

Ficciones de educación. Escenas, juventud y transmisión en la obra epistolar de Andrés  
Caicedo

Michael Jonathan Parada Bello

Tesis presentada para optar al título de *Doctor en Sentidos, Teorías y Prácticas de la  
Educación*

Dr. Germán Prósperi  
Director

Universidad Nacional del Litoral  
Facultad de Humanidades y Ciencias  
Santa Fe  
Argentina  
2022

## **Agradecimientos**

### **A las instituciones**

*A la Universidad Nacional del Litoral,  
y especialmente a su Facultad de Humanidades y Ciencias,  
por acoger con hospitalidad al extranjero*

*A la Organización de Estados Americanos,  
por honrarme con su beca y, así, darme el tiempo*

*A la Universidad de Antioquia,  
donde comienza, una y otra vez, esta aventura*

*Al Grupo de Investigación Conversaciones entre Pedagogía y Psicoanálisis,  
por haber alojado, en su momento, los sueños del joven profesor*

### **A los sujetos**

*A Andrés Caicedo (In Memoriam),  
porque su obra me ha permitido pensar*

*Al Doctor Germán Prósperi,  
por dirigir con confianza y amabilidad esta tesis*

*A la primera Cohorte del Doctorado en Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación,  
por la complicidad, el respeto, los intercambios; los logros y las dificultades*

*En especial a:*

*Laura Corral, por el privilegio de su lectura: aguda y amistosa,  
por las conversaciones antes y después del apuro, y por El Necio;  
Adriana Hereñú, por las preocupaciones políticas compartidas;  
Leticia Berruti, por el libro casi perdido*

## Dedicatoria

*A la familia Milessi-Papili,  
por su infinita y asombrosa generosidad*

*A Mariana: sinceridad amorosa;*

*Mateo: creativa ocurrencia;*

*Nazareth: porque sobre su escritorio  
terminé de escribir esta tesis;*

*Cristian: compañero y amigo:  
sensibilidad e inteligibilidad de la escritura*

*A Graciela Frigerio  
porque demuestra incesantemente que la relación con  
las ideas no es posible sin una gran cuota de generosidad*

*A Marlon Espinosa  
sincera e infaltable amistad que  
rompe siempre ilusiones de fusión*

*A mi madre y a César  
porque los ausentes son sombras  
del alma o sombras de amor*

*A Bryan y Alejo  
cada una de mis letras lleva en  
el reverso el brillo de sus rostros*

*A Juli  
porque he sido testigo de tu infancia,  
que tanto me conmueve*

*A Ale  
Indispensable presencia que me sostiene:  
por la paciencia, la espera, la risa, el amor y la dulzura*

*Y a Martín, mi hijo  
porque tu sonrisa sabe hacerme superar  
los momentos de más hondo dolor*

*Para no desvelarme, voy tomando notas en ese volver a pensar, en ese dar vueltas sobre la repetición con sed de diferencia [...] Hay un proceso de investigación freudiano que puede ser emulado. En los escritos y en la práctica de Freud, todo está en revisión. Los escritos no son las Tablas de la Ley, sino un work in progress, un borrador de un escrito futuro. No lo lastima retractarse. Más bien lo enriquece. Esto lo podemos aprender. Esto es filiación simbólica*  
(Hornstein, 2013, p. 14)

*Creo haberle contestado [a Jean Hyppolite] poco más o menos lo siguiente: <<Si vieses claramente, y por anticipado, a dónde voy, creo realmente que no daría un paso más para llegar allí>>. Quizás pensé entonces que saber a dónde se va puede indudablemente ayudar a orientarse en el pensamiento, pero no ha hecho jamás dar un paso, todo lo contrario. ¿Para qué ir adonde se sabe que se va y adonde se sabe uno destinado a llegar? Al recordar hoy esta respuesta, no estoy seguro de comprenderla bien, pero seguramente no quería decir que nunca veo a dónde voy ni que no lo sé, y que, en consecuencia, en esa medida, en la medida en que sé, no es seguro que haya dado jamás un paso, o que haya dicho algo*  
(Derrida, 1997a, p. 13)

*Piensas: una carta, ¿qué es una carta? Un papel, un fragmento de pensamiento. ¡Pero cómo puede dártelo o quitártelo todo!*  
(Tibuleac, 2021, p. 348)

*Nunca hasta entonces había recibido cartas de [un] fantasma*  
(Horvilleur, 2022, p. 45)

## Resumen

La presente investigación se inscribe en el *Doctorado en Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación*. Se propuso, como invención metodológica, *pensar por escenas* lo cual encontró, a su vez, un sostén teórico en la idea de *ficción* en su dimensión antropológica y no solo literaria. Esto, pues, para hallar en la obra epistolar de Andrés Caicedo lo que implica una educación (ficcional) de los jóvenes, a partir de tres *gestos* fundamentalmente: encontraremos, en primer lugar, una elaboración acerca de lo que significa escribir y sus implicaciones para el concepto de transmisión; en segundo lugar, unas consideraciones a propósito de los avatares de las *filiaciones* —lo que con Caicedo hemos denominado el *desheredado*—; y, en tercer lugar, unos posicionamientos acerca de la juventud en su relación con el *cuerpo* y la educación. Como parte de las conclusiones destacaremos: a) el carácter errante y emancipatorio de la transmisión; b) que el desheredamiento puede tener como causas ofertas e intervenciones educativas de los adultos, y c) la dimensión decididamente política de la presencia de los cuerpos en las instituciones.

**Palabras clave:** escenas, extranjería, ficción, filiación, juventud, transmisión

## Abstract

The following research belongs to the *Doctorate in Meanings, Theories and Practices of Education*. As a methodological invention, it was proposed to think by scenes, a way of working that is theoretically supported in the idea of fiction in its anthropological and not only literary dimension. As the purpose of this research was to find in the epistolary work of Andrés Caicedo what a (fictional) education of young people implies, this work is based on three fundamental gestures: first, an elaboration about what it means to write and its implications for the concept of transmission; second, some considerations upon the vicissitudes of filiations — what with Caicedo we have called the *disinherited*—; and third, some stances about youth in its relationship with the body and education. As part of the conclusions, we will highlight a) the wandering and emancipatory trait of transmission; b) that disinheritance can be caused by offers and educational interventions from adults; and c) the decidedly political dimension of the presence of bodies in institutions.

**Keywords:** fiction, filiation, foreigner, scenes, transmission, youth

## Índice

	<b>Pág.</b>
<b>Introducción</b>	1
<b>Capítulo 1. Los que antes vinieron</b>	4
<b>Capítulo 2. Problematización acerca de una educación (ficcional) de los jóvenes</b>	36
<b>Capítulo 3. Apuntes metodológicos</b>	40
I. Por una <i>lectura clínica</i>	40
<i>Acerca de la lectura intratextual</i>	51
II. Un modo de relacionar: la política de las ficciones	53
III. Pensar <i>por escenas</i>	56
<i>Constitución de la escena</i>	59
<i>La escena como manifestación de lo político: el disenso</i>	61
<b>Capítulo 4. Posicionamientos teóricos: acerca de la política de la ficción. Hacia <i>irrupciones de la juventud</i></b>	66
I. El reparto de lo sensible	66
II. No condenar al origen: cuando los que <i>son nada se vuelven todo</i>	69
III. El estatuto antropológico de la ficción	73
Ficcionalizar: un modo de interrumpir la mera repetición	75
Somos inaccesibles a nosotros mismos. Por eso <i>ficcionalamos</i>	81
IV. Hacia <i>irrupciones de la juventud</i>	83
<i>Acerca de irrupciones de la infancia</i>	84
<i>¿Irrupciones de juventud?</i>	88
Cuando la conceptualización <i>se muestra</i> endeble	89

La imposibilidad de <i>significación unívoca</i> que supone la irrupción	92
<b>Capítulo 5. Encuentros: falibilidades, desinstalaciones, confrontaciones y relámpagos</b>	96
Acerca de Andrés Caicedo y su obra	98
<b>Capítulo 6. ¿Qué significa escribir?</b>	105
Escritura vs. Relato (auto)biográfico	106
<i>Dejar algo de obra.</i> Consideraciones acerca de la transmisión	124
El problema de los contenidos en la transmisión	139
La transmisión supone modalidades de relación	144
Otros <i>rasgos</i> de la transmisión	146
<i>Todavía no alcanzo a morirme.</i> Efectos de una intervención	149
<b>Capítulo 7. El <i>desheredado</i>. Problematizaciones acerca de la filiación</b>	161
Ser un extranjero en lo familiar	162
Un extranjero en lo familiar: con los padres	163
Un extranjero en lo familiar: con las hermanas	176
Un extranjero en lo familiar: lucha por la <i>impertenencia</i>	179
De las artes y otras <i>pendejadas</i> : el cine como filiación	194
<b>Capítulo 8. <i>Angelito empantanado</i>. Cuerpo, juventud y educación</b>	200
Los excesos del cuerpo	212
El cuerpo en la escritura	218
Escribir como forma de esquivar el cuerpo	224
Cuerpos, emancipaciones, intersticios e instituciones	235
El cuerpo: lugar de emancipación y (no) saber	237
a. Existencia disensual	239

b. La sexualidad como intersticio: capítulo singular del cuerpo	246
La emancipación como <i>efecto</i> de las relaciones	257
¿Instituciones para la emancipación?	264
<b>Cierres... y aperturas</b>	273
<b>Referencias</b>	280

## Introducción

*Volver a pensar, repetición con ansia de diferencia, todo en revisión, borradores, enriquecimiento en retractarse, filiación simbólica, no dar un paso en investigación si se pudiera ver claramente y por anticipado.* Son estas palabras, ideas, con las que queríamos iniciar y que dicen algo de lo que hemos podido comprender y asumir acerca del oficio de investigar. Derrida (1997a) no dice que *nunca* ve a dónde va a llegar: dice que si lo supiera de antemano preferiría no ir en esa dirección, puesto que saber por anticipado impide *caminar* y *decir*. Ciertamente extravió entonces, una posición ante el no saber, admitir estar en falta de saber... investigar...

Lo que sigue no pretende, en consecuencia, dar cuenta de un trabajo cerrado que supo muy bien desde el inicio a dónde iba. Un borrador<sup>1</sup>, más bien, en el sentido consignado en uno de los epígrafes generales de este trabajo. Algunos puntos de partida<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> La idea de *borrador, bosquejo, tentativa*, es una que nos acompañará a lo largo de esta tesis, como se verá. Cornelius Castoriadis, por ejemplo, anuncia en la entrada de su obra *La institución imaginaria de la sociedad* que “no hay aquí edificio *terminado y por terminar*” (2007, p. 10), con lo cual desliza una insinuación a propósito de la soberbia con que se puede asumir una obra que se pretenda a sí misma concluida o concluyente. Por su parte, Johann Wolfgang Goethe, en respuesta a incisivas preguntas de Arthur Schopenhauer a propósito de su *Teoría de los colores*, dice: “Él [Dr. Seebeck] opina de mi teoría de los colores más o menos lo mismo que usted, la admite como fundamento y guía, como *esquema* y *bosquejo*, y *nunca ha pretendido ser nada más allá de eso*. También se ha referido a *varias cuestiones descuidadas*, ha *desarrollado otras pasadas a la ligera*, ha *corregido unos pasajes*, ha confirmado otros, *ha aportado muchas cosas nuevas*” (Goethe en Schopenhauer, 2013, p. 127). ¿Habría acaso mejor descripción del trabajo con las ideas, con el pensamiento? Sabemos, además, que Fernand Deligny, ese excepcional *educador de lo residual*, ha hecho de la *tentativa* un verdadero estandarte pedagógico: “se trata entonces de *tramar*, en los alrededores cercanos de lo detrimetado, un tejido de células vivas. Así se forma una *tentativa*” (2021, p. 14). George Steiner señala, por su parte, que “toda propuesta de comprensión, de interpretación, resulta meramente *tentativa* [...] Un acto de significación riguroso — verbal, visual, tonal—, *es inagotable* en su recapitulación interpretativa. No puede ser fijado. Todas y cada una de las lecturas, en el sentido más amplio del término, todas y cada una de las cartografías hermenéuticas, son *provisionales, incompletas* y, posiblemente, *erróneas*” (1998, p. 34). También Jacques Derrida comparte esta posición: al inicio de su obra *Espectros de Marx* sostiene: “lo que sigue se plantea como un ensayo en la noche —en el desconocimiento de lo que queda por venir—, *una tentativa*” (2012, p. 12). En este sentido, podemos hacer nuestro, finalmente, lo que Michel de Montaigne postula al respecto: “así pues, no garantizo ninguna certeza, salvo dar a conocer hasta dónde llega *en este momento* lo que *conozco*” (2007, p. 585). Subrayamos que esta posición sugiere que lo conocido es momentáneo, lo que significa que está abierto, también, a lo que *todavía no conoce*. Lo anterior no quiere decir, desde luego, que el pensamiento, así entendido, ni sea menor, ni desvalorado, ni mucho menos despreciable.

<sup>2</sup> Jacques Rancière trabaja la noción de *punto de partida* a propósito de las tesis de Joseph Jacotot: “la igualdad nunca viene después, como un resultado a alcanzar. Debe ubicársela antes [...] como *punto de partida*” (2018, p. 12). Se trata entonces de *principios* que anticipan una posición que, por otro lado,

Lo diremos *con rodeos*<sup>3</sup>: la preocupación que nos trabaja desde hace cierto tiempo y que nos anima a pensar esta tesis es la educación de los(as) jóvenes<sup>4</sup> en Colombia; los sentidos, teorías y prácticas que puede adquirir una educación de los jóvenes. Y decimos esto porque, como se verá, se ha publicado en nuestro país una serie de trabajos que, por lo general, trata a la juventud desde una perspectiva que, cuando habla de su educación, asume la idea de “investigación en juventud” o de “estudios sobre jóvenes”, o en “hacer de la juventud un objeto de estudio”, lo cual implica referencias ocasionales y de soslayo a algún aspecto relacionado con dicha educación y que expresa, a su vez, posiciones teóricas y prácticas con implicaciones concretas en las formas como se concibe a los adultos, a los jóvenes y, eventualmente, como se asume o se hipotetiza acerca de su educación.

Queremos compartir, entonces, una *perplejidad* que nos deja haber recorrido páginas y páginas y encontrar *algunas* referencias a lo que podría significar la educación de los jóvenes en Colombia; y, en ellas, una casi total indiferencia y un inquietante silencio —lo cual abre a multiplicidad de hipótesis— ante las responsabilidades educativas que según Laurence Cornu tenemos los educadores de “sostener una igualdad en la asimetría de los lugares” (2017, p. 101) educativos.

Para pensar, entonces, nuestro trabajo, sustentaremos, como inscripción metodológica, un *pensar por escenas* que encuentra, a su vez, un sostén teórico en la idea de *ficción* en su dimensión antropológica y no solo literaria. Esto, pues, para hallar en la obra epistolar<sup>5</sup> de

---

puede no estar y que puede no ser compartida; por tanto, no se trata de deberes, ni ideales, ni certezas, ni seguridades. No estamos seguros, además, de que lo que aquí se plantea sea compartido por *todos* los educadores. Tampoco a ello aspiramos.

<sup>3</sup> Nos parece importante señalar, incluso por los planteamientos mismos expuestos a lo largo de toda la tesis, que los posibles desarrollos aquí logrados son considerados, por principio, provisionales, fragmentarios, esto es, no definitivos. Desde luego corresponden a nuestra lectura, que es a su vez inexacta, que soporta su carácter incompleto y, en consecuencia, temporal. Lo cual no significa, desde luego, que no nos hacemos responsables de los conceptos emitidos, aunque fueran —como en efecto lo son— inacabados.

<sup>4</sup> De aquí en más utilizaremos la expresión *los jóvenes* incluyendo, por supuesto, también a *las jóvenes*.

<sup>5</sup> Decidimos sostener a lo largo de todo el trabajo los significantes *obra epistolar* y no, como lo hacen sus editores, *correspondencia*. Esto por varias razones: sabemos que la correspondencia implica *vínculo* más allá de interlocutores concretos: una parte que escribe y otra que, esperamos, responda. Para el caso de Caicedo, como para tantos otros más, sabemos de las cartas escritas y enviadas por él, pero no de las *respuestas*. Además, reconocemos que en toda correspondencia habrá fragmentos no contestados, así como también otros definitivamente incontestables. De igual modo, quizás existan algunas respuestas a dichas cartas, pero no las sabemos; por tanto, no nos podremos ocupar de ellas.

Andrés Caicedo lo que de allí podamos extraer para considerar lo que implica una educación (ficcional) de los jóvenes, a partir de tres *gestos*<sup>6</sup>, fundamentalmente: encontraremos, en primer lugar, una elaboración acerca de lo que significa escribir y sus implicaciones para la transmisión; en segundo lugar, unas consideraciones a propósito de las *filiaciones* —lo que con Caicedo hemos denominado el *desheredado*—; y, en tercer lugar, unos posicionamientos acerca de la juventud en su relación con el *cuerpo* y la educación.

Todo lo anterior solicita, ya, presentar los trabajos que en Colombia dicen algo acerca de la juventud y lo que ocasionalmente se expresa allí acerca de la “educación” de los jóvenes. Trabajos gracias a los que, en cualquier caso, podemos establecer qué se ha dicho al respecto de lo que queremos trabajar, y que ofrecen puntos de apoyo, pero que a la vez abren discusiones posibles. Unos y otras son, con todo, los que permiten emprender la presente exploración. En este sentido, Giuseppe Duso y Sandro Chignola señalan que toda investigación cuenta con lo que ellos denominan una *trayectoria orientada* que, sin embargo, no puede desestimar una *trayectoria agitada*. Para el primer caso, se trata de reconocer los trayectos ya realizados, los caminos ya recorridos, las tradiciones ya instaladas. Pero, al mismo tiempo, una investigación no puede resignarse a solo registrar los vestigios. Aparece, así, lo que los autores denominan la *trayectoria agitada*, esto es, una “capaz de renovar, problematizar los propios resultados, traspasar los clásicos” (2009, p. 31). Tenemos, pues, que *agitar* significa remover tradiciones, no por el placer de aniquilarlas, sino para reconocerlas y re-crearlas, para así, quizás, instaurar otras. Pero, de otro lado, que investigar es posible solo en una suerte de inconformidad<sup>7</sup>: problematizar los propios postulados, los eventuales “propios resultados”.

---

<sup>6</sup> Con todo y lo que quisiéramos, esta no será una tesis acerca del *gesto*. Sin embargo, estamos advertidos de que la lectura tanto como la escritura pueden ser consideradas un gesto en el cual “el autor y el lector *se ponen en juego* en el texto y, a la vez, infinitamente se retraen” (Agamben, 2017, p. 93). Así, con el gesto, si bien exige el *propio nombre* (p. 86), no intentaremos ni “construir la personalidad del autor a través de la obra”, puesto que ello resultaría tan ilegítimo como “buscar hacer de su gesto [el del autor] la *cifra secreta* de la lectura” (p. 93). Resituaremos, de este modo, una lectura de la obra de Caicedo que no es, sin embargo, *cifra secreta*. Iremos, más bien, tras los trazos de “aquello que permanece inexpresado en todo acto de expresión” (p. 87): esto es, lo que hasta ahora había sido ilegible en la obra epistolar de Caicedo: las posibilidades que brinda para pensar ciertos gestos de transmisión. Con todo, fue “precisamente ese gesto ilegible [...] lo que hizo posible la lectura” (p. 91).

<sup>7</sup> Al respecto, por ejemplo, Étienne Souriau (2017) sostiene que investigar es anhelar “poner a prueba algunas ideas que [le] son caras [al investigador]. [Le] son caras, y sin embargo anhela ponerlas a prueba, ofreciéndolas a discusión [...] porque *no son de esas en las que uno deba entregarse demasiado fácilmente al placer de afirmar*” (p. 227). Ya veremos que esta forma de asumir la investigación

## Capítulo 1. Los que antes vinieron

*Hay una juventud que [...] se pregunta, cuando llega al borde del mundo, qué le propone ese mundo*  
(Badiou, 2016, p. 91)

Podemos decir que tenemos una preocupación fundamental en relación con la educación de los jóvenes en Colombia que tiene como corolario la idea de cuál es el posicionamiento que tenemos los educadores acerca de dicha educación: qué les ofrecemos, cómo los entendemos, qué decimos de ellos... Así pues, este primer momento está orientado por esta pregunta: ¿Qué les proponemos, en términos educativos, a los jóvenes en Colombia? A continuación, presentaremos los estudios que encontramos y que nos dan a pensar varios aspectos en relación con lo que trabajaremos.

En primer lugar, hallamos un estudio que quiere rastrear, con una perspectiva histórica, “la relación *política y juventud* a partir de los años sesenta del siglo XX” (2011, p. 102) en Colombia. Allí, José Rubén Castillo caracteriza lo que, para él, es la educación y la escuela:

en el capitalismo, la escuela se convierte en el espacio propicio para la aparición de los estudiantes; institución asignada en esta sociedad para preparar a las nuevas generaciones en calidad de fuerza de trabajo. Antes las personas pasaban de la familia a la actividad productiva. Con este modo de producción, se hizo necesario que las actividades de preparación de los jóvenes para el trabajo se hicieran en una institución en la cual permanecieran un tiempo determinado mientras lograban adquirir los saberes básicos que requerían para desenvolverse adecuadamente en el medio laboral. (2011, p. 111)

La anterior es una forma recurrente —según veremos— de nombrar lo que algunos autores consideran es la educación: su equiparación-reducción con la escuela. Y además la

---

encuentra serias y definitivas resonancias con este trabajo: en particular, en su idea de entender el *pensar* como algo que discute e intenta interrumpir la tendencia espontánea de los humanos a autoafirmarse, porque existiría un *placer en afirmar y afirmarse*. De ahí que Souriau se reserve, para investigar, un cuidado: “me importa permanecer vigilante a mí mismo, con el fin de no entregarme a una suerte de ensueño supersticioso, creyendo encontrar allí apoyo y dirección” (p. 228). El guiño que Souriau nos ofrece para la investigación nos hace sostener también una posición de vigilancia permanente con nuestras “propias” lecturas e ideas, toda vez que lo que interviene permanentemente en la investigación no es más, ni tampoco menos, que “la trama íntima de la vida y del pensamiento” (pp. 227-228) de quien investiga.

educación se concibe como la preparación de las nuevas generaciones para el mundo laboral, como fuerza de trabajo. Conviene decir que en estas formas de significar la escuela se puede leer un sentido sociológico más o menos clásico: una escuela al servicio del capitalismo creada para reproducir la cultura dominante y, casi como consecuencia inexorable, para producir mano de obra calificada. En este sentido, la juventud queda atrapada entre una forma de entender la oferta educativa como el camino expedito para su cualificación como trabajadores y el mundo laboral como —casi único— destino. Una pregunta posible es ¿se puede *instituir* la escuela, y en general la educación, de otros modos para la juventud?

Como podemos ver, es posible establecer una relación entre las formas de concebir la educación —sentidos—, y sus promesas y efectos en las vidas concretas de jóvenes a la vez concretos. Esto supone que hablar de “educación de jóvenes” implica volver explícito el sentido o los sentidos que esa educación adquiere, las marcas que lleva, los efectos que procura y no solo una definición de la juventud, bien sea como clase de edad o como “cultura juvenil”.

Proseguimos. Con el interés de contextualizar las formas de constitución de lo juvenil y su reconocimiento legal en Colombia, Castillo señala, además, que fue con la irrupción en el ámbito nacional de los “jóvenes sicarios” que los medios mostraron a los jóvenes “ante la faz de la sociedad como una población generadora de problemas sociales y, por tanto, susceptible de ser atendida por políticas de Estado orientadas a la prevención de estos comportamientos” (2011, pp. 117-118). Asegura el autor que fue con base en ello que “se propusieron diversos programas sociales al servicio de las juventudes, y se habló acerca de la necesidad de formular políticas públicas específicas para estos grupos sociales” (2011, p. 118). Fue la última Constitución Política de Colombia (1991) el escenario legal donde se planteó “la necesidad de velar por su progreso [el de la juventud] y por los derechos que tienen para que se les garantice la protección, la formación integral y la participación en diferentes esferas de la vida pública” (2011, p. 118).

Aunque entendemos que no es el propósito de su estudio, podemos referir que a pesar de estos intentos por darle un estatuto político y jurídico —institucional, podríamos decir— a la juventud en Colombia, esto no ha desembocado en pensar, en propiedad, lo que significaría una educación de la juventud. Por ejemplo: a pesar de afirmarlo, Castillo no indica lo que al menos en su perspectiva podría significar la “formación integral” de los jóvenes.

Casi que en la misma perspectiva del trabajo anterior, es posible decir que si bien en el siguiente estudio no hay referencias explícitas a lo que se podría constituir en algunos principios, hipótesis, apuestas, de la educación de los jóvenes, específicamente en el ámbito universitario, sí es posible establecer algunos elementos que permitirían pensar lo que hace sentido a una “educación juvenil”.

Así pues, con el interés de pensar a los jóvenes en su condición de estudiantes universitarios, Napoleón Murcia (2008) señala que la universidad es un escenario “académico orientado hacia la formación para el desempeño de una profesión” (p. 823). En este sentido, el autor asegura que en el imaginario de lo que él llama “moratoria social”, atribuido a la vida universitaria, “se instituye una función central de la Universidad: la formación profesional, en medio de la cual incluso el estudiante construye un imaginario de dependencia e incapacidad” (2008, p. 823). Así, Murcia afirma que los estudiantes comentan, en talleres y relatos de historias de vida, “que su principal objetivo en la universidad es terminar una carrera para poder ejercer bien la profesión” (2008, p. 838).

Más allá de que se comparta esta idea de universidad —por lo demás, discutible—, nos parece importante puntualizar una idea: ¿de qué o de dónde se deriva el “imaginario” estudiantil de “dependencia e incapacidad”? ¿Cuáles son las condiciones institucionales para que ello acaezca? ¿Qué elementos, factores, decisiones, posiciones de profesores (educadores) universitarios animan o contrarrestan estos efectos? Hay que decir, en cualquier caso, que estas preguntas declaran ya una cierta perspectiva susceptible de sostener en esta investigación. Y, por otra parte, podemos insistir en la idea de educación —universitaria en este caso— presentada como promesa de un *buen ejercicio* profesional. Se abren, de este modo, varias cuestiones: ¿qué alcances y límites se pueden establecer a una idea de educación universitaria ligada exclusivamente al trabajo? ¿Qué efectos produce esto sobre los jóvenes y sobre la educación? ¿Se puede pensar de otros modos los sentidos otorgados a la educación destinada a la juventud universitaria?

De otro lado, para Murcia ser joven universitario

antes que exaltación y reconocimiento autónomo es desconocimiento de capacidades, en el marco de un modelo que asume la condición juvenil como adolescencia e incapacidad.

Así, el joven universitario vive una doble marginalidad: por un lado, la marginalidad propia del modelo de moratoria que los condena a aplazar su potencial hasta <<llegar a ser>>, de acuerdo con el plan que el adulto les ha trazado; y por otro, la marginalidad de los estudios culturales y comprensivos que al considerarlos incluidos —a los jóvenes—, no los ven como sujetos clave de comprensión en los procesos de investigación. (2008, p. 830)

La hipótesis que el autor nos presenta en este punto es crucial: los jóvenes “llegan a ser” *del mismo modo en que el plan de los adultos les ha trazado*. Por nuestra parte nos preguntamos, ¿es esta la forma exclusiva de ser “educador” ante otros, y específicamente ante los jóvenes? ¿Qué implicaciones tendría asumir este modo de *ser educador*? ¿Se pueden “aventurar fundaciones nuevas” —según una potente expresión de Cornu (2005, p. 76)— en las formas de presencia de los educadores ante la juventud?

Pero además el autor sostiene que, en el ámbito universitario, se desconocen las “capacidades” del joven, se lo considera un sujeto incapaz y marginado, que todavía “no es”. Estas hipótesis acerca de los jóvenes y de la universidad, ¿a qué idea de educación responden o qué idea de educación implican? ¿Qué efectos sobre los jóvenes puede provocar una educación —bien sea universitaria, escolar u otra— que los desconozca, margine, reduzca, aminorice?

Por otra parte, para Murcia las relaciones entre adultos y jóvenes muestran

la discriminación social y el menosprecio hacia el adolescente; un menosprecio paternalista y proteccionista, pues por depender del adulto no tiene ninguna autonomía social, cultural o ético-política, toda vez que las decisiones sobre su vida y su futuro dependen de lo que le tengan preparado; es el adulto quien no solamente programa su vida, sino que la controla. (2008, p. 841)

En este orden de ideas, podemos preguntarnos, ¿la dependencia produce —tiene que producir— sólo tal invalidación del otro? ¿Es —tiene que ser— el adulto, educador, un *programador y controlador* de la vida del joven?

El punto central que nos permite pensar, pues, el autor es *la vida del joven*. Quizá no se trate de otra cosa. Pero hay que interrogarse, entonces, por la responsabilidad adulta: ¿se puede

ser adulto —educador— sin el apuro de *controlar y programar*? ¿Se puede serlo para *aplantar la vida*? ¿O puede la educación, por el contrario, *hacer vivir la vida, instituyéndola*?

Seguimos dejándonos enseñar por los que antes vinieron: después de hacer un largo despliegue de la historia de los movimientos estudiantiles y su relación con la constitución de la Universidad de Manizales (Colombia) específicamente, Murcia asegura que los jóvenes universitarios no siempre han tenido, en esa universidad en particular, el estatuto de “estudiantes”, pero que una vez lograda dicha designación es posible advertir que “ha sido construida desde dinámicas muy disímiles que muestran una ebullición de sentidos y significados que terminan por reconocer al estudiante únicamente como <<objeto>> de la intervención de todos los procesos de la universidad” (2008, p. 836). Parece mostrar el autor acá una nueva forma, aunque implícita, de una propuesta educativa universitaria: reconocer al estudiante únicamente en tanto *objeto de intervención*. Es decir, la educación universitaria sería concebida aquí como una práctica más o menos “plenipotenciaria” que asume al joven estudiante universitario como objeto de su intervención. En clave educativa podríamos preguntarnos: ¿qué posibilidades acarrea para un joven ser únicamente *objeto* de intervención educativa? ¿Qué dice acerca de la educación esta pasividad con que se describe al joven? ¿Qué dice acerca del joven esta idea de educación? ¿Qué función cumple esta idea de joven en una educación así formulada? ¿Se puede pensar el lugar del joven en la educación de otros modos?, ¿cuáles? ¿Qué se asegura una educación cuando reserva al joven el lugar de *objeto* pasivo de la relación?

Por otra parte, el autor caracteriza la relación de los profesores y los estudiantes universitarios de una llamativa manera. Asegura que “la mayoría de los profesores ven en sus estudiantes personas con grandes problemas de responsabilidad y desinterés; personas a quienes poco les interesa la vida de la universidad y a veces tampoco los procesos que en ella se desarrollan” (p. 837). Murcia endilga lo anterior a lo que considera constituye el imaginario de la “moratoria social” que, según él, “desfigura la responsabilidad y con ello la calidad de la educación, en tanto formación de capacidades relacionadas con la autonomía y la responsabilidad” (2008, p. 841). Aquí la educación, considerada fundamentalmente una formación para la autonomía y la responsabilidad, es embestida, según el autor, por la “moratoria social” en un sentido muy específico: la moratoria “como imaginario central, manipula el concepto de formación, estructurándola como simbólico de aplazamiento, de expectativas

puestas en espera, de compensar una deficiencia, de tener siempre un maestro o una maestra como punto de referencia” (2008, p. 842). La moratoria social —que, como se puede ver, es una hipótesis traída y propuesta por el autor en un sentido muy específico— tiene una función definida: manipular la formación; entorpecer la responsabilidad y la autonomía de los jóvenes. Y, además, le otorga un lugar muy particular a los maestros: ser *siempre* puntos de referencia para los jóvenes. Algunas preguntas no se hacen esperar: ¿tener un tiempo de formación implica la *manipulación* de esta última? ¿Qué sucede cuando un maestro —educador en general— quiere ser *siempre* punto de referencia para los estudiantes? ¿Qué idea de educación subyace al postulado de *eternidad, dependencia y manipulación* de los educadores sobre los jóvenes?

Por otra parte, el enfoque que Murcia ha decidido para su investigación le hace decir, por ejemplo, que la universidad representa para los jóvenes que allí concurren una “carrera hacia el alcanzar algo en la vida” (2008, 843). Pero si allí la imagen de joven es la de un sujeto

no preparado para hacer algo productivo, que adolece de toda posibilidad de que se le tome en serio, el cumplimiento de los requisitos y horarios es la única alternativa; para eso el maestro o la maestra cuenta con mecanismos de control, para que regule el cumplimiento del modelo. (p. 843)

A nuestro ver, habría que pensar, primero, si esa es la imagen que, en efecto, se tiene (y si es la única que se puede tener) del joven en el ámbito universitario y, sobre todo, si el maestro, allí, es (y puede ser) sólo una suerte de “policía” que controla, vigila, regula, o si pueden pensarse otras formas de presencia de los profesores universitarios, en otro tipo de relaciones que digan de un marco institucional que pase, a su vez, por entender de otras maneras los vínculos educativos que se puedan gestar en la universidad.

Hasta aquí podemos ver cómo el objeto de nuestra investigación atraviesa y está atravesado por disputas teóricas, prejuicios, posiciones, metodologías y concepciones que implican sentidos y prácticas otorgados explícita o implícitamente a la educación de los jóvenes. Lo anterior no quiere decir que no se puedan desentrañar dichos sentidos, analizar sus fundamentos ni que no se puedan interrogar, interpelar ni discutir, con el ánimo, sobre todo, de considerar alternativas, proponer otros caminos, alentar nuevas conceptualizaciones que tuvieran,

quisiéramos, otros alcances prácticos y otorgaran otros sentidos a la educación de los jóvenes en Colombia.

Por otra parte, en un estudio que se plantea reconocer los imaginarios de juventud y de ciudad que tienen algunos maestros y maestras de la ciudad de Popayán, Colombia, Deibar Hurtado y Andrea Simmonds (2011) parten del supuesto de que “los y las docentes reproducen imaginarios de juventud a partir de la manera en que ellos y ellas se han vivido como jóvenes en la ciudad” (p. 125). Los autores recurren a historias de vida de los profesores participantes en ese estudio para definir dichos imaginarios. Allí, Hurtado y Simmonds definen la juventud como un ciclo vital

que se encuentra marcadamente presente en el escenario escolar y en los discursos de la biología, la psicología y la educación. Dentro de estos ciclos aparecen la niñez, adolescencia, la juventud, la adultez y la vejez, como etapas de orden biológico y como sucesos evolutivos determinados biológicamente. En esta perspectiva los sujetos sociales tienen poca capacidad de acción; pasa el tiempo y progresivamente van llegando a la edad que los pone en cada etapa o momento del ciclo de vida. (2011, p. 132)

Esta forma de aproximarse a la educación y a la juventud, hace decir a los autores que la juventud, entonces, “se asume como una <<etapa>> importante para la integración social, en la cual la gente joven debe formarse y adquirir todos los valores y habilidades para insertarse en el mundo adulto” (2011, p. 134).

Así, Hurtado y Simmonds recurren a la historia para afirmar que “la categoría joven se asume como una construcción social de algo que se llama escolaridad, en aquel que puede acceder a la moratoria, o sea del joven con ciertas condiciones de vida” (2011, p. 136). Es interesante cómo se asume a la juventud creada por la “escolaridad” y que recurren ya a la categoría de joven como construcción social y no como una etapa evolutiva en la vida del ser humano; ahora bien, en un tiempo en que la escuela ya no es la única institución que define ni a los niños ni a los jóvenes —y a veces ni los niños ni los jóvenes pasan por allí—, ¿qué instituciones educativas están habilitadas, hoy, para la juventud? ¿Qué sucede con los jóvenes que no están en las escuelas? ¿Qué implicaría pensar, para su educación, la juventud como *etapa de orden biológico y como suceso evolutivo determinado biológicamente?*, ¿qué como una

*construcción social*? ¿Qué sucede cuando una promesa de filiación —que quizá, desde ciertas perspectivas, ha sido la de la escuela— se convierte, más bien, en la institucionalización de la *división de las vidas*?

En este sentido, los autores equiparan “escolarización” con “educación” y la escuela es entendida como escenario de *moratoria social* donde “la juventud emerge como ese periodo o tiempo en el cual a las y los jóvenes se les prepara para luego insertarse en el mundo adulto o mundo del trabajo” (2011, p. 136). Volvemos a la idea que reiteradamente aparece en los trabajos hasta ahora analizados: ¿Qué sucede cuando el mundo es sólo el mundo del trabajo? ¿Qué acaece cuando la oferta educativa se circunscribe exclusivamente a lo laboral? ¿Es posible pensar —reducir— la educación solo en el registro del progreso, la profesión y el trabajo?

Hurtado y Simmonds continúan en la línea anterior y aseguran que, en el siglo XX, los jóvenes “se formaban para luego ser insertados” (2011, p. 137) al sistema productivo de su clase. En este contexto, indican los autores,

la escuela se convierte en el escenario del disciplinamiento y de la formación de ese sujeto trabajador, pero como lapso de tiempo; y [...] es el espacio en el cual a esos jóvenes escolares se les dispensa de asumir responsabilidades sociales, económicas y laborales. (pp. 137-138)

Esta forma de significar la educación juvenil también nos da a pensar si en la línea de considerarla como una moratoria social en la que se suspenden diversas responsabilidades y como un disciplinamiento, no hay una hipótesis del otro como peligroso, amenazante, alguien con quien no se puede *hacer confianza* (Cornu, 1999) y que, en tal sentido, hay que cuidarse de él. ¿Qué consecuencias tendría para la educación de los jóvenes la hipótesis anteriormente descrita?

En esta línea de sentido que venimos presentando, esto es, lo que algunos autores han denominado la *moratoria social*, en un estudio que se dedica a pensar algunas adscripciones identitarias de jóvenes para asumir dinámicas conflictivas juveniles, los profesores Alejandro Muñoz y Luis García (2011) aseguran que existe una relación entre moratoria social y educación, y presentan una idea de las instituciones educativas como lugares de construcción identitaria de los jóvenes: “la institución educativa juega un papel preponderante en la construcción de

identidad por parte del sujeto joven, con sus pretensiones de producir un sujeto funcional (entre otras). Así las cosas, el joven o la joven requiere de instrucción o capacitación” (p. 149). Por lo anterior, aseguran los autores, la escuela es

el espacio propicio para el estudio de las dinámicas conflictivas en las adscripciones identitarias del contexto educativo. En este espacio, las interacciones entre jóvenes, y entre jóvenes y personas adultas visibilizan con más intensidad la coexistencia del entramado de tensiones que emergen como producto de las interacciones sociales y las demandas adulto-céntricas. (2011, p. 150)

La *relación intergeneracional* es reconocida acá como fuente de tensiones. Y los autores afirman que las interacciones sociales y las demandas centradas en el adulto producen una intensidad particular. Para efectos de lo que este trabajo quiere pensar se pueden plantear algunas preguntas: ¿se presentan ofertas identitarias en el espacio escolar? ¿De dónde provienen? ¿De qué tipo son? ¿Qué sucede cuando el escenario escolar no oferta oportunidades de adscripciones identitarias; qué cuando sí? ¿Las demandas educativas son exclusivamente *adultocéntricas*? ¿Es posible pensar el lugar adulto, en tanto educador, únicamente desde la *demanda*?

En este punto los autores señalan una forma de significación del adulto en una relación —educativa— con el joven: “los discursos juveniles también implican un imaginario simbólico que significa al sujeto adulto, llámese padre, madre o persona encargada, como el depositario de la regulación de la actuación del sujeto joven” (2011, p. 155). El papel que los *discursos juveniles* reservan a los adultos comporta, según Muñoz y García, un carácter exclusivamente regulador. Esto nos sugiere unas preguntas más: ¿qué sucede cuando el educador oficia *sólo* como regulador de los jóvenes? ¿Qué acontece con la oferta identitaria y sus posibles adscripciones si el educador hace presencia solo en un lugar de regulador? ¿Qué permite y deniega la regulación? ¿Es posible una educación que no sostenga regulaciones? ¿Es posible una que no disponga fuentes identitarias?

Finalmente, los autores aseguran que el adultocentrismo es “considerado como la hegemonía de la interpretación del mundo desde la postura del sujeto adulto/masculino/occidental” (2011, p. 155) y que

opera como un dispositivo de control social que establece las mismas relaciones de dominio centro-periferia, y que permite la ilusión de un modelo evolutivo en el desarrollo psicológico de los sujetos, en donde los jóvenes y las jóvenes aparecen como en tránsito a la adultez y, por lo tanto, como sujetos que <<están siendo>> <<sin ser>>; o una moratoria social en la cual el sujeto es des-responsabilizado y ubicado en el escenario del ocio <<privilegiado>> en la condición del <<no futuro>>. (p. 155)

Esta manera en que son caracterizadas las formas de presencia de los adultos ante los jóvenes nos permite, al menos, unas preguntas: ¿son estos modos los únicos posibles de relación —educativa— entre jóvenes y adultos? ¿Qué consecuencias ofrece para unas prácticas, que se pretendan educativas, el hecho de considerar a los que se dirigen como alguien que *no es*? ¿Qué consecuencias ofrece para unas prácticas que se pretendan educativas el hecho de considerar a los que se dirigen como unos cuya condición es el *no futuro*? ¿Para qué una educación que quisiera liberarse del futuro de sus destinatarios? ¿Qué efectos en los jóvenes podríamos hipotetizar cuando las únicas promesas identificatorias que los adultos encuentran para ofrecerles son el no futuro, el *no ser* o el trabajo?

Esta línea de pensamiento muestra que algunos autores no ignoran la idea de educación como relación. Así pues, en el intento de comprender los significados que un grupo de jóvenes universitarios le atribuye a las relaciones adulto-joven y a “lo público”, Victoria Pinilla y Germán Muñoz (2008) hacen referencias a lo que los jóvenes sienten o se representan en relación con el lugar que tienen para los adultos. Vale decir que si bien se asumen estas referencias para el presente estudio, también es necesario indicar que la relación adulto-joven que aquí se asume se enmarca en una perspectiva en que la relación con lo educativo es apenas tangencial, como se verá. Sin embargo, brinda elementos que dan a pensar lo que podría constituir una educación de los jóvenes, en el sentido de relaciones intergeneracionales o, si se quiere, de relaciones pedagógicas.

Pinilla y Muñoz encuentran, pues, que en los relatos de jóvenes que participaron de la investigación subsiste un reclamo:

por el señalamiento al que se sienten expuestos por algunos sectores de la sociedad, como consecuencia de la representación negativa que se tiene de ellos, explícita en las

reacciones discriminatorias asociadas a su condición de jóvenes (imposición de estereotipos). Son vistos como exóticos, diferentes, peligrosos, un grupo fuera de control al que hay que someter. (2008, p. 788)

De este modo, aseguran los autores, la relación que estos jóvenes describen con los adultos está marcada por una desconfianza:

en lo social y en lo político, los universitarios también se sienten relegados a la periferia al detectar relaciones asimétricas con las personas adultas, y al sentirse ignorados, cuando no se les reconoce como interlocutores válidos. Hablan pero no se sienten escuchados, porque las personas adultas no se toman la molestia de considerar lo que ellos dicen, los dejan hablar pero no se les tiene en cuenta; hay quienes piensan que más bien se da cierto aprovechamiento por parte de las personas adultas. (2008, p. 789)

Como dijimos al inicio de la presentación de este trabajo de Pinilla y Muñoz, si bien es cierto que no se habla explícitamente de educación, sí es posible advertir algunos postulados que nos permiten pensar los vínculos entre jóvenes y adultos, postulados que no dejan de tener relación con cierta forma de entender la educación. Podemos decir que, según los autores, el lazo entre adultos y jóvenes es fundamentalmente un lazo que implica una asimetría. Lo interesante a pensar —al menos desde nuestra perspectiva— es por qué la presencia de asimetría en la relación se constituye para los jóvenes en una sensación de ser ignorados, desconocidos y anónimos a los ojos de los adultos. ¿La asimetría puede entrar a justificar formas del desconocimiento, el desprecio, el anonimato, la indiferencia? ¿Puede ser entendida y puesta en práctica de otros modos? ¿Es la asimetría necesariamente *desigualdad*?

Pinilla y Muñoz, desde una perspectiva cercana a ciertas posiciones filosóficas que tienden a leer los vínculos humanos solo como estrictas relaciones de poder, aseguran que los lazos adulto-joven, en los relatos de los jóvenes que participaron del estudio,

revelan una tensión permanente, unas relaciones de poder caracterizadas por el control ejercido consistentemente por las personas adultas, el centramiento en sus referentes y su desconfianza hacia los jóvenes. Frente a esto, los universitarios responden, algunos, poniendo una distancia en las relaciones con las personas adultas, como estrategia de

blindaje que los protege en sus interacciones con esa generación. Otros intentan seguir lo establecido como mecanismo que les permita integrarse socialmente. (2008, p. 790)

Como podemos ver, las relaciones entre adultos —educadores— y jóvenes son presentadas como caminos sin salida para unos y otros: para los adultos no queda sino una presencia poderosa, controladora y desconfiada; y para los jóvenes: o se blindan y protegen tomando distancia o se conforman siguiendo lo establecido. ¿Son estas las únicas posiciones posibles en estas relaciones? ¿Se quedan sin salida los vínculos entre las dos generaciones? ¿Podría —querría— borrarse las distancias? ¿Son las distancias tramitables únicamente por la vía del blindaje, la desconfianza, el poder y la identidad?

Para finalizar, los autores de este trabajo señalan que

frente al control ejercido consistentemente por los adultos, legitimado socialmente desde el mundo adulto-céntrico, auto-referencial, que no posibilita reconocer a los otros, los jóvenes reaccionan desde un <<joven-centrismo>> en el que privilegian el distanciamiento de las personas adultas y lo subjetivo sobre lo colectivo. (2008, p. 793)

Nos parece prudente considerar, en todo caso, que estas conclusiones son logradas gracias a relatos de jóvenes, que expresan sus sentires y sensaciones. Lo decimos porque podría pensarse desde una cierta perspectiva, si estos son los únicos modos de inaugurar una relación — educativa si se quiere— entre generaciones: ¿se trata de algún *centrismo*? ¿Qué sucede cuando lo que cobra vigencia e importancia en un vínculo es la identidad de uno u otro término de la relación? ¿Qué sucede cuando se desdibujan las identificaciones en una relación que pretenda ser educativa?

De este modo, aseguran Pinilla y Muñoz que

desde esta disyunción, ambas generaciones están limitadas por sus propios referentes; están manejando una lógica social fragmentadora de los vínculos, que rompe los puentes de comunicación entre jóvenes y personas adultas, debilita las posibilidades de encuentro con los otros, fomenta la indiferencia y hace a las personas menos inclinadas a asumir responsabilidades sociales. En las dos generaciones, parece ser que los meta-discursos — lo instituido socialmente—, es usado como referencia para la acción de los adultos,

mientras que los micro-discursos —la preocupación por lo cotidiano—, orientan la actuación de los jóvenes. (2008, p. 794)

Esto invita a meditar, al menos, si las distancias entre lo que los autores denominan las “dos generaciones” son definitivamente insalvables, si no se tocan en ningún punto. ¿Qué efectos puede tener el hecho de caracterizar a los adultos y jóvenes como seres radicalmente opuestos? ¿Qué lugares hay allí para unos y otros? ¿Qué sucede cuando la relación es descrita como un desencuentro irreversible? ¿Se puede intentar una educación cuando se describen así los vínculos entre adultos y jóvenes?

Para los autores, lo anterior tiene una implicación ética “importante”: “es el no reconocimiento, por parte de las dos generaciones, del otro como interlocutor, generador de discurso, argumentador, sujeto de palabra y acción” (2008, p. 794). Como hemos dicho, asuntos que saltan a la vista como *la indiferencia, la desconfianza, la falta de reconocimiento*, son elementos susceptibles de considerar en el marco de una apuesta por pensar sentidos, teorías y prácticas en los vínculos educativos que se pueden establecer entre las generaciones, en particular entre adultos y jóvenes.

Por otra parte, en la línea de pensar a los jóvenes y su posible educación, Germán Muñoz (1996) afirma que “evidentemente, el sector educativo construye su propia noción de sujeto: el <<estudiante>>” (p. 74). Pues bien, el autor asegura que a la luz de una investigación sobre “culturas juveniles” quiere “someter a análisis esa categoría e intentar posicionar una nueva aproximación a los jóvenes, desde sus propias percepciones y saberes” (1996, p. 74). De esta manera, afirma Muñoz, son las prácticas institucionales —dentro de las cuales ubica, entre otras, a la escuela— las que “crean” a “sujetos específicos”: “prisioneros y estudiantes son inconcebibles por fuera de las instituciones que les asignan dicha significación” (p. 74).

Para lograr lo anterior, Muñoz realiza un estudio en el que se basa en unas carteleras elaboradas por algunos jóvenes, en las cuales, según el autor, se hace presente “la relación ambigua y contradictoria que sostienen los <<estudiantes>> con el sistema educativo, entendido como institución” (1996, p. 76). De allí establece dos grandes categorías de análisis: a. Valoración positiva de la actividad escolar o “estudio” y b. Burlas o críticas a la actividad escolar o “estudio”.

En lo que a la primera respecta, se establecieron en el estudio una suerte de subcategorías a partir de lo que los jóvenes significaban en las carteleras a propósito de la educación: “la educación se relaciona, entonces, con una posibilidad de vida en la esfera más alta posible” (Muñoz, 1996, p. 76). Conviene precisar acá que cuando se habla de “educación” se la relaciona, invariablemente, al *estudio* en el ámbito *escolar*. Esta equiparación la asume el autor explícitamente cuando afirma que en una cartelera aparecen “fórmulas matemáticas que aluden a la actividad escolar o educación” (p. 80). Acá cabría preguntarse por los efectos que generan las diversas y habituales referencias a lo escolar equiparado con lo educativo. Además sería necesario explorar las múltiples consecuencias de seguir afirmando a la educación como *posibilidad de vida en la esfera más alta posible*.

En relación con estas ideas —que describen de una manera particular a la educación y a los jóvenes y educadores implicados—, los jóvenes y Muñoz no dudan en enunciar, por ejemplo, que “el estudio forma parte de una enumeración de elementos amables y positivos” (1996, p. 77). Unido a lo anterior y relacionado con el análisis de otras carteleras, el autor afirma que, en el estudio realizado, “nos encontramos ante una re-presentación de la educación como proceso que posibilita el conocimiento del “mundo exterior”, como uso y práctica del lenguaje (expresión de ideas a través de la escritura) y como actividad agradable” (p. 77). Podemos agregar: ¿qué acontece cuando la educación, entendida como estudio escolarizado, se concibe como *actividad agradable*? ¿Qué sucede cuando, en las escuelas, no se estudia ni se permite el *conocimiento del mundo exterior*? ¿Qué les sucede a los jóvenes y a los educadores cuando lo que pasa en la escuela no es *agradable*?

El análisis de las carteleras permite ver cómo Muñoz declara lo que allí, según él, se encuentra. Así, enumera los asuntos principales que los jóvenes expresarían en dichas carteleras: la educación como “oportunidad de socialización y creación” (1996, p. 78); el “estudio como trabajo intelectual” en comparación con el vicio —estupefacientes— entendido como un “lastre moral” (p. 78); el estudio vs. el crimen y el delito, según lo cual “la actividad escolar, siempre acompañada de elementos tales como la norma y la disciplina, está al opuesto de las contravenciones de la norma social, es decir, las infracciones y la fechoría” (p. 78); estudio vs. desorden y falta de proyecto. En este punto, se alude a una cartelera en la cual hay dos jóvenes: el primero “aporta el elemento proyectivo: la realización de un futuro para el cual la educación es

un requisito fundamental. Aquí la actividad escolar se asocia con el orden y con una previsión del futuro”, mientras que “en el sentido opuesto, el segundo joven habla del no esfuerzo, de la inexistencia de un proyecto y del desorden” (p. 79).

Lo que se presenta corresponde al propósito del estudio de reconocer en los jóvenes saber: en este caso, los sentidos que algunos de ellos otorgan a lo escolar, lo cual también permite advertir que dichos sentidos pueden tener alguna relación con lo que en el escenario escolar se les presenta: hay una tajante oposición binaria entre aspectos que idealizan o moralizan: estudio vs. vicio, crimen, delito, infracciones, fechorías, desorden y falta de proyecto. Lo cual caracteriza, al mismo tiempo y según el autor, a la juventud: la que no “estudia” se ve lanzada a los delitos y a las penas. ¿Puede ser pensada la educación y la juventud por fuera de estas caracterizaciones? ¿Qué implicaciones tiene concebir a la educación como el estudio y este, a su vez, como la garantía de proyecto vital, de la norma y la disciplina y, en consecuencia, de ausencia de crimen, de falta de infracciones?

En lo que respecta a la segunda categoría establecida —Burlas o críticas a la actividad escolar o “estudio”— el autor sostiene que los jóvenes (autores de las carteleras) consideran que “el <<estudio>> no forma parte de la definición de juventud propuesta por los autores: <<juventud es libertad, moda, amigos, fiestas, música>>” (Muñoz, 1996, p. 80). Aquí se ve cómo el autor ratifica lo que se plantea desde el comienzo: más que ofrecer una mirada o unos fundamentos a lo que podría denominarse la educación de los jóvenes, le interesa demostrar que el significante “juventud” no se deja apresar ni reducir a la idea de “estudiante”. Y, por tanto, el interés, también declarado, de reconocer a los jóvenes *desde sus propias percepciones y saberes*. Como podemos ver, este estudio continúa planteando la lógica binaria de que reconocer los saberes y percepciones de los jóvenes sería dar un espaldarazo a las propuestas educativas que los adultos han realizado, y zafar, así, a la educación de las relaciones que le son constitutivas.

Todo lo anterior le sirve a Muñoz para concluir que al considerar al joven sólo en su “rol de estudiante” se opera una

enorme simplificación [...] al limitar el territorio del Ser Joven a espacios institucionales que, como en el caso del sistema educativo, despojan a los actores sociales de las

múltiples facetas de lógicas y sensibilidades construidas por ellos mismos en espacios no mapeados. (1996, p. 81)

Del mismo modo, señala a los profesores —que, por su forma de entender los conceptos, equipara con educadores—:

los educadores realizan una extraña abstracción en el aula: asumen al sujeto con el que actúan como una entidad racional, un <<cuerpo dócil>>, un menor en situación irregular, un aprendiz ignorante... que al entrar a la escuela pierde automáticamente sus deseos, creencias, emociones y opciones de vida. Mediante esta operación crean las condiciones para manejar a los niños y jóvenes en el terreno que facilita su tarea: <<enseñarles>>, en vez de permitirles en un diálogo de saberes, aprender productivamente aquello que les permitirá vivir la mejor vida posible en el mundo que están construyendo con sus propias éticas y estéticas. (Muñoz, 1996, p. 81)

Como hemos visto hasta acá, las formas de describir las relaciones entre los jóvenes y los adultos, las caracterizaciones y los lugares que, dicen, ocupan unos y otros, configuran un panorama en el que están implicados unos saberes, prejuicios, suposiciones que exceden, con mucho, la mera descripción y que están lejos de ser neutrales. Sin duda que los jóvenes no son solamente “estudiantes”, pero esta determinación también ha sido aportada por los autores que entienden que, para sacar a los jóvenes de su reducción a *estudiantes*, hay que proponer el concepto de “culturas juveniles”, con lo cual parecieran oponer radicalmente a los jóvenes de los adultos, en tanto que sus producciones no son “culturales” en propiedad, sino que devienen de una especie de “condición”: la de ser jóvenes; con lo cual, paradójicamente, los vuelven a situar en un aislamiento que olvida las relaciones y las responsabilidades diferenciadas.

Con esto podría cernirse sobre los vínculos una especie de sospecha: como los adultos han *simplificado* el lugar, la voz, el pensamiento de los jóvenes, es preciso mostrar a los primeros como controladores, manejadores, poderosos... y a los segundos como dependientes, desvinculados, amenazantes, peligrosos... Lo que queda en entredicho así es una posible educación: ¿estas representaciones qué posibilitan y qué niegan en términos educativos? ¿Las relaciones entre adultos y jóvenes solo tienen lugar en el registro de absolutas incompatibilidades? ¿Son posibles otros vínculos? ¿Pueden —tienen que— coincidir plenamente

las generaciones? ¿La diferencia solo produce —solo puede producir— imposibilidad de vínculo? ¿La falta de plena coincidencia invalida la existencia de algunas coincidencias? ¿Lograr algunas coincidencias significa la fundición de unos en otros? ¿Es posible sostener un vínculo —educativo— entre adultos y jóvenes aun cuando no se logren acuerdos siempre? ¿Es posible sostener un vínculo —educativo— entre adultos y jóvenes admitiendo de antemano que no se van a lograr acuerdos definitivos? ¿Es posible sostener un vínculo —educativo— entre adultos y jóvenes que admita la diferencia y no la entienda como amenaza, riesgo o peligro?

Por otra parte, Héctor Rojas (2008) en un trabajo titulado *La importancia de las políticas públicas de formación en investigación de niños, niñas y jóvenes en Colombia, para el desarrollo social* plantea que en dicho país “debe promoverse una revisión social de la formación y de las prácticas pedagógicas” (2008, p. 885) precisamente en relación con la formación de niños, niñas y jóvenes en investigación. Y se propone mostrar que este ámbito específico de formación se

deriva en una estrategia didáctica de muy poco impacto educativo e investigativo, pues aun cuando los niños, niñas y jóvenes tienen una alta capacidad problematizadora para ser científicos o científicas, la mayor responsabilidad recae en unas instituciones educativas escolares que no están diseñadas para potenciar su aprovechamiento y que no están muy dispuestas a transformar sus prácticas académicas y administrativas. (2008, pp. 885-886)

Este es, pues, el punto de partida: el consabido reproche de que la escuela *no es apta para...*, *no está dispuesta a...* Con todo, resaltamos de este planteamiento una posición divergente respecto de lo que hasta ahora se ha dicho: los jóvenes —tanto como niños y niñas— *tienen una alta capacidad problematizadora para ser científicos o científicas*. Aquí la sospecha no pasa por los jóvenes sino por instituciones *que no...* No se trata entonces de *defender* la escuela, pero tampoco de generalizar un juicio. ¿Será posible pensar la escuela por fuera de lo que *no puede*? ¿Es la escuela la única institución educativa?

En el cometido de argumentar en relación con estas ideas, Rojas asegura que la tesis de su trabajo es la de

promover el argumento de que la formación de niños, niñas y jóvenes en investigación, no es un simple problema pedagógico; tiene un marco normativo y estatutario y unos

propósitos que trascienden la formación escolar e inciden en lo social: formar un capital humano, un capital de conocimiento con un alto valor cultural que dé sentido a la relación conocimiento científico-sociedad, como sustantivo para el desarrollo. (2008, p. 888)

Apreciamos el esfuerzo del autor por otorgar un valor normativo y estatutario a la formación de niños(as) y jóvenes en investigación; sin embargo, no deja de interrogarnos el tratamiento del cual son objeto al ser pensados como *capital humano* y *capital de conocimiento* a ser formado. Atendiendo a esta forma de concebir, por una parte a los niños(as) y jóvenes y, por otro, a la formación, podríamos preguntarnos: ¿es posible considerar una formación en investigación de niños(as) y jóvenes cuyo tratamiento no pase por asemejarlos a futuros factores de producción, mercancías susceptibles de intercambio, productores de utilidades? ¿Qué efectos son producidos en niños(as) y jóvenes cuando su formación —en este caso en investigación— es registrada alrededor de conceptos como desarrollo, capital humano, capital de conocimiento? ¿Enmarcar normativa y estatutariamente la formación de niños(as) y jóvenes en investigación implica ceñirla al *orden del progreso*?

De igual manera, el autor hace explícito el objetivo principal de su estudio:

mostrar que el impacto de las políticas públicas en la formación escolar en investigación es controvertible, precisamente por la baja calidad de la educación en ciencia y tecnología en todos los niveles del sistema y por la falsa premisa de que las instituciones educativas, los centros e institutos de investigación y las empresas de base tecnológica, estén desarrollando o tengan la capacidad pedagógica para garantizar dicha formación. (Rojas, 2008, p. 888)

Resulta indispensable para el presente estudio que se considere la inevitable incidencia de las políticas públicas en la definición y el posible encuadre que estas le otorgan a una práctica —o conjunto de prácticas— que se pretenda formativa, en relación con los niños(as) y jóvenes. A pesar de esto, llama la atención el lugar que, según el autor, la política parece atribuirles a los niños(as) y jóvenes, a los adultos (eventualmente investigadores) y a la escuela:

Los niños, niñas y jóvenes se incluyen en la política como meros apéndices que replican ejercicios de adultos reforzando el imaginario colectivo de que la investigación es un

asunto de especialistas y del uso de tecnologías fuera del alcance de la propia escuela. (Rojas, 2008, p. 893)

Además de la debatible asociación investigación-tecnología hecha por el autor, parece entonces que niños(as) y jóvenes se encuentran incluidos dentro de una política para su formación en investigación tan sólo en tanto es posible equiparlos con los adultos, pensarlos como sus prolongaciones, destinarlos a replicar sus ejercicios. Entonces, ¿qué posiciones se habilitan a niños(as) y jóvenes cuando, en una política de formación en investigación pensada para ellos(as), no aparecen sino como extremidades de los adultos? Incluso, ¿qué podemos inferir del mundo adulto cuando niños(as) y jóvenes, en tanto que *nuevos*, son acogidos como apéndices?

En lo que respecta específicamente a las políticas públicas en Colombia para la formación científica de niños(as) y jóvenes, Rojas sostiene que

formar niños, niñas y jóvenes como científicos-investigadores, como política pública, indica que el país ha venido desarrollando un debate pertinente pero no suficiente, que ha conducido a reconocer la importancia estratégica de formar a las nuevas generaciones en los temas de CT+I<sup>8</sup>; que es necesario además profundizar en el debate pedagógico sobre la formación académica, los sistemas de investigación existentes y las interacciones institucionales e interinstitucionales, para que esos esfuerzos tengan un nivel mayor de incidencia en el desarrollo económico y social. (2008, pp. 893-894)

Así pues, en este punto es preciso reconocer los alcances del autor: el debate en torno a la política pública de formación de niños(as) y jóvenes como científicos-investigadores en el país no puede ser restringido a temas de CT+I, sino que tendría que ser ampliado a ámbitos tanto de formación académica como de investigación y sus respectivos amparos institucionales. Sin embargo, habría que preguntarnos qué acarrea fijar estos esfuerzos a su *incidencia en el desarrollo económico y social*. ¿Acaso nos es posible considerar la formación de niños(as) y jóvenes en investigación guiada por otras lógicas, por otros propósitos? ¿Qué sucede cuando es el desarrollo (económico, social) y no la institución de un sujeto lo que opera como motor a la hora de pensar políticas públicas de formación de niños(as) y jóvenes en investigación? ¿Qué

---

<sup>8</sup> Siglas que en Colombia significan *Ciencia, Tecnología e Innovación*.

dice a niños(as) y jóvenes acerca de sus herencias el hecho de situar sus potencias en el plano económico? ¿Qué sucede con la transmisión, el acompañamiento, cuando lo que se pone en primer lugar es la innovación y la tecnología?

En este sentido, afirma Rojas que

la formación en investigación es un problema de instrucción especializada, extracurricular, de niños, niñas y jóvenes, pues ello no está incorporado como un tema común en la institución escolar. Eso significa que el niño, niña o joven, debe realizar actividades distintas a las de su carga cotidiana, en la educación para <<aprender>> a investigar. Además, como se señala explícitamente en las políticas, existe un desconocimiento y desinterés generalizado de los niños, niñas y jóvenes por los temas académicos de la investigación pero no sólo en estos temas; los críticos y críticas del sistema señalan además la falta de sentido práctico de la educación en áreas como la matemática, la escritura, la lectura y la incapacidad de la escuela para formar significativamente (Gómez, 2000; Martín Barbero, 2003; Henao, 1999), lo que se pretende enfrentar con programas especiales y de corta duración. (2008, p. 894)

Además de preguntarnos por los *efectos* —tanto en grandes como en niños(as) y jóvenes— que acarrea pensar las actividades llevadas a cabo en instituciones escolares como una “carga”, como un peso, nos parece importante también pensar en aquello que sucede cuando, por una parte, se ubica a las instituciones escolares como desentendidas de la formación en investigación de niños(as) y jóvenes, mientras que por la otra se posiciona a niños(as) y jóvenes como desinteresados, sin conocimiento... ¿Qué tipo de trabajo es posible proponer cuando un paisaje no se pinta sino con los colores de la carencia? ¿Son estos los únicos colores que tenemos a mano? Así pues, nos parece sugerente que, encadenadas a dichas ideas, el autor hable de una *falta de sentido práctico de la educación* y de significatividad de la escuela. Podemos entonces interrogarnos: ¿a qué lugares, a qué posiciones, es empujada una juventud a la que, además de posicionarla en términos de desinterés y desconocimiento, se le quiere ofertar exclusivamente un *sentido práctico de la educación*? ¿Qué sería, por ejemplo, un *sentido práctico de la lectura*? La formación en investigación de niños(as) y jóvenes, ¿tiene que ver necesariamente con *sentidos prácticos* o hay cabida para aventurar *sentidos inútiles*?

Así, para Rojas

el problema de la formación generalizada para la investigación es aún más significativo que una simple declaración de propósitos educativos: los niños, niñas y jóvenes son exploradores y exploradoras por naturaleza; indagan, curiosean, construyen explicaciones, son proponentes de nuevas formas de existencia, de comunicación, de consumo, son inquietos e inquietas, problematizan y son inquietantes; es decir, los niños, niñas y jóvenes tienen, en términos culturales, las actitudes y las habilidades “innatas” del investigador o investigadora. (2008, pp. 894-895)

Llama la atención, para los propósitos del presente estudio, la definición y el lugar que se otorga a los niños(as) y jóvenes: exploradores, indagadores, curiosos, inquietos, problematizadores e inquietantes, entre otros. Definidos así, ¿es posible una educación que los considere desde esos lugares? ¿Cómo sería? ¿Qué supondría para los educadores?

Pese a todo lo expuesto en su idea anterior, Rojas afirma que

La educación, podría plantearse, no promueve un aprendizaje significativo; las interacciones culturales hacen de la escuela una institución más de control y de organización social del tiempo de los niños, de las niñas y de los jóvenes, que de aprendizaje y adquisición de conocimientos importantes para el mundo de la vida de las nuevas generaciones y de preparación para los actuales sistemas de competencia y comunicación (Martín-Barbero, 2003). Sin embargo, como institución es necesaria; es un hábito vital de la sociedad, sólo que no es un valor exaltado de la cultura (Merton, 2002), pues no garantiza la obtención de las metas socialmente definidas en una especie de contrasentido con el papel esencial del conocimiento en la sociedad actual. La propia juventud lo siente y lo representa en tanto el estudio, la certificación, la buena marcha de los estudios no garantizan nada socialmente en el mercado productivo ni en el éxito personal o económico. (2008, p. 895)

Más allá de lo discutible que pueda ser la idea de “aprendizaje significativo”, importa resaltar aquí la reaparición de dos constantes, una y otra vez vistas: la primera, la reducción-equiparación de la educación a la escuela; y la segunda, la descripción de la escuela en términos de “control” y “organización”, carente de “conocimientos importantes” y no “adaptada” a las

actuales formas de “competencia y comunicación”. Ante un paisaje que cada vez produce menos asombro y parece más cotidiano, ¿qué implicaría —tanto para jóvenes como para adultos— poner a trabajar hipótesis a contracorriente de las sostenidas en dicho estudio? ¿Qué dice de los grandes así descritos, de las herencias que planean —o no— dejar a niños(as) y jóvenes, asociar el “mundo de la vida” con los “actuales sistemas de competencia y comunicación” y la importancia de los conocimientos con su nivel de utilidad a dicho sistema? ¿Da lo mismo apostar por el lugar de la escuela como el de una institución “necesaria” y mudada en “hábito”, a pensar en ella como una institución importante precisamente porque sus efectos tienen la capacidad tanto de instituir como de destruir vidas? Estas maneras de significar la educación y los jóvenes nos llevan a preguntarnos si acaso no serán las propias ofertas de adultos las que crean la idea de una juventud que piensa en sus estudios como “garantía” tanto en el “mercado productivo” como en el “éxito personal y económico”.

Rojas continúa afirmando su postura en relación a como él concibe la educación y sus hipotéticas prácticas:

Si la educación no está formando niños, niñas y jóvenes para la producción y aplicación del conocimiento, ¿está produciendo entonces la eliminación de esas condiciones innatas del niño, niña o joven que los hace <<científicos o científicas naturales>>, en una especie de disminución recurrente de lo humanamente necesario para investigar? Enseñar a investigar y considerar las condiciones de los niños, niñas y jóvenes, que siempre son favorables para un aprendizaje significativo, implica la construcción de un puente entre escuela y cultura, sociedad e individualidad; un aprender más la responsabilidad por el conocer que la idea de obtener un título como investigador o investigadora. (2008, p. 895)

Lo anterior pareciera plantear la siguiente equiparación: si niños(as) y jóvenes no producen y *aplican* conocimiento entonces sus “condiciones innatas”, “lo humanamente necesario para investigar” ha sido eliminado. Habría que preguntar, por un lado, qué tipo de educación, qué tipo de promesas, estarían sosteniendo los educadores a niños(as) y jóvenes si le otorgan al conocimiento el estatuto de producción y aplicación; y, por otro lado, las consecuencias de una educación cuyo propósito sea acompañar “esas condiciones innatas del niño” —¿cuáles serían?— a la vez que pretende traducirlas en condiciones “siempre favorables para un aprendizaje significativo”. Mejor dicho: ¿qué pasaría si la educación —al menos desde

ciertas perspectivas— tuviera que ver con dislocar un orden de sentidos debido, más bien, a la oferta que se hace? ¿Qué implicaciones tendría *producir conocimientos* siguiendo la lógica de su eventual *aplicación*?

Rojas conserva una cierta forma de significar la educación que se relaciona, como ya hemos visto, con la de otros trabajos, pero además agrega:

el tema de la educación es quizá el más problemático en la tensión entre lo que se enseña y se aprende en la escuela (como generalidad), y el aprendizaje de la investigación. Los niños, niñas y jóvenes son siempre aprendices, como todos los individuos en una sociedad; lo que aprenden, el tipo de conocimiento que más valoran y los ámbitos sociales dónde ello sucede, constituyen las coordenadas que la escuela debe desentrañar para orientar una <<cultura de la investigación>> como pedagogía para la construcción de subjetividad y la formación ciudadana. (2008, p. 899)

Más allá o más acá de la vecindad entre enseñanza y aprendizaje que aparece en la anterior cita, interesaría preguntarnos si es exactamente escarbando tanto en lo que niños(as) y jóvenes aprenden, como en el conocimiento que más valoran, que sus subjetividades se *hacen*. O, más bien, ¿qué tipo de subjetividades les es posible hacer a niños(as) y jóvenes cuando nos remitimos a lo que traen (“lo que aprenden”, “el tipo de conocimiento que más valoran”) para orientar políticas destinadas a su formación? ¿Qué sucede, además, si sostenemos una educación que por momentos pareciera incapaz de soportar las incertidumbres y encauzar todos sus esfuerzos a desentrañar lo que niños(as) y jóvenes aprenden? Incluso, ¿qué ocurre cuando es aquello que niños(as) y jóvenes aprenden y no las posibles ofertas que los grandes pondrían a disposición lo que movilizaría la elaboración de políticas de formación dedicadas a niños(as) y jóvenes?

Rojas, inspirado explícitamente en tesis de Bourdieu, sostiene, a su vez, que la educación parece promover y perpetuar las diferencias sociales al no incidir

eficazmente en el desarrollo individual y colectivo; no se pretende entonces formar y formalizar a todo escolar como investigador o investigadora, pero la escuela debe atender al carácter propiamente pedagógico de la investigación como construcción de subjetividad; en ello radica el sentido de una política pública, en cambiar el alcance de la

educación y orientarla hacia la libertad de acción y elección informada del sujeto, siendo niño, niñas, joven o persona adulta. (2008, p. 900)

Sin dejar de llamar la atención sobre la consabida equiparación-reducción de la educación a la escuela —que, como insisten los autores hasta aquí presentados, aparece una vez más—, así como al planteamiento de que la escuela (¿o la educación?) no organiza sino desigualdades (y esto porque no promueve un *eficaz desarrollo individual y colectivo*), conviene resaltar la idea de que una política pública esté destinada a cambiar el alcance de la educación, a buscar dentro de sus efectos la libertad de acción y elección, a extender proposiciones de mundo común a niños(as) y jóvenes. Entonces, quizá lo potente a pensar en términos educativos sería: ¿cómo y para qué —si es que así se hace— se *instituye un común*?

Finalmente, y como parte de sus conclusiones, Rojas afirma que “es necesario tener responsables del discurso de la investigación, es decir docentes-investigadores con capacidad de comunicación y de aplicación del conocimiento a problemas concretos, y cautivar para ello a niños, niñas y jóvenes” (2008, p. 901). En este sentido, la incorporación de políticas públicas “a los temas de niñez y juventud, con un énfasis educativo, promueve el desarrollo de conocimientos y habilidades, especialmente en el desarrollo de habilidades de aprendizaje” (pp. 900-901). Conviene resaltar, para el presente estudio, la idea que presenta el autor en el sentido de que los educadores son “responsables del discurso”, para el caso que se presenta, de la investigación. Pero creemos que, en general, lo que queremos explorar es justamente ese lugar: el de las ofertas que, desde la educación, se hacen a los jóvenes.

Ahora bien, ¿se trata, tanto en la investigación como en la educación en general, de *aplicar* el conocimiento? ¿Qué sentidos acerca del conocimiento devela esta forma de entenderlo? A nuestro juicio, este es un tema no menor en lo que a una educación posible para los jóvenes concierne. De otra parte, ¿la *incorporación de políticas públicas* a la educación tiene como efecto solo el *desarrollo de conocimientos y habilidades de aprendizaje*? ¿Qué noción o concepción de *política* así descrita se pone en juego? ¿Puede encargarse la política de algo más amplio que del desarrollo de conocimientos y habilidades? Si es así, ¿qué otros elementos puede considerar en relación con la educación en un sentido amplio?

A continuación presentamos el trabajo de Jhon Fredy Vergara e Hilber Henao (2013) titulado *La escuela en los jóvenes. De los lugares de adiestramiento hacia los espacios de construcción de sentidos*. Podemos organizar el texto en tres apartados a partir de lo que interesa presentar a los autores: en un primer momento exponen lo que, según ellos, caracteriza a la escuela contemporánea; en un segundo momento indican lo que significa, para ellos, la juventud y, finalmente, señalan algunas posibles relaciones entre la escuela y la juventud.

Así pues, en el primer apartado del texto, los autores parten de entender como una “inquietud epistemológica” y una “pregunta orientadora” a “la escuela contemporánea y su importancia en el desarrollo de procesos de formación que van más allá de la transmisión de conocimientos” (2013, p. 6). En este sentido, aseguran que la escuela es un “lugar de encuentro donde el diálogo permite compartir colectivamente experiencias de vida” (p. 6). De este modo, indican que pensar, hoy, la educación es un asunto complejo porque “las realidades sociales indican realizar un giro necesario en cuanto implica preparar individuos que verdaderamente estén insertos en las sociedades y también replantear las concepciones que se tienen de la educación, escuela, sujeto, etc.” (p. 7). De este modo, “dar significado a las nociones de escuela, educación y joven, ha de representar una posibilidad de generar un cambio “positivo y acertado” en la construcción de individuos críticos y reflexivos” (p. 7). De ese significado que se pueda atribuir a las nociones arriba descritas pero, sobre todo, a la de “educación”, depende que se pueda “hacer visible el proceso de construcción del conocimiento y consolidar el escenario educativo como espacio de diálogo y encuentro intersubjetivo” (p. 7).

Sin ahondar en el hecho de que los autores parecen seguir una histórica subestimación que, en el campo educativo, tiene la idea de transmisión, ante lo cual cabría preguntar por lo que implica soslayar dicho concepto a la hora de poner en juego ofertas educativas, nos interrogamos aquí si pensar la educación pasa efectivamente por considerar la preparación de individuos “verdaderamente insertos en las sociedades”, y si esto, además, atendería a las complejas realidades sociales a las que los autores hacen mención. ¿Preparar individuos “verdaderamente insertos” no equivaldría a atenuar, borrar, disipar, cualquier posible novedad en el mundo, cualquier aporte de asombro? Además, sería preciso preguntar si, como lo sostienen los autores, significar la escuela, la educación y los jóvenes equivale a contar con la posibilidad de generar un cambio “positivo y acertado” en la construcción de individuos.

En este punto los autores aseguran que

aunque la concepción del concepto de escuela ha sido abordado por diversas corrientes de pensamiento y ha sido confrontada de acuerdo a las necesidades “reformistas” que propone la sociedad contemporánea, es imprescindible considerar que la escuela es un espacio de construcción colectiva de los saberes; es un lugar de encuentro de individuos en donde el reconocimiento del *otro*, constituye un ejercicio plenamente humano a la vez que se considera un acto de autoreconocimiento a partir de la existencia de individuos en condiciones similares. (Vergara y Henao, 2013, p. 7)

Y, siguiendo explícitamente el pensamiento de Freire, aseguran que “escuela es, sobre todo, gente” (Vergara y Henao, 2013, p. 7). De este modo, les interesa considerar a la escuela como “escenario de encuentro intersubjetivo, incluso intercultural y asumiendo que esta es el resultado de una construcción colectiva corresponsable” (p. 7). Señalan, además, la importancia de construir “un modelo de escuela que sobrepase los cánones institucionales” (p. 7). En este punto nos parece destacable la apuesta por la escuela como un lugar de encuentro y de (auto)reconocimiento, lo cual, en cierto sentido, va a contramano de las formas en que hasta aquí se la ha presentado.

De otro lado, los autores indican que “al hablar de la escuela se hace necesario redefinir el concepto de educación” (Vergara y Henao, 2013, p. 7). De este modo, aseguran que

se podría decir que la educación es el proceso en el cual un determinado grupo de individuos están cobijados bajo circunstancias socializadoras y en donde el proceso educativo, cobra vida en la construcción de habilidades y destrezas emocionales, sociales e intelectuales. La educación resulta ser un aspecto crucial en la formación de individuos tanto en competencias de carácter técnica así como en aspectos que van ligados a la formación de individuos críticos con conciencia ética y social, sin embargo factores como los contextos sociales e históricos, determinan la función de la educación en las sociedades. (p. 7)

Se presenta entonces la educación como una “función” condicionada por el contexto social que trata de “imponerle sus propias demandas” (Kaplún, como se citó en Vergara y Henao, 2013, p. 7). Así las cosas, parece pues que para los autores la educación es, antes que

nada, un proceso. ¿Qué implicaciones tendría pensar la educación exclusivamente como un *proceso*? ¿Habría lugar allí para alojar la contingencia, el fragmento, lo inesperado? ¿Tiene la educación por tarea hallar las causas, pasos, que forman parte de dicho proceso? ¿Instituir la vida de jóvenes pasa necesariamente por esa búsqueda? En este sentido, podríamos también indagar si lo que entienden los autores por educación tiene que ver necesaria y exclusivamente con la construcción de “habilidades y destrezas emocionales, sociales e intelectuales”. ¿Qué serían, por ejemplo, las destrezas emocionales? ¿Qué efectos educativos tiene en los jóvenes que las emociones sean pensadas como objeto de educación? ¿Qué concepciones de educación se ponen en juego cuando se afirma que lo emocional es *educable*?

A pesar de lo anterior, los autores señalan que

pensar en la educación como proceso comunicativo, resulta una apuesta interesante en la medida en que consolida a la educación como un proceso que cohesiona a los individuos, facilitando su encuentro y optando por las convergencias y divergencias de los pensamientos y actitudes. (Vergara y Henao, 2013, p. 8)

Así pues, los autores recurren a Daniel Prieto Castillo, quien señala que pensar la educación como proceso de comunicación

es indispensable en una sociedad donde la escuela ya no es la que “forma” al individuo como se creía tradicionalmente. La escuela no solamente no forma, sino que tampoco deforma. Su influencia actual es limitada, porque se ha quedado al margen de una sociedad donde los individuos y las comunidades están sometidos permanentemente a otras influencias que contribuyen en su formación (o deformación). (Prieto, como se citó en Vergara y Henao, 2013, p. 8)

Como ha sido constante en la lectura de estos antecedentes, insisten los autores en un rápido deslizamiento de la educación hacia la escuela. Y, además, es posible considerar, al menos, dos puntos más: el primero, las posiciones que acarrea sostener el presupuesto de que la escuela ya no forma, “sino que tampoco deforma”. ¿No es esta una forma de desentenderse de la responsabilidad del trabajo escolar con jóvenes? ¿Qué lugares se les proponen a los jóvenes cuando el trabajo educativo en la escuela es pensado, podríamos decir, ascépticamente, como sin efectos? ¿Qué signos —si alguno— pondría a circular un trabajo que de entrada se desentienda

de la formación o de la deformación? Y el segundo punto tiene que ver con la idea de que en la sociedad actual parecieran existir por doquier influencias de formación y deformación de individuos. Así, convendría preguntarnos si la cantidad o el acceso a... efectivamente hace presencia, hace que *pase algo* y, teniendo en cuenta la forma de significar la escuela previamente aludida —no forma ni deforma—, qué sucede con quienes no siendo destinatarios de las supuestas numerosas influencias, acuden a la escuela.

Llegados a este punto y como propuesta “alternativa” para “significar la educación” (quizá de otra forma), los autores plantean las siguientes preguntas: “¿cumple verdaderamente la educación, la función de facilitar la comunicación entre los individuos? Y ¿es posible pensar en una escuela que conciba una educación transformadora de individuos que a la vez se educan y educan a otros?” (Vergara y Henao, 2013, p. 8). Llama la atención, al presente estudio, la idea de “facilitar la comunicación”. ¿Qué podría significar tal *facilitación*? ¿Se trata de alguna reducción del lenguaje? ¿Se trata de un reconocimiento, aunque fuera implícito, del conflicto entre los seres que hablan? Si esto fuera así, ¿es posible *facilitar* el conflicto? ¿Se trata de menguarlo, distraerlo, modificarlo, erradicarlo?

Cuando arriban a este momento, los autores abren paso al segundo apartado titulado *¿Quién y qué es ser joven?* En este segmento del texto, los autores aseguran que les interesa “visibilizar y dar vida a la condición de ser joven” (Vergara y Henao, 2013, p. 8), puesto que dicha “condición”, les parece, “está despojada de cualquier respaldo a nivel social y político” (p. 8). Siguiendo las ideas de Klaudio Duarte aseguran que

son cada vez mayores las distancias y los puentes rotos que van surgiendo entre el mundo juvenil y el mundo adulto, cuestión que aflora en las familias, en las escuelas, en las comunidades locales, en las organizaciones de diverso tipo y en los propios grupos de jóvenes. Todo esto pone un matiz de dificultad en la consideración que las distintas sociedades van mostrando hacia ellos y ellas, así también se generan actitudes de tensión permanente de las y los jóvenes hacia sus entornos. (Duarte, como se citó en Vergara y Henao, 2013, p. 8)

Este *matiz de dificultad* evoca algunos elementos que han sido expuestos ya en la presente lectura de antecedentes: ¿será *toda* relación de adultos —en particular educadores— con

jóvenes excluida de un matiz de dificultad? ¿Será este matiz un arrasador de cualquier forma de relación *entre* unos y otros? ¿Existe en ese *entre* algo más que una dificultad, algo menos que una radical imposibilidad?

Así pues, los autores rescatan que en los estudios sobre la condición juvenil ha surgido “la complejidad” lo cual ha sugerido que “el joven ha empezado a ser visto bajo la mirada científica” (Vergara y Henao, 2013, p. 8). Pese a todo, podemos preguntarnos: ¿qué le propone la “mirada científica” a los jóvenes?

Además de lo anterior, podríamos aventurar la hipótesis de que entender la juventud como una “condición” pareciera excluir —o tener por esa función— de entrada la posibilidad de una relación con sus antecesores o sucesores; pareciera sugerir la importancia de la juventud en sí misma para, así, desvincularla de los demás; pareciera entronizar la *identidad* de los jóvenes —el *ser* joven—. Incluso, la idea de que las distancias y las rupturas de puentes entre adultos y jóvenes “van surgiendo”, ¿no es una manera de abandonar la responsabilidad que implica instaurar algo del orden de unos lazos entre generaciones? Estas distancias, abismos, rupturas, entre jóvenes y adultos —cuya numerosidad pareciera ser inevitable remarcar—, ¿son una novedad sin precedentes o son, más bien, resultado de que ciertas ofertas que los adultos han usado para conjurar la novedad parezcan no hacer ya más sentido?

Podemos designar el que hemos denominado tercer y último momento en que está organizado el texto, como la relación entre escuela y juventud. Así pues, los autores aseguran que

la escuela en su sentido más tradicional ha sido comprendida como un lugar que alberga grupos de jóvenes en donde la enseñanza de contenidos y la formación de individuos de acuerdo a cánones sociales y culturas, prima sobre las expresividades y subjetividades de los jóvenes. (Vergara y Henao, 2013, p. 10)

De ahí que los autores califiquen de

insistente la necesidad de comprender por un lado a la escuela como lugar de encuentro y, por otro, visibilizar a los individuos que allí habitan, destacando a los jóvenes como

actores presenciales y constructores de un sentido institucional e identidad escolar. (Vergara y Henao, 2013, p. 10)

Aseguran, pues, los autores que esto se debe a que existen “instituciones educativas cuyos modelos pedagógicos son basados en la construcción del conocimiento desde lo colectivo y en donde los procesos toman mayor importancia que los resultados” (Vergara y Henao, 2013, p. 10). Podemos insistir en preguntarnos cuál es el lugar, sentido y estatuto que tiene, para algunas instituciones y para algunos adultos, la novedad y la diferencia que pueden representar los jóvenes. Es preciso explorar cuáles son las razones por las cuales dicha diferencia y novedad resultan las más de las veces, como hemos visto, experimentadas o “descritas” como peligrosas, amenazantes y destructivas. Pues esto es lo que insinúan las afirmaciones de reconocer a los jóvenes como desconocidos en sus *expresividades* y *subjetividades*, tanto como en el llamado a *destacar* su presencia en tanto *actores presenciales* y *constructores* de sentidos institucionales y de la identidad escolar. Ahora bien, ¿*reconocer* la presencia de jóvenes como hacedores de institución o participantes de la relación educativa significa necesariamente *afirmar su identidad*?

Otro aspecto importante que señalan los autores es que

la participación del *joven-estudiante* en las decisiones sobre políticas y gobiernos escolar, ha tomado fuerza en la medida en que la escuela como escenario educativo ha cambiado, ya sea por la llegada de la era informática y los cibermedios (realidad que ha sido tomada por la escuela como herramientas didácticas para la enseñanza), así como por las continuas reflexiones que se han hecho sobre el deber ser de la escuela. (Vergara y Henao, 2013, p. 10)

Para el presente estudio es preciso resaltar la idea de participación de los jóvenes en decisiones políticas, aun cuando fueran escolares. Lo que llama la atención es que los autores endilguen dicha participación a la irrupción de los medios tecnológicos en la escuela o a la reflexión sobre sus ideales. ¿Depende la participación juvenil de lo tecnológico o de los ideales? ¿No es acaso la participación política de la juventud una conquista justamente de su presencia? ¿Son las “herramientas” didácticas las que permiten alguna forma de presencia y reconocimiento de los jóvenes?

Para finalizar su escrito, aseguran Vergara y Henao que ahora la escuela es “la plataforma donde no solamente se imparten cursos y se realizan actividades académicas” sino que es “el escenario donde se comparten las experiencias de vida y vivencias cotidianas de los jóvenes” (2013, p. 10). Lo anterior les permite a los autores concluir que

es preciso que la escuela tome un verdadero significado para los jóvenes, ya que el despojo de cualquier idea de una escuela concebida como centro de adiestramiento y control, permitirá que tanto el desarrollo de las potencialidades de los jóvenes, sus sistemas de organización, sus dinámicas de relación social y sus manifestaciones estéticas y simbólicas, tomen mayor fuerza y rigor en cuanto implica considerar la escuela como escenario de intercambio, cohesión y encuentro social. (2013, p. 10)

Con lo cual parece plantearse que el significado de la escuela para los jóvenes hasta ahora ha sido *falso* toda vez que el *verdadero* pasa por “desarrollar” las *potencialidades, dinámicas de relación, sistemas de organización, manifestaciones estéticas y simbólicas* de la juventud. Lo cual exige, según los autores, redefinir la escuela. Más allá de inquietarnos por la generalización que realizan los autores, insistimos en la pregunta por lo que es necesario que aparezca en una educación destinada a los jóvenes que, por no *afirmar identidades*, permita hacer lugar a la diferencia y que esta última no signifique ni justifique, por tanto, desconocimientos, destierros, invisibilizaciones...

Para finalizar este apartado, en un trabajo que presenta alternativas metodológicas puntuales para “construir” a la juventud como “objeto de conocimiento”, Juan Manuel Castellanos (2011) ofrece una referencia puntual a lo que, él considera, es la concepción de joven dentro de la pedagogía: un “sujeto aprendiz gradualizado [...] con una tradición de etapas evolutivas de pensamiento, razonamiento cognitivo y moral originario” (p. 167). Más allá de la —discutible— generalización que aquí se presenta, habría que explorar qué implicaciones tendría, para una propuesta educativa dirigida a la juventud, considerar al joven sólo como un aparato cognitivo, evolutivo y moral. Y, sobre todo, qué posición teórica y práctica se deriva de una consideración tal, para un adulto que aspire a una relación educativa con los jóvenes.

Como hemos visto, los postulados presentados bordean no pocas posiciones, afirmaciones, destinos y destinaciones, prejuicios, descripciones que tienen mucho de

prescripciones. Con todo lo que ello pueda resultar dificultoso, trataremos de emprender, entonces, otro camino, de hablar en otras lenguas<sup>9</sup>, de situar otras palabras para nombrar e hipotetizar a propósito de lo que nos ocupa. Hablar y escribir desde otros lugares, con lo difícil que pueda ser, también *agita las trayectorias* (Duso y Chignola, 2009) hasta ahora presentadas, conmueve lo dicho y aspira a nuevas fundaciones (Cornu, 2005).

---

<sup>9</sup> Desde luego, no nos referimos solo a los idiomas. Decirlo así, nos sitúa, creemos, en el lugar de *traductor*. Podemos decir, por lo pronto, que la *traducción* “siempre nos ayuda a saber, a ver desde un ángulo distinto, a atribuir nuevo valor a lo que una vez pudo haber sido desconocido” (Grossman, 2011, p. 11). Con lo que acercamos la traducción al trabajo de la transmisión en tanto se ocupan de hacer un trabajo con lo desconocido —extranjero— pero para volverlo disponible de modos imprevisibles: lo que sabemos lo sabemos porque podemos verlo desde otros ángulos, inanticipables. Pero también lo que podemos saber lo podemos saber precisamente porque en algún momento fue desconocido. Ya desarrollaremos estas ideas en el apartado “*Dejar algo de obra. Consideraciones acerca de la transmisión*”.

## Capítulo 2. Problematicación acerca de una educación (ficcional) de los jóvenes

*Querría rogarle lo mejor que sepa [...] que intente amar las preguntas mismas.  
No busque ahora las respuestas, que no se le pueden dar,  
porque usted no podría vivirlas. Viva usted ahora las preguntas.  
Quizá luego, poco a poco, sin darse cuenta,  
vivirá un día lejano entrando en la respuesta*  
(Rilke, 1980, p. 47)

*Toda sociedad debe construir un arte de interrogar, que preserve el cuestionamiento  
en su complejidad, es decir, que no pretenda hacer desaparecer,  
negándolas pura y simplemente, las preguntas peligrosas e imposibles*  
(Legendre, 1996, p. 334)

Alain Badiou<sup>10</sup> (2016) parece sugerir que si no existen propuestas de mundo —oficio que, desde cierta perspectiva, corresponde a los que ya están: grandes, adultos, viejos— lo que queda como oferta para ciertos —¿muchos?— jóvenes es *llegar al borde*. Ahora bien, también habría que examinar qué sucede cuando, como lo vimos en la lectura de antecedentes, las ofertas que se presentan a los jóvenes pasan por una educación para el trabajo; o una en la que son considerados *nadie*; o una en la que parecen ser envidiados por tener un tiempo —“moratoria social”— en el que son exonerados de ciertas responsabilidades. En consecuencia, habría que explorar cuáles son los sentidos que los jóvenes otorgan a estas ofertas. Lo anterior para pensar si la “llegada a los bordes” por parte de ciertos jóvenes —¿muchos?— tal vez tenga relación —y cuál es— con las ofertas recibidas, los sentidos, los sinsentidos o las faltas de sentido que puedan hallar en dichas ofertas. Y no, como parece sugerirse en los textos analizados, porque los jóvenes “no saben dónde están parados”; o porque “no tienen aspiraciones”; o porque “no saben lo que quieren”; o porque “no les interesa nada”.

En este trabajo se trata, entonces, de establecer una(s) ficción(es) —lo cual exige ya una “definición”— educativa(s); pensar y compartir lo que podríamos llamar las condiciones institucionales de un trabajo educativo, que se pueda legar, transmitir, pasar, para que —quizá— los jóvenes no lleguen al borde. O para que el borde no sea lo único que se registre como oferta o como inexorable efecto de la oferta. Perspectivas estas últimas que, podemos conjeturar, develan mucho más de los adultos —y del mundo que presentan y ofrecen— que de la juventud en nombre de la que hablan los estudios presentados.

---

<sup>10</sup> Como quedó consignado en el epígrafe del capítulo anterior: “hay una juventud que [...] se pregunta, cuando llega al borde del mundo, qué le propone ese mundo” (Badiou, 2016, p. 91).

Para esto analizaremos *escenas* “de borde”<sup>11</sup> que pudimos establecer en la obra epistolar del escritor colombiano Andrés Caicedo y que pueden ofrecer elementos que den a pensar sentidos, teorías y prácticas para fundamentar una educación de los jóvenes que no los deje atrapados en los bordes; que, por el contrario, les presente ofertas diversas; les habilite la tentación; les prometa aperturas de mundo en que no queden excluidas la curiosidad, ni la sorpresa, ni el asombro; que aísle toda pretensión de privilegio y abra oportunidades para *todos*. Es decir, que “haga del borde el comienzo de un espacio” como diría Graciela Frigerio (2003a, p. 6). Para la autora, la noción de *borde* puede dar cuenta de “la forma en que el sufrimiento, el mal de ser, el malestar, el mal de estar, se expresa en una confusión, en una identidad de frontera” (p. 12). Y hace un llamado para precisar que esta frontera se relaciona con un “*entre* la neurosis y la psicosis” (p. 14). Ya veremos de qué manera sustancial y singular este planteamiento conversa, no sin contrapuntos, con el trabajo que emprendemos, en especial con el registro de que se trata y sus diversas formas de tratamiento.

De este modo, la obra general de Caicedo, y la epistolar particularmente, es la base para el presente estudio. Esta obra incluye tramas en las que las inscripciones y filiaciones simbólicas de los jóvenes se encuentren comprometidas por alguna razón. En relación con lo dicho, se trata de *pensar por escenas* las ofertas dadas y recibidas —¿de qué manera?—, intentadas, interrumpidas; los posibles sentidos adjudicados, los sinsentidos observados —o inventados—, las ausencias de sentido, reales o imaginadas, a dichas ofertas. ¿Serán, acaso, precisamente estas ofertas las que empujan a ciertos jóvenes al *desborde*?

Es preciso decir que, en la obra general de Andrés Caicedo, los protagonistas son jóvenes que por alguna razón se van de la escuela, o son excluidos de formas de relación que los protejan —al menos temporalmente—, o son desterrados de maneras de instituir en ellos y con ellos la vida, lo *vivo de la vida*<sup>12</sup> (2018, p. 17), al decir de Berenguer, Laval y Dardot. Se trata, pues, de

---

<sup>11</sup> El borde puede entenderse acá como el límite al que quizá llegan algunos jóvenes, que se derivaría no tanto de la ausencia de propuestas sino de determinadas proposiciones de mundo, ligadas —como pudimos ver— exclusivamente a lo laboral, lo productivo, el progreso, la uniformidad, los recelos, el anonimato, la sospecha, la desconfianza, la indiferencia, la exclusión... Así descrito, el problema tal vez remite a ofertas específicas de mundo que, teniendo sentidos *declarados* —de manera explícita o implícita y no necesariamente sabidos ni pensados— por los adultos —grandes, viejos— empujan, quizá como efecto particular, a los jóvenes al *borde* o al *des-borde*, o al *sin* borde.

<sup>12</sup> Con lo cual nos situamos *al margen* de cierta posición incesantemente advertida en la lectura de antecedentes: aquella que considera lo educativo exclusivamente circunscrito a lo escolar.

la literatura y la vida. Antes bien, asegura Badiou que en el poema —idea que podríamos extender a la literatura en general, a la *ficción*, como veremos— se trata de unas palabras “cuyos efectos en la propia existencia pueden ser prácticamente infinitos” (2011, p. 59). Pese a todo, no se trata en este trabajo de conseguir los *infinitos efectos*, sino de considerar algunos *en la propia existencia* de los jóvenes —de la ficción o de “la realidad”— y de los educadores.

Desde luego, los análisis de que se trata no son contemplativos y consideran el lugar de los adultos: sus posiciones, exabruptos, aciertos, consideraciones, vacilaciones, equívocos, apuestas, ofertas, silencios, injusticias...; advierte también el lugar de los jóvenes: sus señalamientos, oposiciones, seguridades, temores, sueños, anhelos, provocaciones, ideas, apasionamientos...; y, sin duda, las relaciones *entre* unos y otros: sus singularidades, motores, silenciamientos, ambivalencias, intensidades, matices...

Todo esto con una perspectiva a sostener: las ideas que se deriven de estos análisis no serán unas que fueran definitivas —como lo hemos dicho desde el inicio de este trabajo, de diversas maneras—, ni que ya existieran y, en consecuencia, que sólo hubiera que hacer el trabajo de encontrar, inventariar y desentrañar, para luego restablecer. Se trata, más bien, de arriesgar una invención teórica —ficcional— con el ánimo de poder explicitar, hasta donde se pueda, sus posibles implicaciones prácticas<sup>13</sup>, y que seguramente solicitará múltiples disciplinas que permitan configurar —o renovar— sentidos a su vez múltiples de la educación de los jóvenes. Se trata, en últimas, de la ocasión de emprender una búsqueda, una exploración, que permita “romper las fronteras disciplinarias, superar las fragmentaciones teóricas y *articular* los diferentes registros” (De Gaulejac, 2016, p. 12).

De este modo, no se trata, respecto de los trabajos que dan fundamento a este estudio, “de adquirir un saber faltante ni de afirmar la voz propia” (Rancière, 2013, p. 12) de los autores de

---

<sup>13</sup> Ignacio Lewkowicz señala que “sin implicación práctica de una teoría, sólo hay juego especulativo” (1999, p. 157). De este modo, prosigue el autor, para cada teoría tiene que “advenir un campo de intervención, un punto de implicación [que] significa *posibilidad de modificación de la posición subjetiva*” (p. 157). Tenemos así que si “no hay otro de la teoría, todo forma parte de la teoría” (p. 157). Lewkowicz agrega que “lo único que ordena y jerarquiza las teorías y sus conceptos es su función de *operador clínico, en un campo práctico de implicación*” (p. 158). Podemos puntuar que sin *implicaciones prácticas* que impulsen *modificaciones en las posiciones subjetivas* el camino que queda para la teoría es el de una colonización que se traduce en su *aplicación*: la famosísima y *posible* relación entre teoría y práctica no es, pues, “de aplicación sino de implicación” (p. 158) tanto práctica como subjetiva.

dichos trabajos ni la de quien esto escribe. Como pudo verse, no es que *falte* saber, no es que haya un *déficit* de saber; se trata, en cambio, de, como ya dijimos, *aventurar fundaciones nuevas*. En este sentido, se trata entonces “de despojarse de cierto saber y de cierta voz” (Rancière, 2013, p. 13). ¿Para qué? Para lograr una “palabra propia”. Y en el pensamiento de Rancière, para conquistar dicha *palabra* es preciso *desidentificarse* del orden dado. Podemos decir, por tanto, que emprender este trabajo requiere, precisamente, desidentificarse de lo que los autores sostienen en relación con los jóvenes y su posible educación; exige desmarcar a los jóvenes y a los adultos de los lugares así asignados, e invita a designar unos sentidos —otros— a una educación posible destinada a la juventud. En otras palabras, elucidar “otra razón en el mismo argumento” (Rancière, 1996, p. 9). Pero también se trata de explorar la obra —epistolar— de Andrés Caicedo en unos registros hasta ahora inéditos en lo que a su análisis se refiere.

Hacernos acompañar de la literatura supone, en consecuencia, conquistar *palabras propias* considerando los *efectos de palabras otras en la propia existencia*. Elegimos adrede el significante “acompañar”. Pues bien, según Cornu “se acompaña a alguien al que no se quiere dejar solo, o porque uno-mismo no se quiere quedar sin su compañía [...] Acompañar es entonces: caminar con, conversando” (2017, p. 102). Caminar con la literatura, no querer quedarnos sin su compañía, dejarnos enseñar por ella, *conversar* con ella. Y, a su vez, no querer dejar solos —al menos no por principio— a los jóvenes y adultos que allí habitan: ellos son los que nos van a enseñar aquello que vendrá a causar una hipótesis, a solicitar una palabra, a reclamar una conjetura, a renovar, cada vez, la oportunidad de preguntarnos: **¿por qué la obra epistolar de Andrés Caicedo puede ser considerada en clave de la transmisión?, ¿cuáles son sus elementos constitutivos?**

### Capítulo 3. Apuntes metodológicos

#### I. Por una *lectura clínica*

*Si en la selección uno sigue sus expectativas,  
corre el riesgo de no hallar nunca más de lo que ya sabe;  
y si se entrega a sus propias inclinaciones,  
con toda seguridad falseará la percepción posible*  
Freud, (1979b [1912], p. 112)

Como se puede anticipar, en este trabajo se trata de asumir la *ficción* como un territorio del cual nos dejaremos enseñar. Lo anterior exige casi como principio ocuparse de explicitar *una* perspectiva de la lectura. Pues la *ficción* es algo que finalmente se *lee*.

En los trayectos que hemos explorado encontramos algunas posiciones que nos dicen particularmente acerca de un cierto modo de relación con la *ficción*, su lectura<sup>14</sup> y unas formas de asumir la relación *entre* las dos. Así, Frigerio señala que “recorriendo la literatura [...] [ha] encontrado frases que condensan un conjunto de conceptos y párrafos que en una *densidad inadvertida* dicen en el lenguaje de la “*ficción*” las cosas de la vida que intentamos teorizar” (2006, p. 319). Así entendida, la literatura es la que permite “hacer cosas con las palabras” (Rancière, 2019a, p. 199), pero de un modo definido: se trata de “un vínculo específico entre un sistema de significado de las palabras y un sistema de visibilidad de las cosas” (p. 199).

El campo de lo *fictional* no solo es *denso*, sino que dicha densidad aparece por momentos como *inadvertida*. Y, si algo logramos entender de este planteamiento, también permite sostener una distancia más o menos prudente con los conceptos. Algo del concepto escapa a la teoría en la que intenta inscribirse y parece que la literatura, en su propia potencia, fragilidad y provisionalidad, logra nombrarlo.

Que la literatura esté hecha de *palabras que permiten hacer cosas* remite a lo provisional, a lo indefinido, a lo tembloroso, a lo inseguro... y también a los hechos ¿Por qué?

Las palabras son viajeros en todos los sentidos (mientras que el concepto tiende a imponer uno solo, define, circunscribe su campo de aplicación). La lengua por su propia

---

<sup>14</sup> Si bien es cierto que hablamos acá de lectura de ficciones, no lo es menos que estos planteamientos se pueden extender también a otras expresiones de la cultura que se puedan *leer*.

naturaleza tiene su propio aliento, es móvil; y, rica o pobre, puede decir todo; es encuentro con lo inesperado. Desencierra al concepto, se ríe de él. (Pontalis, 2005, p. 16)

Quizás el punto de inflexión entre el concepto y la palabra sea aquello que no se espera (Pontalis), aquello inadvertido (Frigerio).

Lo anterior amerita un modo de entender la lectura.

Virginia Woolf diferencia a quien ama leer de quien ama aprender y señala que “no hay ninguna conexión entre ambos” (2022, p. 119). Así, un lector “debe abandonar su deseo de aprender desde el principio” (p. 119). Esto no significa, asegura la autora, que haya que descartar que el conocimiento se apegue al lector “pero ir en su búsqueda, leyendo de modo sistemático para volverse un especialista o una autoridad, probablemente mate lo que para nosotros es la pasión más humana por la lectura pura y desinteresada” (p. 119).

Así hemos logrado, pues, trenzar, articular, vincular, asociar algunas ideas, palabras, pensamientos que, estando diseminados, fueron apareciendo *inadvertidamente* para formar un tejido que sólo ahora pudimos *enlazar, hacer*, con ellos, *lazo*.

Escritores de diversos registros nos fueron dando a pensar una posible articulación: psicoanalistas, literatos, críticos, educadores(as), sostienen, en variados momentos, a propósito de multiplicidad de problemas para el pensamiento, unos aspectos que, a nuestro ver, solicitan ser considerados. No creemos que sea simple casualidad que nuestros acompañantes tengan el *oficio de las palabras*: psicoanalistas, escritores y educadores tratan con ellas, y “no es extraño que quien frecuenta las palabras más que otros también espere más de sus efectos que otra gente” (Canetti, 2012, p. 581).

Para el psicoanalista Juan Fernando Pérez la lectura intratextual<sup>15</sup>, además de ser lo que él denomina un tiempo de lectura “indispensable e ineludible” (1997, p. 112), es un principio intelectual y metodológico para lo que él considera un “bien leer” (p. 112). ¿De qué se trata? Metodológico porque implica un modo singular de acercarse a “un texto cualquiera” (p. 113); e

---

<sup>15</sup> Noción que, como el mismo Pérez señala, no es completa creación suya pero que a su vez significa “con propósitos y sentidos que no coinciden estrictamente” (1997, p. 112) con los campos de donde aquella proviene. Volveremos a ella más adelante, ampliando sus sentidos.

intelectual porque supone una “manera de interrogar en el lector su tendencia espontánea a la autoafirmación en sus posiciones, fundamentales o triviales” (p. 113). Este “acto de discusión” (p. 112) que se propone *entre* el texto y el lector, deriva en lo que Pérez llama “el pensar”. Se trataría, pues, de no autoafirmarse; de dejarse interrogar, de poner en suspenso “toda lectura o referencia adicional” (p. 113); de aceptar y admitir un no saber. Así, Pérez indica que “difícilmente se podrá concebir la lectura como investigación al asumirla como un acto de autoafirmación” (1997, p. 119).

Subrayamos acá la idea de *lectura como investigación*. Y de investigación como un obstáculo a la autoafirmación; esto es, sin querer aprender desde el principio lo cual se parece, más bien, a un acto de autoafirmación.

Una cierta ingenuidad en la lectura. Elias Canetti (2012) refiere que cuando estaba escribiendo su obra *Masa y poder* trataba de no anteponer sus juicios a las lecturas que la escritura de dicha obra le demandaba:

En cada período, es importante investigar los fenómenos más relevantes de la época con una *mirada nueva*, y abordarlos de manera totalmente *ingenua* —en la medida en que podamos abordarlos— antes de *aplicarles* algún tipo de concepto [...] Durante mucho tiempo intenté no desembocar en ningún concepto predeterminado. (p. 794)

La ingenuidad, nos enseña Canetti, no está en el hecho de ignorar una situación determinada, se encuentra en no anteponer nuestros (pre)juicios si queremos acercarnos a una obra que pretendemos leer<sup>16</sup>. La aplicación de una teoría a una práctica no sería más que su constatación, con lo cual no solo se deja intacta la teoría —que se torna así en lenguaje de nivel superior y que remite, entonces, al totalitarismo del concepto, a una teoría totalizante—, sino que se perdería la ocasión de una *mirada nueva* respecto de algo que se pretende pensar.

En esta línea, y pensando la práctica psicoanalítica, Jean-Bertrand Pontalis, psicoanalista francés, declara que la clínica ha de estar en “el origen del pensamiento”. Ella no puede ser

---

<sup>16</sup> Desde otra orilla, Sigmund Freud —para pesar de Canetti— señala que se analiza un caso o una lectura “mejor cuando uno procede como al azar, se deja sorprender por sus virajes, abordándolos *cada vez* con *ingenuidad* y sin premisas” (1979b, p. 114). Además de insistir en la idea de *ingenuidad*, subrayamos aquí el carácter singular de *cada caso*, *cada texto*, *cada lectura*, lo cual vuelve a traer la hipótesis de entender el conocimiento como una instancia no clausurada, temblorosa, tentativa, incompleta y temporal.

entonces una que ilustre “la justeza de los (pre)conceptos del analista”. Se trataría, más bien, de “una clínica que pone en dificultades, contradice, hace vacilar cualquier teoría constituida, *empezando por la propia*” (2005, p. 21). Por tanto, se trata de “no apresurarse a traducir. No sustituir con nuestra teoría, nuestras construcciones, las que el analizante se forjó” (2005, p. 21), o las que una *escena* propone para pensar. Y de esto, dice Pontalis o Hornstein en el inicio de este escrito, Freud da testimonio. Para Pontalis, Freud en *Más allá del principio de placer* (pero, diríamos nosotros, en su obra en general) lo que busca “no es sustituir un saber por otro, [sino] lo *desconocido en lo conocido*” (2005, p. 106). Para decirlo *à la Pontalis*: las *escenas*, nuestras maestras.

¿Se podrá pensar en una suerte de *lectura clínica* en los términos antes descritos?

Por su parte, Dany Laferrière, escritor haitiano, relata en su libro *El arte casi perdido de no hacer nada*, que un joven se le acerca y le pregunta ¿qué es un buen libro? Laferrière no da una respuesta contundente ni certera ni satisfactoria (tampoco se la exigimos) para ninguno de los dos interlocutores. Sin embargo, no podemos omitir un *fragmento*<sup>17</sup> en el que sí define con claridad lo que sería un “mal lector”: aquel que “busca desembarazarse de todo lo que no se parece a lo que ya ha leído” (2011, p. 132).

De este modo, cuatro escritores, en distintos registros y *escenas*, nos permiten pensar una posición a mantener en la lectura: no autoafirmarse, esto es, no tratar de desembarazarse de lo que no se parezca a lo que ya sabemos, o creemos saber. Destituirse de la teoría propia (si es que algo así existe); agitar las trayectorias que hasta ahora nos han orientado. En suma, admitir desorientaciones<sup>18</sup>, extravíos, pérdidas, azares...

Para el caso concreto de nuestra investigación, las *escenas* que nos darán a pensar son aquellas que por su *densidad inadvertida, inesperada*, no nos afirmen en lo que ya sabemos o

---

<sup>17</sup> A propósito de esta noción, remitimos al trabajo de Graciela Frigerio *Los avatares de la transmisión* (2004, pp. 11-25). Por su parte, y por su relación con lo que se verá en los apartados subsiguientes, nos interesa destacar, igualmente, lo que Marcelo Percia dice al respecto: “lo fragmentario ofrece también una manera de *pensar en común* que practica la momentánea proximidad de lo lejano, la reunión de lo que no se une, de lo que vive desunido” (2014, p. 11).

<sup>18</sup> Pierre Legendre, en una conferencia que retomaremos en varias ocasiones porque está destinada a los jóvenes, propone que el pensamiento sugiere “un ejercicio de desorientación” (2008a, p. 22). Ejercicio que califica como “difícil” por cuanto supone “de cada uno de nosotros la capacidad de *romper por un instante* con su equilibrio habitual, es decir, con *sus ideas preconcebidas* y la rutina mental” (p. 23).

suponemos saber. Cierta extrañamiento, cierta ingenuidad a la hora de leer, aquello que *no se parezca* a lo mismo, aquello que remite al viaje, a la movilidad de las palabras y, con ellas, a la vibración del pensamiento.

Se trata de *pensar*.

Otro psicoanalista de otro tiempo y latitud, Didier Anzieu, señala que *pensar*

es diferir las respuestas a las preguntas, a fin de tener tiempo de elaborarlas, evitando la precipitación y la prevención (Descartes, 1637): lo que Derrida llama la “différance” (diferancia con una a), el aplazamiento, la espera, para oponer a la diferencia (con una e), a las diferenciaciones introducidas a continuación por la toma en consideración de las categorías. (1995, pp. 16-17)

Dilatar. Se dilata para no apresurarse, para no anteponer, para no prevenirse. Tampoco se trata de pasársela *en diferido*. Pero sí de no apurarse, darse el tiempo.

Antes bien: un escritor colombiano, Ricardo Silva Romero, se pregunta ¿por qué siendo tan fácil leer, es tan difícil? Creemos que da una respuesta que cierra y abre lo que hasta ahora hemos dicho en compañía:

Se pierden muchos lectores porque muchos entran a leer corrigiendo<sup>19</sup>, muchos entran a leer a la caza de defectos [...] cuesta todavía más leer el trabajo del otro tal como es y no como uno lo habría hecho o como querría que fuera [...] cuesta, mejor dicho, enfrentarse a los demás sin juzgarlos, sin corregirlos [...] Leer es, mejor dicho, leer lo que está ahí: dramatizar, poner *en escena* e interpretar, pero lo que está ahí, no lo que uno quiere o piensa o prefiere que esté ahí. Y es tan difícil de hacer porque requiere cederle el escenario a otro, concederle el beneficio de la duda a lo que tiene enfrente, entrar en una tregua en la guerra contra todo y contra todos, poner en pausa los prejuicios, permitirle a las palabras ajenas que se lo tomen a uno, que se dedican a despertarlo a uno órgano por órgano cuando el caos de afuera se ha vuelto el caos de adentro. (2017, p. 100)

---

<sup>19</sup> Es Derrida quien, a propósito de la imposibilidad de *enseñar* y de *aprender a vivir*, nos permite plantear una discusión a ciertas formas de entender la educación como lo que podríamos denominar una *pulsión de corregir*: “Apostrofar a alguien para decirle <<Te voy a enseñar a vivir>>, significa, a veces en tono de amenaza, voy a formarte, incluso voy a *enderezarte*” (2006, p. 21).

No nos proponemos, entonces, leer para *corregir*, o para perseguir y alcanzar la norma ideal que caracterizaría la educación de los jóvenes, o su definición última. Se trata de pensar, en los términos referidos, lo que algunas escenas nos permiten conocer en lo desconocido, admitiendo también que quedará algo definitivamente incognoscible. Dar nombre a lo desconocido (pero) cognoscible; asignar, en movimiento, una hipótesis que vuelva pensable lo por investigar, sin afirmarse en la seguridad de lo ya sabido, porque lo sabido puede no disponerse a lo pensable<sup>20</sup>.

A nuestro ver, estas formas de entender la lectura la hacen confluír en una posición que no es otra que la del investigador. Entendiendo la investigación como un trayecto que se inicia con una pregunta que lo implica y que además le exige no precipitarse a responderla con los saberes que ya tiene.

Consideramos, pues, que la investigación es una experiencia que —de ser considerada como una posición del sujeto— no difiere de un ejercicio reflexivo sobre la lectura —e, incluso— la escritura; antes bien, nuestro posicionamiento consiste en reconciliar la investigación con la lectura en un punto fundamental: la posición del sujeto, la nuestra como investigadores: esto es, como lectores y escritores.

De esta manera, leer e investigar tienen que ver con poner palabras ahí donde todavía no existían, o ahí donde se nos habían extraviado o, lo que es lo mismo, ahí donde nos hemos extraviado en la búsqueda de nombrar algo tal vez inefable. Leer, escribir e investigar intiman con los enigmas propios de lo por-saberse; con la declaración de lo no-sabido pero que se puede saber —y, también, de lo que quedará completamente escondido, desconocido—; con el reconocimiento de aquello que habita en la penumbra; con ciertos acontecimientos que permanecen

---

<sup>20</sup> La noción proviene del trabajo de Christopher Bollas. Se trata de *lo sabido no pensado* que es, según el autor, “una parte sustancial de cada uno de nosotros” (2009, p. 141). Con ello significa Bollas que “existe en cada uno de nosotros una *escisión fundamental* entre lo que pensamos que sabemos y lo que sabemos pero que acaso nunca podamos pensar” (p. 337). Precisa el autor que, en esta medida, “todos los analistas —y, agregamos nosotros, todos los educadores— fracasarán en ocasiones en transferir *lo sabido no pensado* a lo pensado, y es importante *definir alguna forma de relación con la inasequibilidad bastante misteriosa* de buena parte de nuestro saber” (p. 337). Incluso Bollas relata que en no pocas ocasiones *aparecen* asociaciones que no siempre puede pensar de inmediato: e indica que lo *prefiere* “así, porque le permite *imaginar* una idea, en cierto modo, *sin saber con exactitud* lo que quiere significar. A menudo, descubr[e] que mientras elabora una idea *sin saber a ciencia cierta lo que piensa*, sucede que se emplea en pensar una idea que pugna por conseguir que la piense” (pp. 25-26).

en las sombras a la espera de una luz, quizá de una palabra, y que no será despejado por completo.

Sostenemos que la lectura tiene que ver con investigar justamente porque la investigación implica hacer presente lo ausente, volver visible lo que estaba ahí pero que nuestra mirada no nos lo permitía ver aún. Esto significa que investigar, siguiendo a Frigerio, es “trabajar en aquello que implica poner palabras sobre lo que nos desconcierta [...] y hacerlo implica poner disponible algo del orden de unos saberes que estaban dormidos, que estaban ausentes, que todavía no tenían palabras” (2012b).

Así, leer, escribir e investigar significan reencontrarse con unas palabras que se elevan a la dignidad de un nombre por asignar; significan nombrar aquello oscuro que justamente al ser nominado deja de estar en la oscuridad, aunque sea de manera parcial y momentánea. Y, si seguimos una buena lógica, el reencuentro con las palabras solo puede ser después de cierto extravío. Cuando nos hemos desviado de las palabras, leemos, escribimos e investigamos, para poder rellenar —parcialmente siempre— con algo un vacío incorruptible.

Es así como la lectura, la escritura y la investigación tienen sentido si hacen que el investigador ponga a tambalear eso que ya sabe —lo teórico que ya sabe y que generalmente obtura lo por-saberse—. ¿Cómo lograrlo? Correrse del lugar de “ya lo sé” le implica al investigador *acoger* lo que se encuentra, incluso sin habérselo esperado; le implica tomarse en serio eso que se encuentra, darle lugar en su reflexión para, con ello, confrontar la teoría y conmoverse a sí mismo. Se trata, pues, de hacer de la lectura, de la escritura y de la investigación una experiencia; y de dicha experiencia, un saber (Frigerio, 2012b).

Ahora bien, la lectura de literatura supone un disfrute estético pero no se restringe a ello pues exige también una mayor profundidad: un acceder con la razón, el entendimiento y la imaginación para pensar los sentidos de una obra.

A una obra de arte no le es necesario que sea agradable, ni perfecta (en el sentido de que no es necesariamente bella), ni útil.

El entendimiento es una facultad del juicio (Kant): nos permite preguntarnos por las causas de existencia, por las condiciones determinantes de aquello que llegó a ser. La razón es la

extensión del juicio y la imaginación puede ayudar al proceso de entendimiento y a la razón. La imaginación, por su parte, no es locura ni mera divagación: es la extensión del saber establecido, en forma de hipótesis, a campos no conocidos aún.

Ahora, contemplar una obra y pensarla es adjudicarle algunos sentidos, nunca a priori, nunca previos, sino por establecerse, por tanto no se transmite la misma obra cuando se habla de ella, puesto que ya ha sido resignificada, interpretada, traducida.

Han de ser comprendidos los sentidos de lo dicho (diversas maneras de lograr una interpretación) que siempre se liga a una comprensión de sí mismo (implicación subjetiva, como dice Lewkowicz, 1999). Esta comprensión puede permitir que los otros comprendan. Pero “no hay comprensión allí donde uno se dedica a ver si atrapa de antemano, lo que se quiere decir, afirmando que ya se sabía” (Gadamer, 2001, p. 61).

Sólo entre seres humanos es posible llegar a comprender. Esto sugiere que la comprensión *puede* ser, es decir, que los seres humanos están en la posibilidad de comprender o no. Pero, ¿en qué punto es posible?: “no es posible si para los sujetos la comprensión está “en lo ‘ya sabido’. Hay que huir de lo ‘ya sabido’ [...] Si nos es posible comprender, lo es sólo en dirección a lo que no es sabido, en la dirección de la ignorancia o, mejor dicho, en el límite<sup>21</sup> vacilante entre lo ‘ya sabido’ y lo ‘no sabido’” (Miller, 1999, p. 15). Esto puede decir que cada persona ya tiene un saber que no puede desposeer definitivamente, pero que puede tratar de suspender lo más que pueda para darle paso a lo que el texto, la *escena*, intenta dirigirle, ofrendarle.

Pensar es dejarse decir algo que no se busca y que no se quiere; es, entonces, prestarse a lo inesperado, es dejarse sorprender por eso que se dice y que por tanto es ignorado por quien atiende a ese decir, incluso por quien lo dice.

Podemos aseverar, entonces, que pensar es posible sólo allí donde nadie, aunque mucho sepa, se cierre a la posibilidad de dejarse decir algo.

---

<sup>21</sup> Acerca de la noción de *límite* o *frontera*, véase el apartado titulado *Un modo de relacionar: la política de las ficciones*.

Afrontar atenta y respetuosamente (aunque no necesariamente siéndole fiel) la obra de arte, es revestirla del valor necesario para encarar el análisis. La condición básica del pensamiento será la de cesar de suponer que hay uno que lo sabe todo del otro o de lo otro, y de no inquietarse por lo imposible de la totalidad.

Que el lector se despoje de sus seguridades cuanto pueda, significa darle lugar a lo inédito que una obra promete, cuando se la considera en su singularidad. Cuando se está produciendo un sentido y lo que está por decirse no se sabe, ni siquiera lo sabe quien lo está diciendo: sólo que diciéndose, adviene. Así y sólo así es la obra de arte, y en particular *unas escenas*, las que rompen con lo ya sabido, una lectura que cuenta con lo incierto y que en el riesgo de lo incierto, crea.

Si ratificar en el otro lo ya sabido es siempre adjudicarle lo inmediato y silenciarlo, sin retén; pensar, por su parte, es prestarse a lo ignorado, entregarse a la incertidumbre, detenerse en lo ya sabido y contenderlo, apreciar las voces de lo subyacente.

Una escena ya es, por principio, la marca de un encuentro, una implacable declaración de que no estamos solos. En todo vínculo hay algo que no se controla, que sorprende a los sujetos y que, incluso, los sobresalta, porque los desacomoda del lugar del saber.

La escena entonces le dice algo al sujeto, y ello no sólo del modo en que un documento histórico le dice algo al historiador: ella le dice algo a cada uno, como si se lo dijera expresamente a él, pero hay que “dejarse decir algo” (Gadamer, 2001, p. 61).

Así, la escena adquiere el estatuto de objeto poético. Dice algo que nos confronta con nosotros mismos, es decir, la obra declara algo que, tal y como es dicho ahí, es como un descubrimiento.

Mucho se dice de las condiciones bajo las cuales un poeta o un escritor logra conquistar “esa extraña forma de vida que es un texto logrado” (Cortázar, 1971, p. 408); sin embargo, parece existir un misterio que nos deja sin fundamento definitivo. Es mejor que así sea.

En *Algunos aspectos del cuento*, Julio Cortázar confiesa con probidad que no todo se puede describir ni explicar. Y admite que la creación literaria obedece a un orden “más secreto y menos comunicable” (1971, p. 404) que el científico. Fina sugerencia que puede interpretarse

como la imposibilidad de que en el instante del nacimiento y de la creación de una *escena* en general hay *algo* que queda sin comunicar y sin posibilidad de explicación, al menos racional.

Ese *algo* que no reside en la conciencia, ese *algo* indefinido, insoportable, increíble, sorprendente, misterioso —que resulta un tanto molesto y grosero para algunos críticos—, es al que Cortázar va a acercarse de manera recurrente en su texto: hay “*algo* que estalla en los cuentos<sup>22</sup> mientras los leemos” (1971, p. 408); hay “*algo* que va más allá de la anécdota visual o literaria contenidas en el cuento” (p. 408). En todo caso, habría que decir que no es que haya *algo* solamente en el texto: hay un *algo* que Cortázar sabe indefinible y que le permite al texto comunicarse en secreto con su lector; hay *algo* en el lector que le acerca extrañamente a la obra o mínimamente a un texto, y que determina la conexión o no con una obra concreta; parece, no es sólo la experiencia estética la que hace dialogar a un lector y a un texto, a la misma vez. De ahí que Cortázar designe:

un mismo tema puede ser profundamente significativo para un escritor, y anodino para otro; un mismo tema despertará enormes resonancias en un lector, y dejará indiferente a otro. En suma, puede decirse que no hay temas absolutamente significativos o absolutamente insignificantes. Lo que hay es una alianza misteriosa y compleja entre cierto escritor y cierto tema en un momento dado, así como la misma alianza podrá darse luego entre ciertos cuentos y ciertos lectores. (1971, p. 409)

Lo anterior nos permite filiarnos osadamente en la idea según la cual nosotros no leemos *una* obra sino que *nos* leemos *en* una obra.

Parece también que la voluntad tiene muy poco que ver con la decisión de escribir cuentos o, por lo menos, de elegir libre y conscientemente el tema de un cuento (o de cualquier creación literaria): dice Cortázar “la gran mayoría de mis cuentos fueron escritos al margen de mi voluntad, por encima o por debajo de mi conciencia razonante” (1971, p. 408).

---

<sup>22</sup> Desde luego, Cortázar habla específicamente del cuento. Por lo dicho hasta ahora, no podemos cambiar el significante “cuento” porque es el que usa el escritor argentino. Sin embargo, nos valemos de su concepción de escritura y lectura más allá de lo designado concretamente al cuento; se trata de una forma de concebir la ficción y su “proceso creador” de un modo que nos permita seguir pensando.

Podría decirse que Cortázar define el cuento por medio de una especie de analogía entre éste y la fotografía. En el cuento —tanto como en la escena— se “*recorta un fragmento* de la realidad, fijándole determinados límites, pero de manera tal que ese recorte actúe como una explosión que abre de par en par una realidad mucho más amplia” (Cortázar, 1971, p. 406). No obstante, ¿cómo logra el escritor que su “recorte” actúe decisiva y definitivamente en él y en su lector?

La obra literaria requiere que el autor se las arregle con la diversidad de situaciones que se avienen con todas las condiciones de derribar la *intención* creativa. No dejarse vencer es el trabajo del escritor, advierte, avezado, Cortázar. En la obra, entonces, se establecen unas relaciones compactas entre disímiles elementos que, a pesar de su asimetría, configuran un todo que deriva en un *efecto*.

A pesar de reconocer que se basa en su manera peculiar de concebir lo literario, Cortázar arguye, con “elemental honradez”, que es posible allanar en todas las obras unos elementos invariables, la existencia de ciertas constantes. Y aclara que estos elementos no podrán abordarse separadamente, sino que obtienen una compleja interacción si la intención es crear un cuento: la *significación* del tema se complementa obligadamente con la *tensión* y la *intensidad*: estos últimos, aspectos que pertenecen a la dimensión privativa de cada escritor, a su intimidad particular o a lo que llamamos su “estilo”.

*Significación*: forma particular, y muchas veces al azar, de sentir, aventurar, aprestarse a la situación que dará nacimiento a una obra. Un azar que no lo es tanto puesto que actualiza “recuerdos aparentemente olvidados”: recuerdos que vuelven resignificados una vez más y que esculpen una nueva manera de recordar (no lineal ni cronológica sino caótica pero organizable): la composición. La aparente e incompleta elección consciente del tema hallará una forma de feliz expresión sólo si es condimentada por el escritor, de manera que permita en el lector una “apertura”. Para *crear*, pues, es preciso que el artista se aleje, se sustraiga momentáneamente de la algarabía del mundo, y se recluya en su más honda y festiva soledad. Tarea difícil, pero necesaria. La idea o sensación que da origen a una obra debe tener, por lo menos y en primera instancia, algún tipo de significación para el autor: significación acezante de ver la luz y el complemento en las manos del artista y posteriormente en los ojos y en la vida de un lector

desiderativo. Que un tema sea significativo depende, dice Cortázar, de un acaecimiento arcaico que precede a la escritura y que huye a la conciencia del escritor.

*Tensión e intensidad*: refieren a la forma particular de componer. Estas dos invariables del cuento, sin sentido si no existe significación, se acercan más a la pericia que a la contemplación y a la ocurrencia: tensión e intensidad confluyen en la gramática que utiliza cada autor para crear un cuento formalmente.

Así, después de que la atesorada experiencia (recuerdo, vivencia, anécdota) guarde para el autor una significación impactante y muchas veces inadvertida, es necesario que él empiece a disponer el tratamiento que le va a dar al tema: la atmósfera que va a crear, las circunstancias destinadas a los personajes, la situación en el tiempo y en el espacio... Con todo, para Cortázar no basta con que se tenga un tema para un cuento; es preciso trabajar ardua y profundamente en su composición: es el tratamiento literario del tema el que hace que un cuento sea significativo. El tratamiento estético del tema supera inmensamente al tema mismo, y es duradero en el tiempo y en el espacio precisamente porque los *desborda*.

En todo caso, arrojar al lector a esta impactante inmersión en una historia produce en él una ruptura; reacomodamiento y ruptura se traducen en que el lector, despojado de toda seguridad, no queda el mismo, no es el mismo. El arte toca algún nervio, alguna fibra insondable que remueve, como mínimo, dos instancias en el lector: lo inteligible y lo sensible (Rancière). En una obra de arte se halla la posibilidad de descubrir un sentido inédito que allegue al sujeto a una transformación. De esta manera es posible entender por qué después de ver y olvidar cientos, hay obras que siguen “latiendo en nosotros”.

### **Acerca de la *lectura intratextual***

Además de lo que ya hemos indicado en el inicio del apartado anterior, podemos agregar que la lectura intratextual es, pues, un tiempo de lectura que no impulsa la restitución de “la verdad” de los textos, sino la exigencia de atender a lo que el otro dice. Podemos entender la lectura intratextual, en palabras de Roudinesco (en conversación con Derrida, 2003), como una que exige “hacer hablar las obras en el interior de sí mismas” (p. 10), o en palabras de Gadamer, para quien es “siempre un principio de la interpretación [...] entender un texto desde él mismo” (2006, p. 63).

Sobre este respecto conviene añadir que Juan Fernando Pérez (1997), por su parte, alude a la lectura intratextual como un tiempo de lectura que corresponde al primero de tres tiempos, cuyo conjunto designa la lectura analítica, siendo los otros dos las lecturas intertextual (qué dicen dos o más textos, de uno o varios autores, sobre un enunciado determinado) y la extratextual (en qué marco teórico explícito está inscrito el texto base).

De lo anterior se desprende entonces que la condición de toda lectura posible radica en establecer un algo que el texto dice desde su literalidad misma, un algo que no es más que una interpretación básica, revestida de cierto grado de certidumbre, indispensable a cualquiera otra, e incompleta, resultante de lo que el texto dice y no más allá del mismo. Pérez (1997) reconoce, por un lado, que este tiempo de lectura es muy exigente debido a que el lector ha de suspender momentáneamente sus presaberes; y, de otro, porque rebata las tradiciones, prácticas y teorías clásicas acerca de la lectura.

Entonces, la lectura intratextual supone eclipsar saberes previos, para así dejar que sea el texto mismo el que responda a las preguntas que se le formulan. Como ya hemos dicho, esta investigación encuentra un aliado en la lectura intratextual, puesto que no se trata solamente de mostrar lo que se dice, sino que esta propuesta metodológica —pero además, esta posición de lectura— nos permite acompañar lo que se dice con nuestras preguntas, comentarios e ideas.

Asimismo, este tiempo de lectura permite sostener y resguardar a las preguntas como horizontes de la investigación. En apariencia esto puede ser considerado una obviedad; sin embargo, no en pocas ocasiones pueden aparecer hipótesis, tesis y señalamientos que inciten, bajo el reclamo de diversas formas de cierta erudición, a abandonar la pregunta. Podemos decir, entonces, que la(s) pregunta(s) —de investigación, si se quiere— fungen al mismo tiempo como delimitación metodológica de nuestra investigación.

Se trata pues, de leer y establecer escenas literarias que permitan pensar una educación de los jóvenes. Según Germán Prósperi,

es en ese lugar de la ficción, o en la declaración del triunfo de la ficción, en que pretendemos analizar las escenas que *vamos a descubrir* [...] es así como las escenas de la ficción permiten leer e hipotetizar acerca de los alcances que las mismas poseen, las derivaciones que plantean. (2013, p. 70)

Lo anterior no quiere decir que están *descubiertas ya*; sino que su lectura nos permitirá ir las develando.

## II. Un modo de relacionar: la política de las ficciones

*Los bordados me gustaban porque podía inventar nuevas puntadas y nuevas formas de realización*  
(Reyes, 2015, p. 152)

La política de las ficciones nos indica unas vidas que se reúnen: en los seres comunes y corrientes se presentan los sentimientos más intensos y complejos y las situaciones insignificantes que elevan a la dignidad del todo a los que no eran nada.

Antes bien, Rancière indica que si hay, propiamente, una política de la ficción, esta “proviene de eso mismo que la hace ser ficción, una forma de identificar los acontecimientos y relacionarlos unos con otros” (2019b, p. 129). Podríamos decir que se trata de leer *cualquier escena* y relacionar todo el resto con ella<sup>23</sup>, lo cual implica una “movilización particular del saber” (2019b, p. 121). Consideramos posible significar esta *movilización particular del saber* con lo que hemos denominado anteriormente como *lectura clínica*, es decir, el establecimiento de un saber —y un pensar y un hacer— que no se solidifique en lo *ya sabido*: una suerte de repetición que no busca la diferencia.

La democracia ficcional, la revolución democrática de la ficción es, pues,

el proceso por el cual aquellos que no eran nada se vuelven todo. Sin embargo, volverse todo, en el orden ficcional, no es volverse el personaje principal de la historia. Es volverse el *tejido* mismo en el seno del cual —por cuyas mallas— los acontecimientos se sostienen unos a otros. (Rancière, 2019b, p. 132)

Rancière afirma que la “gran revolución que Auerbach señala sin identificar tiene lugar cuando el *tejido* por el cual los acontecimientos se sostienen unos a otros es el mismo por el cual suceden acontecimientos a quienes no les debería suceder nada” (2019b, p. 133).

---

<sup>23</sup> Aquí Rancière parece seguir insistiendo en el principio de la *igualdad de las inteligencias* descrito por Jacotot: “aprender cualquier cosa y relacionar todo el resto con ella” (2018, p. 44).

Para Rancière la ficción construye, entonces, una horizontalidad que constituye un *horizonte* posible:

construir la ficción como antidestrucción, construirla como horizontalidad radical [...] resulta posible *tejiendo* el lazo que le liga horizontalmente a otro lugar y a otro tiempo, pero también relacionando el testimonio documental sobre lo que ese lugar presenta con una multitud de formas de escritura que *tejen* los lazos desde la presencia hasta la ausencia y anudan de manera diferente las modalidades de lo posible, de lo real y de lo necesario. (2019b, p. 115)

En el lugar del *testimonio documental* encontramos la literatura: unas escenas de transmisión en la obra epistolar de Andrés Caicedo. En este caso, el presente trabajo procederá a la manera de una *tejedora*: lo que por ahora nos interesa son las experiencias de borde, hacer del borde un lugar, “espacio, continente” (Frigerio, 2003a, p. 11), y esto lo podremos hacer *bordando*, como sugiere Rancière: se trata de bordar y desbordar los tejidos (inevitable volver a Penélope) que las *escenas* nos permiten pensar en relación con unas vidas que no renuncien a escapar de los destinos prefijados, instalados, y que operan en ellas; pero que se pueden *desviar*.

Ahora bien, ¿qué podemos entender por *escena*? Como hemos podido ver, es posible ensayar una forma de entender la *escena*: “es el tiempo vacío y desconectado [...] Auerbach ve en la conquista de un momento cualquiera, sin relación con ninguna continuidad de acción, el logro supremo del realismo occidental” (Rancière, 2019b, p. 13). Se trata entonces de un momento cualquiera, es decir, *vacío y desconectado*, en que una vida es desviada de su destino.

Así pues, Rancière indica que “el momento cualquiera, en realidad, no es cualquiera” (2019b, p. 134). Este puede producirse a cada instante por cualquier circunstancia insignificante. Sin embargo,

es también el momento siempre decisivo, el momento de transición que se aferra sobre la exacta *frontera* entre la nada y el todo [...] Pararse en esa *frontera* en la que las vidas van a oscilar entre la nada que se eleva a una totalidad de tiempo e injusticia es quizá la política más profunda de la literatura. (2019b, p. 134)

Esta forma de pensar, nos resuena con planteamientos de otros pensadores. Para Régis Debray, por ejemplo, la frontera es “antes que nada una cuestión intelectual y moral” (2016, p. 20) que precisa *instituirse*, por medio de una operación humana que designa como “un acto de inscripción solemne” (p.19) al mundo de los símbolos: las fronteras son las huellas, la firma, que deja “cada concreción de humanidad”<sup>24</sup> (p. 46). Para este autor, las fronteras permiten “proteger lo circunscrito que nos protege; y que nos prolonga” (Debray, 2016, p. 40) pero instalan una condición: “la de no estar en casa en todas partes” (p. 40). Así, “la vida colectiva, como la de toda persona, exige una superficie de separación” (p. 40).

Dichas así, estas ideas remiten a una suerte de inscripción y pertenencia, pero también de extranjería y de alejamiento que hace a la experiencia de existir. Formar parte de una manera concreta de humanidad supone la filiación en unas fronteras, que, simultáneamente, invitan a su desaparición: *no en todas partes se está en casa*, lo que no necesariamente quiere decir *desprotegido*.

Al respecto, Jean-Pierre Vernant asegura que

cruzar un puente, traspasar un río, atravesar una frontera, es abandonar el espacio íntimo y familiar donde uno está en su sitio para penetrar un horizonte diferente, un espacio extranjero, desconocido, donde se corre el riesgo, al confrontarse con el otro, de descubrirse sin lugar propio, sin identidad [...] Para que haya verdaderamente interior, es preciso que éste se abra hacia el exterior para recibirlo en su seno [...] Para ser uno mismo, es preciso proyectarse hacia lo que es extranjero, prolongarse en y por él. Permanecer encerrado en su identidad es perderse y dejar de ser [...] Entre las riberas de lo mismo y de lo otro, el hombre es un puente. (2008, pp. 178-179)

A decir verdad, por la belleza y contundencia del *fragmento* anterior, se nos dificulta arriesgar un comentario. Nos evoca, eso sí, la apertura del horizonte de lo posible (Rancière); invita a bordar y desbordar los bordes, las fronteras, atravesarlas ¿A riesgo de qué? De perderse y

---

<sup>24</sup> Como se sabe, Legendre señala, así mismo, la importancia de las *marcas* que hacen a la filiación y a la genealogía: dichas marcas “corresponden a esa forja común que llamamos *civilización*” (2008a, p. 20). Con todo, para Legendre, y tantos otros autores, es imposible separar la cultura (*civilización*, llama Legendre) del sujeto puesto que, a su vez, “la manera propia de vivir el vínculo con la civilización moviliza el ser entero” (2008a, p. 11).

dejar de ser; desviar vidas de sus destinos; realizarlas de otros modos; para hallar, inventar, *nuevas puntadas...*

### III. Pensar *por escenas*

Llegados a este punto se nos impone explicitar nuestra apuesta metodológica, que hemos denominado *pensar por escenas*. Para ello, tomaremos por *caso* las elaboraciones que ha realizado Rancière a propósito de la noción/concepto/ficción de *escena* en dos textos fundamentalmente, a saber: *El método de la igualdad* (2014a) y *La méthode de la scène* (2018). Además de lo que vamos a señalar en ciertos pasajes de algunos apartados siguientes.

En principio, podemos decir que elegimos esta nominación debido a que, como esperamos mostrar, la noción misma de *escena* —como la ha significado Rancière— comparte varios elementos con las ideas de ficción y fragmento, y de posicionamiento acerca del lugar y modos de enunciación de lo que podríamos denominar una *política de los conceptos*, que no signifique una *policía de los conceptos*<sup>25</sup>.

Dice Rancière que, para él, la escena es la “construcción de una realidad” (2018, p. 29). Con esto podemos iniciar reconociendo la estrecha vinculación que tiene la noción de escena que nos interesa, con la idea de ficción —que también nos interesa y que desarrollaremos en el apartado *El estatuto antropológico de la ficción*—.

Por otra parte, Rancière enuncia que la noción de escena supone una oposición a las lógicas: 1) de “evolución” histórica; 2) del largo plazo; 3) de *explicación* por conjunto de condiciones históricas y 4) de retorno a una realidad oculta tras las apariencias (2018, p. 11). Para ello, sostiene que la escena es, más bien, la “elección de una singularidad” definida por un “conjunto de vínculos y apuestas”, con la esperanza de reconocer que “un proceso se comprende

---

<sup>25</sup> En dos versiones distintas de un mismo texto, *Política, identificación y subjetivación*, Rancière insiste en una diferencia entre *la política*, *la policía* y *lo político*. Para el filósofo francés la *policía* tiene que ver con el gobierno de los hombres, que está orientado por una distribución *desigual* de las participaciones y en una jerarquía de lugares y funciones. Por otro lado, la *política* presupone la *igualdad* entre los hombres que se *verifica* en prácticas guiadas por la suposición de que *todos* podemos pensar y participar de lo público. Lo *político*, por su parte, es el encuentro, desencuentro, tensión, discusión, disenso, entre ambos procesos que son, en consecuencia, heterogéneos (2006, pp. 17-18). Lo anterior señala, pues, la imposible resolución definitiva del *desacuerdo* entre la política y la policía.

siempre a partir de la profundización en aquello que está en juego en esa singularidad” (p. 11). Lo anterior sugiere varias implicaciones, al menos las siguientes: no hay “evoluciones” ni “procesos” históricos (hay, si se quiere, *escenas históricas*, tanto colectivas como individuales); se discute el largo plazo; la escena no se instala para sostener ninguna *explicación*; la idea de la escena es profundizar en una singularidad —esto nos hace pensar en *casos*— y, finalmente, la escena es una *elección* —un efecto de lectura—.

Podemos decir entonces que si un proceso se comprende siempre a la luz de la elección de una(s) escena(s), ello sugiere asumir unas “temporalidades discontinuas” (Rancière, 2018, p. 11); es decir, no “evolutivas” ni “progresivas” que implican una “dimensión polémica” y, sin embargo, dicha discontinuidad tampoco es “radical” en el sentido de que no significa “que aquello que era imposible el día anterior vaya a ser posible el día siguiente” (p. 23). Dicha *polémica* reside, entonces, fundamentalmente en dos situaciones: la de la “división de las razones” (p. 13), esto es, la escena expone siempre un desfase de las razones que definen un *reparto de lo sensible*; y la instalada en el principio de la constitución de la humanidad: para Rancière la mismísima posesión del lenguaje en los humanos es ya una *cuestión polémica* (p. 27).

Así pues, en la escena, la oposición entre razones, la polémica, el litigio están *en obra*. Quizá todo lo anterior nos lleve a comprender por qué Rancière indica, por un lado, que la escena es el lugar donde el “concepto se divide al exponerse”<sup>26</sup> (2018, p. 12); y, por otro, que su interés —el de la escena— sea el de “mostrar al pensamiento en trabajo, a los conceptos haciéndose” (p. 13).

De este modo, el concepto se divide porque *siempre* muestra una polémica, un litigio de división de las inteligencias, de división de las capacidades; en suma, de división de las vidas. Los conceptos, las escenas y su elección no son, pues, trabajos neutrales. La división del concepto revela, simultáneamente, la división de las razones, donde tienen lugar palabras que no se esperaban, que se ignoraban o se censuraban; se trata, entonces, “de poner en relación *aquello* que aparece como sin-relación, o de mostrar una capacidad que parece no existir” (Rancière, 2018, p. 14). Y qué *expone*: una polémica: una oposición entre condiciones. Para el trabajo de

---

<sup>26</sup> Refiriéndose a los conceptos y tesis de Freud, Derrida sostiene, en este mismo sentido, que “todo concepto funciona así: dislocándose siempre porque *nunca hace uno consigo mismo*” (1997b, p. 92).

Rancière lo esencial era saber, por medio de escenas, si los plebeyos hablan<sup>27</sup>. Para nuestro caso, se trata de saber si los jóvenes hablan —Caicedo y los protagonistas de sus obras—, en qué sentidos, en qué condiciones, si podemos advertir “una capacidad de hacer ver sus razones” (2018, p. 12). O no. Finalmente, lo que la escena expone son “las diferentes maneras en las que una misma cosa puede ser percibida” (p. 31).

Y, de otra parte, mostrar un *pensamiento en trabajo y los conceptos haciéndose* supone entender, metodológica y políticamente, que los conceptos implicados en una escena —y, por qué no decirlo, en una investigación así concebida— no están prefigurados ni anticipados, no pueden ser predefinidos por el lector/investigador.

En cualquier caso, sugiere Rancière que para “ver funcionar” las polémicas, los litigios, y las nociones que los implican, se requiere *constituir la escena*. Se trata, pues, de *instituir* y, paralelamente, *desanudar* unas tramas, unas historias, unos relatos que han definido unos lugares, distribuido unas posiciones, repartido de algunos modos “el mundo, lo sensible y las almas” (Rancière, 2018, p. 16), para “hacer aparecer aquello que no aparecía, o para hacer aparecer *de otro modo* aquello que aparecía según cierto modo de visibilidad e inteligibilidad” (p. 14). Lo que Rancière llama, entonces, *racionalidad de la escena* no es otra cosa que una “relación” *entre* las nociones y “la manera como las nociones se exponen” (p. 13), de ahí que, según el autor, todo lo que la escena pone en juego es cómo presenta lo que aparece (p. 14). En lo cual, sin duda, está *implicado* (Lewkowicz) el lector/investigador. Las escenas son, pues, “trazados de pensamiento que modifican lo que es decible, pensable, imaginable” (Quintana, 2020, p. 60).

Giuseppe Duso en su texto *Historia conceptual como filosofía política*<sup>28</sup> señala que, para entender la historia de los conceptos y su transformación, es necesario establecer “el *principio organizativo* en el interior del cual los conceptos tienen un significado” (2009, p. 179). Pues bien, para presentar lo que creemos entender de lo que Rancière expone, establecimos dos “principios organizativos”: 1) la constitución de la escena y 2) la escena como manifestación de

---

<sup>27</sup> Se refiere fundamentalmente a su trabajo *La noche de los proletarios*, otros acerca del filósofo plebeyo Louis Gabriel Gauny y otros acerca de la historia de la secesión aventina (*El desacuerdo*, 1996).

<sup>28</sup> Agradecemos al Dr. Francesco Callegaro habernos presentado esta perspectiva de trabajo en su seminario de doctorado en febrero del 2021.

lo político: el disenso. Quizás ambas no sean sino una expresión de lo mismo, solo que presentarlas así nos permite, precisamente, cierta organización.

### **Constitución de la escena**

Definir la escena a partir de singularidades le permite decir a Rancière, en varios momentos de su obra, que se trata también de *casos*, *eventos* o *acontecimientos*. Así, las escenas están desperdigadas por obras, momentos históricos, archivos... Es decir, “hay eventos puntuales, pero hace falta constituirlos en escena” (2018, p. 19). De esta manera podemos decir que los elementos constitutivos de una escena son los *eventos*, pero también los *relatos* o *historias* que son el *tejido* mismo en que las escenas adquieren su constitución. De este modo, indica Rancière que “es necesario inventar un modo de narración” (2014a, p. 104) para instituir la escena. Un modo de escritura<sup>29</sup>. Así pues, la potencia del acontecimiento “está ligada, a pesar de todo, al poder de las palabras que tienen la capacidad para calificarlo” (p. 102). Efectivamente, las escenas se constituyen con *relatos* o *historias* —Rancière hablará incluso de *intrigas*— que operan una reconstrucción de las relaciones —o unos *quiebres*— entre lugares, condiciones y capacidades, y la potestad para calificarlos. De ahí que la función de las escenas sea la de “constituir el espesor del *tejido sensible e inteligible* que otorga una potencia sensible de *condensación*” (2018, p. 18).

Desde esta perspectiva, el trabajo de la escena es el de mostrar una historia o unos relatos o unas intrigas que, de entrada, distribuyen —comparten, reparten— unas posiciones: dicen “quién puede pensar, quién no puede pensar; quién puede hablar y quién no puede hablar; quién puede pensar qué, quién no puede pensarlo” (Rancière, 2018, p. 16). De este modo el autor articula una posición teórica con un señalamiento metodológico: la escena da cuenta de “un relato del reparto que *es al mismo tiempo* una *razón* del reparto” (p. 17). Y en cuyo *espesor* se *condensan* elementos, tiempos, repartos, espacios, capacidades declaradas o denegadas, palabras...

Así mismo, podemos advertir, dice el autor, que las escenas de esta manera entendidas son aquellas en las que “esencialmente se rompe el reparto entre territorios diferentes” (Rancière,

---

<sup>29</sup> Dice Rancière que la escena “sólo existe en el caso de que yo le dé vida a través de la escritura” (2014a, p. 99).

2018, p. 18); pero que, a su vez, son *casos singulares* a través de los cuales se pone a prueba, *en cada ocasión* —como también dice Freud, según vimos— “una cierta articulación, una cierta consistencia de las nociones, de las relaciones” (p. 18). Lo que significa que la escena manifiesta, de un lado, una “sedimentación que hay que poner al descubierto” (p. 29) en tanto que es huella de rupturas de repartos anteriores —y que oficia a la manera de testimonio sedimentado en los nuevos repartos—, pero, por otro, un lugar de articulación, de encuentro —a saber: de *condensación*—. Esto sugiere que, en tanto *lugar de encuentro*<sup>30</sup>, la escena apunta hacia una “inteligibilidad que está del lado de la constitución de los elementos que [de ella] forman parte” (p. 30). ¿Qué significa? Que la escena es también *conjunción*, reunión —condensación— de ciertos elementos que, siendo inteligibles, le proporcionan, a su vez, inteligibilidad: la escena constituye el “hecho de poner juntos cuerpos, gestos, miradas, palabras y significaciones” (p. 29). Es decir, las escenas no son datos objetivos ni naturales ni totalmente ininteligibles<sup>31</sup>; tampoco son absolutamente arbitrarias ni caprichosas. Antes bien, exigen, para su constitución, una interpretación, que entendemos a modo de *efecto de lectura*.

El aporte del pensamiento de Rancière en este punto es también definitivo: podemos indicar que, para el autor, habría que pensar una interpretación que no fuera simple *explicación*<sup>32</sup> en el sentido de que los otros no necesitan una lectura *legítima* para *entender* —*sin legitimidad* designa, en la obra del autor, sin jerarquías: cualquiera puede leer, cualquiera puede hablar; no hay interpretación legítima, como lo veremos en el apartado *El reparto de lo sensible*—; y, también, la no explicación bajo otras dos formas: ni como “remisión de lo condicionado a la serie jamás acabada de sus condiciones”, ni como “remisión de la superficie a lo que se esconde debajo” (2018, p. 17). Rancière insiste en que las condiciones históricas, políticas, artísticas, no

---

<sup>30</sup> Un encuentro que es, sin embargo, “siempre aleatorio y sumiso a una reestructuración” (Rancière, 2018, p. 31); esto es, no definitivo.

<sup>31</sup> Dice Badiou que, para no declarar la *derrota del pensamiento*, hay que partir de un principio: “*nada de lo que hacen los hombres es ininteligible*” (2016, p. 19). Lo que, consideramos, no significa que entonces *todo* se pueda entender.

<sup>32</sup> Como se sabe, para Rancière la *explicación* se constituye en la piedra sobre la cual se edifica el orden embrutecedor. Dice, pues, que “explicar algo a alguien es, en primer lugar, demostrarle que no puede comprenderlo por sí mismo” (2018, p. 27), operación que presupone al otro como incapaz, y en tanto tal lo entiende. No es que lo *sea*; es que así se lo dibuja. De ahí que “sea el explicador el que necesite al incapaz y no al revés” (p. 26).

*explican* nada, no son causas en sí mismas, hay que articularlas, constituir las<sup>33</sup> y, en ese sentido, *crearlas*; al mismo tiempo, subraya que lo que interesa a las escenas, con el trabajo de quien las constituye, es lo que ellas muestran, no lo que supuestamente *esconden* y que habría solo que desentrañar. Una interpretación así concebida no es, pues, aquella que explica, sino la que permite hilvanar los eventos que se muestran desarticulados pero que la mirada de un lector puede tejer. Por eso hablamos de un *efecto de lectura* que constituye, también, a la escena.

Finalmente, el otro registro de la *explicación* consiste en hablar en nombre de otros, definiendo sentidos anticipados que ajenos otorgan a los actos de esos otros. Así, Rancière señala que cuando se antepone el juicio de que los otros *no hablan* o *no tienen las palabras* tanto mejor para los explicadores, pues “de esa manera es posible interpretar lo que dicen sin decirlo” (2014a, p. 102). En consecuencia, resulta cómodo para los explicadores —embrutecedores— asegurar conocer de antemano qué es lo que está sucediendo, pues *ya saben* sus sentidos —que no son otros que los que ellos así adjudican—. De ahí que Rancière, dice, “siempre [luchó] contra cierto gusto de algunos intelectuales por las personas que no hablan, pues resulta posible construir su discurso, es posible sostener el discurso que no sostienen, decir el sentido —que los intelectuales ignoran— de lo que están haciendo” (2014a, pp. 102-103).

Dicho esto, podemos entender por qué la potencia de la escena es la de “un desplazamiento de las posiciones sensibles [que] está siempre ligado al hecho de que el ruido se convierte en palabra” (Rancière, 2014a, p. 103). Esto es, la escena como manifestación de lo político.

### **La escena como manifestación de lo político: el disenso**

Podríamos iniciar diciendo que hay dos razones terminantes de lo político en estas obras de Rancière de las que nos venimos sirviendo para pensar. Por una parte —y como ya hemos anotado—, el lenguaje mismo como formulación de un litigio; y, por otra, los actos que tienen la potencia de cambiar el reparto, que “afirman la parte de los que no tenían parte” (2018, p. 17). Y el escenario privilegiado por el autor para expresar dicho cambio es la escena. En consecuencia, esta última es “siempre el momento en el que las cosas pueden dar un vuelco” (p. 31).

---

<sup>33</sup> “La evolución histórica se construye: yo construyo los elementos de una historia de las mutaciones de la mirada y de las mutaciones de la inteligibilidad de la pintura a partir de los eventos que selecciono” (Rancière, 2018, p. 23).

No obstante, el autor diferencia las escenas propiamente *políticas*, de las históricas o artísticas. Sin embargo, por lo que el mismo Rancière sugiere y por lo que interesa a la presente investigación, podemos conjeturar que *toda escena es política*. Así, al menos, esperamos sostenerlo.

De otro lado, es posible verificar que la noción de *disenso* ha sido definitiva a lo largo de toda la obra de Rancière. Y no agregamos nada, por ahora, si indicamos que el disenso es fundamentalmente *desajuste de sentidos*, la *no correspondencia* entre lo que unos dicen y los otros presumen entender. Disonancias<sup>34</sup>. He ahí, según Rancière, el acto fundador —e irresoluble— de la política.

De este modo, el autor indica que la política no es una “realidad natural” (Rancière, 2018, p. 31) sino una “construcción” artificial —ficción— que pone en juego, fundamentalmente, “un tipo de sujeto particular que va a articularse alrededor de un lenguaje, de la formulación de un litigio” (p. 31). Es decir, el litigio fundamental de la política es determinar quién posee lenguaje; la posesión —o no— del lenguaje en los humanos es, de entrada, algo polémico. En consecuencia, Rancière señala que “es siempre alrededor de encuentros, de cruces, de fracturas” (p. 27), de *relaciones*, agregamos nosotros, que se pueden dislocar los lugares asignados y se pueden efectuar *subjetivaciones igualitarias* que significan, para el autor, ocasiones en que los “seres hablantes *empiezan a hablar* de manera diferente a como se espera que lo hagan” (p. 27). De esto Rancière deriva lo que denomina el *momento fuerte de la política*: esto es, “cuando aquel que, en principio, está en la forma de vida del ser condenado a la reproducción, da un salto a otra forma de vida” (p. 27).

Ya hablaremos de lo que en *Los bordes de la ficción* (2019b) Rancière denomina la operación política por excelencia de la literatura: *desviar vidas de sus destinos*. Por ahora, anotamos aquí que el autor conquista algunos matices en sus formulaciones. La política se trata de actos que, *disociados de su situación* —obrero, por ejemplo; juvenil, por ejemplo—, un sujeto opera y que lo extraen de su *condena* —de reproducción<sup>35</sup>, específicamente— para ponerlo a

---

<sup>34</sup> En música, la disonancia es un sonido, o una articulación de sonidos, que *interrumpen los acostumbrados*; se trata de acordes que no son perfectos, pero que, al componer una relación singular de sonidos —¡una escena!—, enriquecen la estructura armónica.

<sup>35</sup> Es conocida la polémica entre Rancière, pero no solo él, y Bourdieu. Al respecto ver, por ejemplo, *El filósofo y sus pobres*, especialmente el “Prefacio” y el capítulo “El filósofo y el sociólogo”.

vivir de otros modos. Esto se vincula estrechamente con la lógica del *desarreglo* —disenso— que impone lo residual, según plantea Eduardo Rinesi: se trata de aquello que “se resiste a quedarse ahí donde lo han mandado” (2019, p. 40).

Como vemos, lo que se pone en juego es nada más y tampoco nada menos que *la vida*. O, si se quiere, las subjetivaciones igualitarias, que consisten siempre en *desidentificaciones*<sup>36</sup>. Lo anterior significa que toda subjetivación —colectiva, individual— pasa por “la reapropiación de palabras que no estaban destinadas a aquel que las toma, que no estaban destinadas a las personas que viven como él o ella viven, que no estaban destinadas a traducir su propia experiencia” (Rancière, 2018, p. 28). La escena, pues, hace desfasaje, corte, recorta, interrumpe, altera, desmorona dominaciones, conmueve destinos y destinaciones. Rancière llama *política*, una vez más, a un régimen que “corta el tiempo uniforme para constituir la escena de visibilidad de la política como cosa de todos” (p. 21). Esto significa que la escena es “constitución de una potencia subjetiva” que se refiere al ejercicio de un *disenso*: “el interlocutor le asigna una capacidad de hablar a quien no se esperaba que hablara, o bien afirma esa capacidad que se le estaba negando” (2014a, p. 104). La subjetivación igualitaria, pues, corresponde a “quien toma la palabra, es decir, al ejercicio de una capacidad que no se reconocía en nombre de un sujeto que [en principio] no lo es” (p. 105).

Lo anterior trae consigo, entonces, lo que el autor denomina *discontinuidad en las temporalidades*. Ya anotamos que dicha discontinuidad no puede ser entendida como *radical*. Podemos decir, no obstante, que se trata de *fragmentos* temporales que producen “algo que de ningún modo estaba predeterminado en las condiciones existentes” (Rancière, 2018, p. 21). Así presentada, la discontinuidad no expresa “simplemente que hay interrupciones” sino una realidad existente *gracias* a dichas interrupciones: discontinuidad “quiere decir que hay una realidad propia que existe en función de las interrupciones” (p. 21), que permiten pensar, a su vez, una serie de cambios a partir de los puntos singulares de dicha interrupción.

Entre otras, estas son las razones que nos hacen pensar que toda escena, en el encuadre teórico que venimos fundamentando, es política: expresa un disenso y proyecta potencias emancipatorias.

---

<sup>36</sup> Dice Rancière que “no hay subjetivación sin desidentificación” (2018, p. 28).

Para Rancière el disenso expresa al menos dos cosas: la creación de *un mundo sensible e inteligible en el mundo sensible e inteligible existente*; y, en consecuencia, la *distancia* entre dos puestas en escena sensibles. No hay armonía, ni acuerdo, ni unificación. Solo relaciones posibles y polémicas. Por tanto, tratar de eliminar el desacuerdo, el conflicto, el litigio, la polémica, es una incompreensión. De este modo, el *fondo de la palabra política*, dice el autor, “radica en el hecho de que se dirige a personas a las que se supone que no debe dirigirse y en el modo en el que no está supuesto hacerlo” (2018, p. 24).

Hay, pues, una existencia *disensual*. Y ello remite a que la *presencia* de algunos tiene un sentido que no coincide necesariamente con los sentidos que adjudican otros a dicha existencia. Rancière dice que “las personas que se congregan en la calle *crean* un pueblo *diferente* de aquel que los gobiernos hacen funcionar” (2018, p. 24). Pues bien, debemos decir que escribimos esto al calor de unas manifestaciones en Colombia (abril del 2021) que ponen precisamente en escena la cuestión política de saber si hay unos que hablan, o no. Si hay unos que se expresan como sujetos políticos que algo afirman a propósito de lo justo y lo injusto —o no, o si son simplemente fieras, “vándalos”, que solo hacen ruido con sus bocas, sus ideas y sus cuerpos—. Y donde fundamentalmente se pone en juego un gobierno para el que es “imposible, desde un punto de vista propiamente sensible, sensorial, *escucharlos* hablar” (Rancière, 2018, p. 24). Tal vez para sorpresa nuestra, los que llevan a cabo esta presencia son, esencialmente, jóvenes. Tenemos así que lo que está ante nuestros ojos son, ni más ni menos, unas escenas en las que poder dirigir no solo nuestras palabras a los jóvenes sino también, y principalmente, nuestros oídos y nuestra lectura para estar a la altura de presencias disensuales que interrumpen así los lugares asignados y relanzan la promesa de otros lugares y tiempos por habitar. La invención de la historia —relato o intriga— que hace a las escenas, opera la posibilidad de que “esa historia concreta sea a la vez materia para una escritura literaria y materia para una moral filosófica” (Rancière, 2014a, p. 100), o materia para una ficción pedagógica que procure pensar la educación de los jóvenes.

Todo lo anterior abre, desde luego, al ámbito de la emancipación. Asegura Rancière, refiriéndose a Louis Gabriel Gauny, que “el obrero se afirma capaz de *un modo de mirar* que su condición social normalmente prohíbe, y esta adquisición lo pone en la vía de la emancipación” (2018, p. 20). Esto le permite al *filósofo plebeyo*, dice Rancière, *escapar* del “modo de ser que la

dominación *le ha fabricado* al reconstruir la relación entre el espacio material donde trabaja y el espacio simbólico que le es asignado como obrero” (p. 20). Desde luego, no se trata solo de los obreros.

## Capítulo 4. Posicionamientos teóricos: acerca de la política de la ficción. Hacia *irrupciones de la juventud*

*Los conceptos que todavía no tienen definición son probablemente los que más expectativas de futuro ofrecen*  
(Rilke, 1989, p. 35)

Estimamos necesario plantear de entrada una aclaración que, a su vez, es el fundamento de lo que queremos elaborar y compartir: lo que entendemos por *política* no se refiere —al menos inicialmente— a procesos de democratización, de participación o de formación ciudadana, ni tampoco a circunstanciales relaciones de poder que eventualmente puedan tener lugar en la literatura, ni es “la política de los escritores” (Rancière, 2019a, p.195). En trabajos recientes, Rancière considera la política como la operación de “desviar vidas de sus destinos” (2019b, p. 17) y, también, como el “reparto de lo sensible” (2014b). En ambas formas de entender lo político aparece la literatura.

### I. El reparto de lo sensible

“La especificidad histórica de la literatura [...] depende de una nueva forma por la que el lenguaje actúa dando a ver y a escuchar” (Rancière, 2011, p. 20). La literatura, pues, en este sentido, es una cierta forma de intervenir en el reparto de lo sensible: se trata de “la manera en que el mundo se nos hace visible y en que eso visible se deja decir” (Rancière, 2011, p. 20). Para Rancière, la política se refiere, entre otras cosas, a “lo que vemos y a lo que podemos decir, a quien tiene la competencia para ver y la cualidad para decir, a las propiedades de los espacios y a los posibles del tiempo” (2014b, p. 20). Esta forma particular de entender la política permite hacernos unas preguntas: ¿quién tiene la competencia para ver y la cualidad para decir?, ¿quién pone a disposición los tiempos y los espacios?, ¿ese mundo que se puede ver y sobre el que se puede decir a quién le pertenece?

Aunque pueda parecer incómoda y antipática la respuesta, vamos a decir que la competencia para ver y para decir la tiene *cualquiera*; que el mundo no le pertenece a nadie en particular y, con ello, inauguramos el mundo de lo común. La política en general, y la política de la literatura en particular, es la política de la *experiencia común*.

El problema es que “el dato sobre el que se apoya la política es siempre litigioso” (Rancière, 2011, p. 16) y si podemos decir con contundencia que *cualquiera* puede ver, decir o hablar, tenemos al menos un impasse al contestar la segunda pregunta: ¿quién pone a disposición los tiempos y los espacios?, ¿quién está dispuesto al reparto de lo sensible?

Un reparto de lo sensible fija al mismo tiempo *algo común repartido* y ciertas partes exclusivas. Esta repartición de las partes y de los lugares se basa en un reparto de espacios, de tiempos y de formas de actividad que determina la forma misma en la que *un común se presta a la participación y donde unos y otros son parte de ese reparto*. (Rancière, 2014b, p. 19)

La política en la perspectiva de Rancière, insistimos, se trata del establecimiento de lo común. Ello implica: repartir-compartir, cierta exclusividad (cada uno retoma fragmentos por su cuenta, y se trata de no inquietarse por el no control de aquello que el otro retoma), actividad (trabajo), participación de lo común y en lo común y, lo resaltamos, *formar parte, tomar parte y hacer tomar parte*. Sin embargo, ese “punto litigioso” hace que Rancière no sea ingenuo: “pero otra forma de reparto *precede* a esta forma de tener parte: aquel que determina a aquellos que son parte” (2014b, p. 19). ¿Quién determina a los que son parte?, ¿con qué criterios?, ¿quién se encarga de los que no son parte?

La política de la literatura consistirá entonces en intervenir en los sujetos cualesquiera, en los objetos que conforman el mundo común y en los poderes que tienen estos sujetos para verlo, nombrarlo y *actuar sobre él*. ¿Cómo se actúa a partir de la literatura? La instancia de la letra invita a la interpretación. Literatura e interpretación-única, historia-única, son incompatibles. Pues bien, las interpretaciones son cambios *reales* “cuando alteran las formas de visibilidad de un mundo común y, con ellas, las capacidades que los cuerpos *ordinarios* pueden ejercitar sobre un nuevo paisaje de lo común” (Rancière, 2011, p. 54). Cuerpos ordinarios, cualquiera: que sean cuales sean, importen. La literatura y su política puede ser entendida, entonces, como “la capacidad que cualquiera tiene de apropiarse de no importa qué frases, palabras o historias” (2011, p. 41).

Esta noción de *igualdad* se traduce en compartir una misma posición en el orden social: sea quien sea el escritor, sea quien sea el lector, ninguna instancia social garantiza la potencia del

discurso; la palabra circula, queda por fuera de toda determinada relación de discurso; desordena; rompe las reglas de la interpretación controlada y los modos de sensibilidad ordenados: “esta igualdad destruye todas las jerarquías de la representación e instituye también la comunidad de los lectores como comunidad sin legitimidad, comunidad diseñada sólo por la circulación aleatoria de la letra” (Rancière, 2014b, p. 22). Sin *legitimidad*, es decir, sin jerarquías: cualquiera puede leer, cualquiera puede hablar. No hay interpretación legítima, ni hablante legítimo, ni lector legítimo: la democracia. La democracia de lo escrito

es el régimen de la letra en libertad, que cada uno puede retomar por su cuenta, ya sea para apropiarse de la vida del héroe o de la heroína de la novela, para hacerse escritor uno mismo, o para participar de la discusión sobre los asuntos del común. (Rancière, 2011, p. 29)

Simultáneamente, Rancière adjudica a lo sin jerarquías el estatuto de *escena*, en el que tanto hemos insistido:

la escena es una entidad teórica propia a lo que denomino un *método de la igualdad* porque *destruye* al mismo tiempo las jerarquías entre los niveles de realidad y de discurso y los métodos habituales para juzgar el carácter significativo de los fenómenos. (2014a, p. 99)

Y para esto hay que *dar el tiempo* (Derrida) y la palabra en un método de igualdad que consiste en destruir jerarquías. La política es, así, una actividad conflictiva para distinguir y decidir qué es palabra y qué es grito (que es inaudible y remite al ruido). La política de la literatura comienza precisamente cuando “esos y esas que *no tienen* el tiempo de hacer otra cosa que su trabajo, se toman ese tiempo que no poseen para probar que sí son seres parlantes, que participan de un mundo común, y no animales furiosos o doloridos” (Rancière, 2011, p. 16). La actividad política de la literatura “hace audibles cual seres parlantes a aquellos que no eran oídos sino como animales ruidosos” (2011, p. 16).

Un reparto de lo sensible así pensado revela quién puede tomar parte en lo común: se trata de una relación entre el acto de la palabra, el mundo que este configura y las capacidades de aquellos que pueblan ese mundo. Esto es lo que “define el hecho de ser o no visible (o audible)

en un espacio común, dotado de una palabra común (que se puede decir y que se puede oír)” (Rancière, 2014b, p. 20).

## II. No condenar al origen: cuando los que *son nada se vuelven todo*

Para Rancière las aventuras ficcionales modernas son aquellas por las cuales “la palabra se hace carne y desvían vidas de sus destinos” (2019b, p. 17). Es por medio de estas *aventuras de la ficción* que se puede emprender una investigación que revele “la revolución mediante la cual los que *son nada se vuelven todo*” (p. 17). Dice Rancière: “una investigación así puede contribuir de manera útil a ensanchar el horizonte de las miradas y de los pensamientos sobre lo que llamamos mundo y sobre las maneras de habitarlo” (p. 15). El presente trabajo suscribe plenamente esta forma de entender no solo la ficción, sino también y fundamentalmente, la investigación.

Dice Rancière que es a partir del olvido de lo que los humanos no quieren saber o del retiro de la mirada de lo que tienen delante de ellos, que puede pensarse el trabajo político de la ficción. De este modo, el trabajo de la *nueva ficción* es, justamente, el de *hacer efectivo* el derecho de estar en el mundo: “un derecho no es nada en sí mismo. Lo que cuenta es el trabajo para hacerlo efectivo y ese es precisamente el trabajo de la nueva ficción” (2019b, p. 117).

Sin embargo, Rancière no es indiferente a la idea de que subsiste una suerte de división relativamente presente en el campo de los estudios literarios y sociales: mientras que la literatura es *ficción*, las ciencias sociales y humanas producen *teorías* que derivan de diferentes intentos del ser humano por comprender, o pensar, o reflexionar, o interpretar “la realidad”. Pues bien, acerca de la histórica refutación a la *ficción* o de la oposición entre *realidad* y *ficción*<sup>37</sup> existe un desplazamiento del sentido de esta última, que es el operado, según Rancière, por la ficción moderna:

no hay lugar para oponer lo que ha inventado un cerebro a lo que *realmente* existió. Porque el mundo cuya *realidad* diariamente experimentamos no es él mismo otra cosa que el recubrimiento del mundo natural por el mundo que el cerebro humano ha producido. (2019b, p. 110)

---

<sup>37</sup> Ampliaremos esta idea en el apartado *El estatuto antropológico de la ficción*.

Este mundo es una *invención del cerebro humano* y “el viaje de la ficción puede entonces definirse como la construcción de un tejido apropiado para relacionar estas invenciones” (Rancière, 2019b, p. 110).

Así

la buena ciencia de las acciones y de los comportamientos humanos se reconoce en su fidelidad a las estructuras fundamentales de la racionalidad ficcional: la distinción de temporalidades, la relación entre lo que se sabe y lo que no se sabe y el encadenamiento paradójico de causas y efectos. (Rancière, 2019b, p. 10)

Por ahora podemos subrayar dos ideas que resultan centrales para el presente trabajo: por un lado, la indistinción que hace Rancière entre lo elaborado por las demás ciencias sociales y lo *zurcido* por la literatura moderna<sup>38</sup> —lo que es un apunte teórico—: tanto unas como la otra producen *ficciones*; y, por otro, pero relacionado con lo anterior, la idea de que es preciso descubrir el modo de relacionar, articular, asociar, enlazar —lo que además de ser un apunte teórico, es un señalamiento metodológico—, las invenciones literarias, para el caso nuestro, las escenas, con la idea de ensanchar nuestras miradas y pensamientos acerca del mundo y nuestras formas de habitarlo.

### **Las ciencias sociales y la ficción moderna para Rancière**

Si pudiéramos adjetivar —sin clasificar— el trabajo de Rancière de un modo más o menos general y pertinente, podríamos decir que se trata de una lucha —política— precisamente contra las clasificaciones, contra las divisiones.

El filósofo francés señala, pues, que

el proceso esencial que funda al mismo tiempo la literatura y la ciencia social modernas es la *abolición de la división* que oponía la racionalidad ficcional de las intrigas a la sucesión empírica de hechos. Ambas rechazan la separación entre la razón de las ficciones y la de los hechos ordinarios. (Rancière, 2019b, p. 12)

---

<sup>38</sup> Al respecto, Tzvetan Todorov afirma que “las ciencias humanas [...] están en deuda con la literatura [...] Por supuesto, las visiones de mundo que refleja la literatura no forman propuestas construidas desde la lógica, susceptibles de ser verificadas y puestas a prueba. Por lo tanto, hay que interpretarlas” (2018, p. 173).

Como ya dijimos, el mundo que habitamos —o tratamos de habitar— es una forma en que el humano ha recubierto el mundo natural, y en cuanto tal, lo que podamos decir acerca de él pasa por nuestras propias invenciones, nuestras propias *ficciones*. Lo anterior significa que el movimiento político de desarticular la división ficción/realidad social, pasa por identificar, necesariamente, el “régimen de ficciones que concierne, en primer lugar, al ser humano mismo” (Berenguer, Laval y Dardot, 2018, p. 27)<sup>39</sup>. Es en el marco de la modernidad en el que el ser humano “se inventó a sí mismo y se produjo como una ficción” (Berenguer, Laval y Dardot, 2018, p. 25). Aunque estos últimos autores piensan al ser humano como ficción del capitalismo, Rancière lo piensa como condición de la ficción y de las ciencias sociales modernas.

De este modo, según Rancière la ficción moderna entendió que el “individuo involucrado en la realidad global de una historia en plena evolución y el individuo común y corriente capaz de experimentar los sentimientos más intensos y complejos constituyen tan sólo un único y mismo sujeto” (2019b, p. 14). Es decir, la operación de la ficción moderna es la de no dividir las vidas, bajo la lógica de romper “con la barrera que separaba las vidas sin historia de las vidas susceptibles de conocer las vicisitudes de la riqueza y las incertidumbres del saber” (p. 14). Y esto lo hizo para

profundizar el poder del <<momento cualquiera>>, ese momento vacío en equilibrio entre la reproducción de lo mismo y la posible emergencia de lo nuevo, que también es un momento pleno en el que toda una vida se condensa, en el que muchas temporalidades se mezclan. (Rancière, 2019b, p. 14)

Tenemos entonces que la *posible emergencia de lo nuevo* en las ficciones modernas depende de varios factores: del momento cualquiera, de la no separación (mutilación) de las vidas, de la mezcla de temporalidades, de momentos en que una vida cualquiera se condensa. La literatura, como las ciencias sociales así entendidas, se consolidan en ficciones que tratan lo humano aboliendo las barreras entre *la racionalidad ficcional de las intrigas y la sucesión empírica de los hechos*, en cuanto que son invenciones, creaciones, de los humanos. Pero hay algo más: tanto en un campo como en el otro, se trata de *las vidas*. El material de que están

---

<sup>39</sup> Agradecemos a la Dra. Ana Hounie habernos presentado esta perspectiva de abordaje en su seminario de doctorado en octubre del 2019.

hechas las ficciones parte y alcanza vidas concretas, poco importa si de la “realidad” o la “ficción”: las afecta, las toca, las elabora, las elucida... Y lo hace desde los bordes, las márgenes, las fronteras, los umbrales<sup>40</sup>, los intersticios<sup>41</sup>, los pasajes<sup>42</sup>, las bisagras, que son siempre dobles: apartan y unen, ligan y diferencian, acogen y separan:

son en principio los bordes en los que la ficción acoge el mundo de los seres y de las situaciones que antes estaban en sus márgenes: los acontecimientos insignificantes de la existencia cotidiana o la brutalidad de una realidad que no se deja incluir. (Rancière, 2019b, p. 15)

Es por medio de *acontecimientos insignificantes* de personas cualesquiera, en momentos cualesquiera, que la política de la literatura logra *desviar vidas de sus destinos*. Desde nuestra

---

<sup>40</sup> Al respecto dice Walter Benjamin que “el umbral es una *zona*. Y, ciertamente, una zona de transición. El término «umbral» implica cambio, transición, escape [...] La puerta monumental, que *transforma a quien la cruza*, se desarrolló a partir del ámbito de la experiencia del umbral” (2005, p. 850). Lo que Benjamin denomina *experiencia del umbral* es, pues, una que *atraviesa* no solo a los lugares y los tiempos sino también, y fundamentalmente, a los sujetos que a ello asisten. *Cruzar* el umbral es, en este sentido, una *conmoción* que el sujeto experimenta y lo altera. El sujeto queda así, pues, *atravesado, cruzado*, por una experiencia que no agencia exclusivamente, sino de la que es, simultáneamente, sujeto y objeto.

<sup>41</sup> Para René Roussillon (1989) el *intersticio* también tiene que ver con una *transición*. Dice el autor que el intersticio es un espacio-tiempo en que tiene lugar “lo que está latente de estructuración y sentido, lo que permanece *informe*, no formulado, «en transición» en la psique” (p. 190). De este modo, lo que da sentido al intersticio, en el plano institucional —prosigue Roussillon—, es que existen espacios y tiempos en que se puede tramitar lo *no oficial*, lo que no puede aparecer oficialmente en las instituciones —“la vida institucional es doble: en parte «oficial» y en parte «oculta»” (p. 202)—. Así, la noción de intersticio es posible gracias a la existencia de *restos, residuos*, lo que significa que en el psiquismo (tanto individual como grupal, asegura Roussillon) no hay “completud”. El intersticio es, pues, el sitio de una práctica para *tramitar* lo *residual* y que, por tanto, contempla, asume y admite, la paradoja y la ambigüedad, y se constituye en la promesa de una elaboración de lo que permanece —por un tiempo— *informe*. El intersticio como *lugar de paso*, es una *extraterritorialidad* que habita incluso dentro del espacio institucional, es transitorio, e implica una “riqueza, pero también puede reproducir sus avatares” (p. 198). Como lo que constituye al intersticio es la ambigüedad y la paradoja, así como es potencialmente un espacio-tiempo de posibles elaboraciones, puede ser también uno que clausura la posibilidad de la vida institucional e individual: bajo ciertas condiciones puede ser que “el intersticio se endurezca [...] se haga cripta, se privatice” (p. 202). O que no pueda desempeñar una función reguladora de las angustias inherentes a la vida individual y social y, en consecuencia, “se convierta en el lugar o el tiempo donde la envidia se exagera, donde se estructuran las comunidades de rechazo”, transmutándose así —el intersticio— en “el campo de una verdadera «cultura de pulsión de muerte»” (p. 207).

<sup>42</sup> Seguimos aquí también, indudablemente, a Benjamin. Su *Libro de los pasajes* (2005) es fuente inagotable y obra definitiva para pensar tal cuestión. Remitimos, pues, a dicha obra para reconocer los múltiples y casi innumerables sentidos a propósito de los *pasajes*.

perspectiva, puede pensarse la educación, igualmente, como el trabajo político denodado de no condenar las vidas a los destinos que les han sido vaticinados.

### III. El estatuto antropológico de la ficción

*Es probable que la ficción contenga  
más verdad que los hechos  
(Woolf, 2013, p. 9)*

En su obra *El inestimable objeto de la transmisión*, Legendre (1996) indica de entrada, con contundencia, que la carne humana no alcanza para hacer humanidad; luego, hay que *hacer el trabajo de instituir*la. Y realiza un largo desarrollo, en toda su obra, a propósito de dicha idea. Lo que nos interesa señalar aquí es una escueta —pero definitiva— afirmación que lanza rápidamente y que solo líneas después alcanza alguna complementación. Legendre sostiene, pues, que “no hay institución sin ficción” (1996, p. 13). Consideramos que no es forzado aseverar, entonces (siguiendo el más clásico silogismo), que *no puede haber humanidad sin ficción*<sup>43</sup>. Y esto sitúa un punto que importa a esta tesis: la ficción no solo se refiere a un modo específico de narrar literariamente, sino que comporta un carácter antropológico: entre otras, el ser humano es aquel *ficciona*.

Legendre redondea aquella afirmación —un tanto enigmática, pues ofrece como complemento la siguiente idea, lo cual nos ha animado, hay que decir, al presente desarrollo— señalando que no hay institución sin ficción *porque* “lo verdadero [...] se refiere fundamentalmente a las puestas en *escena* de una sociedad-sujeto de ficción que habla” (1996, p. 14). En el mismo estudio, Legendre califica a la ficción como algo *imprescindible* (p. 16). Y podemos notar que lo es en tanto la humanidad, para *hacerse*<sup>44</sup>, requiere de una “ficción

---

<sup>43</sup> En otro texto del que aquí nos servimos, Legendre dice: “una *sociedad se inventa los medios para hablar*, que no pueden ser sino *medios de ficción*” (2008b, p. 93).

<sup>44</sup> Anotamos aquí que en muchos y diversos momentos de su obra, Castoriadis asume que es ineludible el *hacer* para un trabajo de elucidación e institución. Queremos mencionar, al menos, este: “el hombre no puede existir sino definiéndose *cada vez* [...] pero siempre supera estas definiciones [...] y, si las supera, [...] es porque salen de él mismo, porque él las *inventa* [...] porque, por lo tanto, él las *hace* haciendo y haciéndose, y porque ninguna definición racional, natural o histórica, permite fijarlas de una vez por todas” (2007, p. 218). Queremos precisar que somos nosotros los que subrayamos el significante “*inventa*”, pues esto quizá tiene relación con la ficción en el sentido antropológico que venimos planteando. Aunque reconocemos también que el mismo Castoriadis rechaza en no pocas ocasiones la noción de ficción: habla despectivamente de lo “ficticio”. También retomamos este pensamiento precisamente para no caer en la pretensión de una *definición* de lo humano. Cuando decimos que el ser humano *ficciona*, lo aventuramos más como una hipótesis que como una definición: Castoriadis insiste en

fundadora” (p. 17) que le permita *instituirse*. En relación con las puestas en *escena* a las que se refiere el autor, hemos tenido ya la ocasión de ofrecer diversas consideraciones a lo largo de esta tesis.

Ahora bien, en esta línea de trabajo nos encontramos con un texto que proviene de los estudios literarios, especialmente de lo que se conoce como “teorías de la recepción”, en que se enuncia que “los seres humanos parecen estar *necesitados* de ficciones” (Iser, 1997, p. 44). Se trata de un escrito de Wolfgang Iser, que se titula *La ficcionalización: dimensión antropológica de las ficciones literarias*. Anotamos de entrada que, aunque el autor señala en el título su referencia, como vemos, a las ficciones *literarias*, muy pronto se deslinda de ello, incluso tal vez a su pesar, puesto que al direccionar los análisis al aspecto antropológico, excede con mucho el ámbito literario; esto es, como ya lo anotamos: aunque el territorio de lo ficcional haya estado referido desde siempre al ámbito de la literatura, lo que estamos planteando, sostenidos por Legendre, Castoriadis<sup>45</sup> y el mismo Iser, es que la *ficción es un asunto humano* y, por tanto, presente en las más diversas expresiones de la cultura<sup>46</sup>.

En este orden de ideas, la *necesidad de ficción* que presenta Iser recaba en lo que podemos denominar dos *gestos antropológicos de la ficción*, quizás entreverados: por una parte, Iser señala que hay ficción en la medida en que, como indicamos con Castoriadis, inventamos y reinventamos nuestras propias definiciones —autoinstitución de la sociedad—, que no pueden ser nunca definitivas. En tal sentido, el primer gesto antropológico de las ficciones es el de conmover aquello que “uno no puede ser mientras uno siga siendo uno mismo”<sup>47</sup> (Iser, 1997, p. 52). Ya hemos tenido oportunidad de reseñar la importancia que tiene, desde nuestra perspectiva, poder atravesar los puentes que llevan de un lugar a otro para no ser siempre los mismos; para conjurar la mera repetición.

---

que lo que “jamás nos será dado [es] la realidad humana” (2007, p. 114). Y que, por tanto, esta es indefinible. Con todo, somos momentáneamente fieles para ser atrevidamente infieles: *hacer* las definiciones, inventarlas, superarlas, volverlas a hacer *cada vez*, no fijarlas definitivamente, es un trabajo de la ficción: Iser dirá, por su parte, que “las ficciones literarias muestran a los seres humanos como ese algo que ellos se *hacen ser*” (1997, p. 57). Desde luego este *hacerse ser* no es ni puede ser nunca neutral.

<sup>45</sup> Agradecemos al Dr. Gustavo Ruggiero porque con los textos sugeridos para su seminario de doctorado en noviembre del 2020, pudimos asumir esta perspectiva de trabajo.

<sup>46</sup> Expone Iser que ni la *epistemología* ni la *ciencia* escapan a la ficción: “en epistemología encontramos ficciones a modo de presuposiciones; en la ciencia son hipótesis” (1997, p. 46).

<sup>47</sup> Ya hemos señalado que *una* de las *condiciones* para la subjetivación es la desidentificación (Rancière).

En segundo lugar, Iser anota que las ficciones se fundan en la imposibilidad antropológica de un todo saber, lo cual *invita* a la ficción. Anotemos que dicha imposibilidad acarrea, a su vez, dos “frentes”: un no saber todo el saber “epistémico”, pero también un no saber todo el saber acerca de sí mismo (subjetivo). Según Iser, somos inaccesibles a nosotros mismos; somos borrosos para nosotros mismos y, en consecuencia, en los límites del saber emerge la ficción como aquello que nos permite conocer, pero, sobre todo, reinventar lo conocido.

Encontramos profundas resonancias con estos postulados porque, como se puede advertir, ello se vincula íntimamente con las ideas de que todo saber es fragmentario<sup>48</sup>, provisional, parcialmente elaborado, elaborable y reelaborable, que ya hemos desarrollado en apartados anteriores y que seguirá teniendo presencia en momentos subsiguientes.

### **Ficcionalizar: un modo de interrumpir la mera repetición**

*Los seres humanos son cuando menos mudables,  
y van desplazándose por entre sus papeles,  
los cuales, a su vez, se suplantán y modifican unos a otros*  
(Iser, 1997, p. 55)

Lo primero que Iser se encarga de despejar, como buen conocedor de la teoría literaria, es esa vieja sentencia según la cual la ficción es equiparable a la mentira<sup>49</sup>. Insistamos una vez más en que en este trabajo se presenta la ficción en su dimensión antropológica y no simplemente como la inveterada oposición binaria verdad/mentira: “las mentiras y la literatura son distintos productos” (Iser, 1997, p. 44). En este sentido, lo que permite la ficción es un modo de “realizar lo posible” incorporando una “realidad identificable” pero sometiéndola “a una remodelación imprevisible” (p. 44). Así pues, las formas de realización que logra la ficción remiten a unos modos de articulación que no desconocen “la realidad” pero que, aun siendo posibles, son

---

<sup>48</sup> Hemos puntuado ya varias consideraciones a propósito de lo *fragmentario*. No redundamos, sin embargo, si decimos que “el <<texto de saber>> nunca es otra cosa que una colección de piezas y *fragmentos cosidos* más o menos prolijamente. No parece inadecuado, incluso, mostrar sus costuras” (Chevallard, 1997, p. 7).

<sup>49</sup> A esto alude también Andrés Caicedo cuando dice que la ficción existe como aquello que “inventa sin decir mentiras” (2021, p. 306). Es decir, que ella aparece “no para negar la realidad sino para enriquecerla, en el sentido que hace más habitable el irremediable mundo que aún nos queda por conocer” (2020a, p. 84). Quizás a esto mismo se refiere Michael Ende cuando afirma que la ficción es una sustancia que “puede ser una medicina o un veneno, dependiendo de las manos en que caiga. Puede hacernos videntes o también ciegos. La [ficción] se hace pasar por irreal y, por ello, *crea* realidad” (1996, pp. 269-270).

*siempre* imprevisibles. Las ficciones no son, pues, “el lado irreal de la realidad ni algo opuesto a la realidad [...] son más bien condiciones que hacen posible la producción de mundos” (p. 45).

Podemos de este modo reconocer, entonces, que la ficción no se presenta como una trivial oposición con la realidad, sino que *opera*<sup>50</sup> con esta para ponerla a decir otra cosa que, sin embargo, no se sabe *a priori*. Así es que el fondo de la cuestión antropológica de las ficciones es que *hacen surgir* algo que “no existe todavía” (Iser, 1997, p. 52), para lo cual se precisa sostener que en lo humano hay “algo que no se puede ser mientras se siga siendo lo mismo” (p. 52).

Lo anterior supone una suerte de desposesión de un saber que quisiera siempre capturar de manera infalible y anticipable “la realidad”, y nos arroja, más bien, a la “penumbra de posibilidades” (Iser, 1997, p. 59). Dicho así, podemos afirmar que no hay mentira en la ficción; que las ficciones no son mentira, sino que “van más allá de lo que hay, incluso aunque no puedan existir sin lo que hay. Son aquellas que dependen de lo que hay, pero que no pueden derivarse de lo ya existente” (p. 59). Que prometen otra cosa que lo que ya está. Y como no aparece el atrincheramiento en lo ya existente que acapara ciertas formas del conformismo, nos atrevemos a decir que es en la penumbra<sup>51</sup> de lo por inventar que subsiste la posibilidad de bosquejar realizaciones siempre imprevisibles —lo que “nace borrándose” como dice Hugo Mujica (2014, p. 13)—, que se apartan precisamente de un saber que se pretendiera a sí mismo seguro e infalible.

---

<sup>50</sup> Advertimos una resonancia entre estos planteamientos y un punto específico en Rancière: el filósofo francés localiza “la política de la ficción no del lado de lo que ella representa sino del lado de lo que ella *opera*” (2015, p. 14).

<sup>51</sup> No podemos dejar de invocar a unos autores, de otras “disciplinas”, que resuenan con estos planteamientos. Souriau, por ejemplo, sostiene que el ser “es obra *por hacer*” (2017, p. 229); que la existencia “exige un *hacer*, una acción *instauradora*” (p. 229). Y que ello se da precisamente porque “nada, ni siquiera nosotros [los humanos], nos es dado de otra manera que en una suerte de media luz, en una *penumbra* donde se *bosqueja* lo inacabado, donde nada tiene ni plenitud de presencia, ni patuidad evidente, ni consumación total, ni existencia plena” (p. 228). De este modo, señala el autor, “un ser cualquiera nunca es captado o experimentado más que *a medio camino* de una oscilación *entre* ese mínimo y ese máximo [...], del incremento o de la disminución de las luces o de las tinieblas de esa media luz, de esa *penumbra* existencial” (p. 128). Si insistimos en la ficción en su dimensión antropológica, los planteamientos de Souriau son más que pertinentes. Por su parte, y en este sentido, Michel Serres juzga como “arrogante” la “sobreevaluación de la claridad”. Y, como contrapunto, señala que sabemos, más bien, “incesantemente lo opaco, cuya oscuridad no obstaculiza en modo alguno la retención. Absorbemos tanto de la sombra como de las luces, y el conocimiento, en suma, radica en un trabajo constante en los límites de ese clarooscuro. Raramente sabemos que no sabemos y qué cosa sabemos: dos importantes hazañas de la inteligencia; la mayoría de las veces sabemos lo que no sabemos y sabemos mal lo que sabemos” (2011, p. 81).

La penumbra de posibilidades por inventar que hemos asociado a la oposición a toda forma de conformismo nos dirige a un pensamiento de Anne Dufourmantelle. Podríamos aducir que la ficción todavía ofrece un espacio y tiempo en los que estamos “libres de no suscribirnos” (2019, p. 24) a lo ya existente. Así pues, asegura la autora, “allí donde la resignación [a lo ya dado: lo existente, lo ya sabido, lo familiarizado, lo naturalizado] es exigida, aún es posible no moderar, no argumentar, sino simplemente optar por un <<no>>” (p. 26). Son la ficción, las metáforas, la incertidumbre lo “que mejor nos describe” (p. 30), por oposición a lo que nos encantaría que nos definiera. Dice Dufourmantelle: “nos gustaría tanto reconocernos en nuestros actos, nuestros juicios, nuestras afirmaciones” (p. 30). Esto sin duda remite al segundo aspecto de la ficción que vamos a presentar, y por eso decimos que ambos están entrelazados. Por ahora, volvemos al pensamiento de la autora que conversa con lo que veníamos tejiendo: “estar en suspenso es volver a la *penumbra*, a un punto de relativa ceguera, y de cierta forma mantenerse allí. Porque al mantenerse allí *aparece otra cosa*, otro límite, otra orilla” (p. 30). La penumbra, pues, como una promesa de la ficción que hace aparecer otra cosa “para nada segura” (Castoriadis, 2018, p. 336) y que, además de no poderse prever, dice mucho de nuestra condición de hablantes.

Antes de seguir con nuestro autor, se nos impone como necesario agregar un punto más: la ficción, además de no condenarnos a la resignación, produce lo que podríamos llamar *efectos de saber*. Es un *modo de racionalidad* (Rancière, 2019b, p. 10) que ofrece *efectos de saber*. Para Laurence Dhan-Gaida, la pareja saber/ficción tiene diversas implicaciones: “en especial, que poesía, imaginario y saber, no se excluyen necesariamente y que la literatura genera un espacio en que estas tres dimensiones del lenguaje por momentos pueden decirse con las mismas palabras” (2007, p. 22). Con las palabras con que poetizamos el mundo, con aquellas que traducimos una y otra vez lo que logramos conocer, y con que rondamos lo intraducible para no dejarlo de traducir (Cassin), con esas ficcionamos, operación que está lejos de ser neutral: en esa medida las ficciones, tanto como la poesía, nos permiten *saber*, *pensar* de ciertos modos: pero “no hay entre estos discursos niveles privilegiados, aunque se den entre ellos formas distintas de decir” (Quintana, 2020, p. 60). Las ficciones nos ofrecen la posibilidad de saber —*elucidar*, dice Castoriadis (2007, p. 12)— lo que politiza a las escenas y nos recuerda que quizá lo que

terminamos transmitiendo, lo que termina convertido en *el inestimable objeto de la transmisión*, no sea otra cosa que la ficción<sup>52</sup>.

Volvamos, ahora sí, a Iser. Para el autor —tanto como para Rancière, como hemos anotado ya—, las ficciones ofician como base de las imágenes que nos hacemos del mundo y proporcionan, simultáneamente, “los supuestos por los que guiamos nuestras acciones” (1997, p. 46). Así, nuestros supuestos son también ficciones, en el sentido en que *tenemos* que “dotar [a los actos] de un significado que no les es inherente” (p. 50). Esto relanza a múltiples asociaciones, pero quisiéramos señalar al menos tres: 1) Castoriadis indica que los humanos somos “capaces de verdad porque podemos *investir*”, es decir, lograr significar algo que “está *siempre* en lugar de otra cosa” (2018, p. 184). Y a ello lo llama *actos de significación*. 2) Si tenemos que establecer significados a los actos es *porque* en estos no están, en sí mismos, aquellos, y ello nos obliga a la interpretación<sup>53</sup>: “estamos condenados a interpretar” dice Diana Sperling (2018, p. 46). Tenemos, pues, que la interpretación así entendida *imprime* renovación toda vez que hace “surgir algo que sobrepasa aquello a lo que se refiere” (Iser, 1997, p. 53). Y 3) cuando Iser señala todo lo anterior asocia casi que ineluctablemente a las ficciones con los sueños. Puede decirse entonces que, como en los sueños, el ombligo de las interpretaciones “descansa en lo desconocido” (Castoriadis, 2018, p. 182).

Esto nos remite, también casi que indefectiblemente, a dos ideas: una de Percia que se relaciona no solo con lo planteado hasta ahora, sino con nuestra idea metodológica de *lectura clínica*. Dice Percia que

hacer clínica de las instituciones significa pensar hechos como sueños. Analizar un sueño es disponerse a pensar un sentido fugado. Figuras que se presentan para que no olvidemos

---

<sup>52</sup> Así nos lo permite pensar Legendre cuando indica que “la dimensión de la ficción es el *rodeo obligado* que posibilita al hombre ser [un] “cuerpo entero” [...] dicho de otra manera, ser el animal *dividido, enlazado, instituido*, el animal hablante” (2008b, p. 74). Sin embargo, ese “cuerpo entero” no puede ser concebido sólo en su lógica orgánica sino en una antropológica: “la dimensión de la ficción [...] tiene un alcance antropológico que exterioriza la necesidad lógica de una *desmaterialización de la materialidad*, de una *desmaterialización del cuerpo y del mundo* para que la vida surja, para que la vida viva se reproduzca en la especie dotada de palabra” (2008b, p. 75).

<sup>53</sup> Que en el sentido en que Sperling lo presenta no se asocia con la idea de *explicación* problematizada por Rancière. Antes bien, para la filósofa argentina *no se puede ser heredero si no se es intérprete* (2018, p. 46). Y ser intérprete, agregamos, es siempre ser *hereje*. Por tanto heredar es siempre inventar una ficción.

lo que vive sin palabras. Despojados que piden la invención de una nave, de una razón, de una *historia*. (2001, p. 55)

Tenemos, pues, *penumbras* que se ofrecen a la manera de posibilidades de decir otra cosa que ebulle en los *entre*: intersticios —intervalos— que desalojan la plena luz o la absoluta oscuridad para *descubrir*. De ahí que Iser señale que las ficciones permiten “una velada revelación” (1997, p. 52). También tenemos, entonces, la posibilidad de disposición a pensar *sentidos fugados*, toda vez que el sentido es siempre *fugitivo*. Así, lo que las ficciones fabrican es una “matriz generadora de significado” (Iser, 1997, p. 53) que exige reconocer que en los actos humanos *no hay significado en sí mismo*. Podemos decir que la condena de interpretación<sup>54</sup> a la que se refiere Sperling sienta sus bases en la disposición a pensar los sentidos fugados —*fisuras semánticas*— a los que se refiere Perchia —idea que remite, a su vez, a una imposibilidad de pleno sentido: los humanos somos “salidos del paraíso del sentido completo y arrojados a la equivocidad” (Sperling, 2018, p. 46)—. Pensar lo que se nos escapa y *vive sin palabras* es inscribir en las ficciones la “transformación de algo que ya existe [...] para hacer surgir las áreas escondidas de unas realidades dadas” (Iser, 1997, p. 60). *Hacer surgir* exige, según Iser, un modo singular de tejer: dependiendo de cómo se vinculen esas áreas escondidas, esas penumbras, “irán surgiendo de un modo imparable nuevos significados” (p. 51).

La segunda idea que evocamos se refiere a un *pensamiento* posible, aunque quizá polémico: el que admitiera la indeterminación de su origen y de lo por-venir. Rancière señala que “el pensamiento actúa sólo en la medida en que acepte *no saber* tan claramente aquello que lo incita y *renuncie* a *guardar* el dominio de sus efectos” (2016, p. 30). Existe, como vemos, una estrecha relación entre no saber y la posibilidad de pensar. También existe, como hemos anotado, lo sabido no pensado (Bollas). Ahora bien, instituir un pensamiento que admitiera su falibilidad nos acerca a pensar que las ficciones lo que hacen posible es que “la humanidad pueda

---

<sup>54</sup> Queremos agregar lo que Steiner plantea al respecto: “No hay en la condición humana nada más *desconcertante* que el hecho de que se pueda significar y/o decir *algo*. Esta *fisura semántica* comporta una infinita diversidad de modos de interpretación [...] En cualquier acto de habla, las palabras salen en busca de palabras. No existe un límite *a priori* para los modos en que esta búsqueda, este rastreo del significado, pueda abordarse. Las palabras que usamos para dilucidar o interpretar (<<traducir>>) las palabras del mensaje, del texto que tenemos delante, *comparten* una inefabilidad radical con el texto o el mensaje” (1998, p. 32). De ahí que “ni la más variada, ni la más sistemática o rigurosa “exposición” de un texto, de los significados de su significado, podrá llegar a completar su objeto” (p. 35).

constantemente volverse inventar a sí misma” (Iser, 1997, p. 58), al no tener definidos de una vez y para siempre sus interpretaciones, sus sentidos, sus fugas de sentido... Las ficciones hacen que las formas adoptadas no tengan carácter definitivo y muestran, finalmente, “que no existe un marco de referencia último para lo que hagamos de nosotros” (p. 58). De este modo, asegura Iser, las ficciones dan “pie al libre juego que milita contra todo tipo de determinación, tomada esta como restricción insostenible” (p. 65).

Si lo anterior tiene alguna posibilidad de verdad, podemos decir que hay cosas que no sabemos y que, por tanto, tenemos que inventar. Conviene indicar que existe algo así como un doble apuntalamiento de la ficción: por una parte, descubre —hace *de-velar*— aspectos del mundo, de “la realidad”, que desconocíamos pero que nos permiten elaborar otras *formas*; y, por otro, nos permiten *tramitar* de algún modo —nunca terminante ni clausurado— el no saber.

Estas últimas ideas nos permiten ir cerrando y simultáneamente abriendo el segundo aspecto de lo que hemos denominado *gestos antropológicos de las ficciones*.

Dice Iser que como desconocemos el fundamento a partir del cual somos, como ello “nos sigue resultando insondable e inasequible y porque no sabemos lo que es vivir” (1997, p. 60), tenemos que *inventar lo que escapa al conocimiento*. Y este es el trabajo fundamental de las ficciones. El ser humano, prosigue el autor, es aquel que no alcanza “una posición trascendente que permitiera captar la certeza autoevidente de su existencia con todas sus implicaciones, relevancia, y desde luego, significado” (p. 60). Estos escapes, fugas, desvíos<sup>55</sup>, estas imposibilidades de los que venimos hablando son, de manera aparentemente paradójica, los que nos permiten *hacernos*, en los sentidos ya anotados.

Podemos redondear parcialmente diciendo que la gran paradoja es que somos desconocidos para nosotros mismos y que dicho desconocimiento solicita a la ficción. Dicho así, Iser afirma que por ello es por lo que “la ficcionalización es la representación formal de la creatividad humana” (1997, p. 58). Si la ficcionalización proporciona a la humanidad posibilidades de auto-extensión (poder *autoinstituirse*, diría Castoriadis), es porque también pone

---

<sup>55</sup> Seguimos acá una *posición* de Benjamin a propósito del conocimiento: “lo que para otros son *desviaciones*, para mí son los datos que determinan mi rumbo” (2005, p. 459).

de manifiesto las limitaciones inherentes al ser humano: “la propia inaccesibilidad fundamental a nosotros mismos” (p. 58).

### **Somos inaccesibles a nosotros mismos. Por eso *ficcionamos***

*Decir de un mundo que es humano supone decir que está impregnado de ficciones de principio a fin [...] Cuando digo ficciones, digo realidades humanas, y por lo tanto construidas [...] Para seguir siendo yo debemos borrar casi todo*  
(Huston, 2017, pp. 22-24)

Esta es una condición que ha preocupado a no pocos filósofos y psicoanalistas —Freud mismo nos enseñó que “el yo no es el amo en su propia casa” (1979d [1916], p. 135)—. Entre ellos Friedrich Nietzsche —de quien Freud dijera ser uno de los “primeros psicoanalistas” (2006a, p. 5)— ha aludido con ímpetu esta idea: “somos desconocidos para nosotros mismos [...] Esto tiene un buen fundamento: no nos hemos buscado nunca, ¿cómo iba a suceder que un día nos *encontrásemos*? [...] Necesariamente permanecemos extraños a nosotros mismos, no nos entendemos” (2009, pp. 21-22).

En el capítulo 7 tendremos la oportunidad de referirnos a la condición de extranjero: permanecemos extraños incluso a nosotros mismos. Quizá no sea una posición alentadora para algunos. Antes bien, decidimos empezar así este apartado para localizar no solo nuestra inaccesibilidad ante nosotros mismos, sino también para precisar el lugar que tiene la ficción en esto.

Según Iser, un aspecto que bien podría caracterizar —sin definir— al ser humano es su carácter *marginal y despojado* (Percia): “la *posición marginal* del ser humano [consiste en reconocer que] nuestra existencia es indiscutible, y al tiempo nos resulta inaccesible” (Iser, 1997, p. 55). Marginalidad, despojo y extranjería hacen al núcleo mismo de lo inaccesible. Las ficciones implican, pues, el gesto antropológico de unos sujetos que “están al mismo tiempo consigo mismos fuera de sí” (p. 53) lo cual es “la condición mínima necesaria para crear nuestro propio ser y el mismo mundo en el que nos hallamos” (p. 54). Sostener lo insondable, pues, en la institución del ser.

Llegados a este punto, podemos puntuar que la ficcionalización resulta ser una forma de valorar “la mutabilidad históricamente condicionada de deseos humanos guardados en lo más profundo” (Iser, 1997, p. 62), a condición de admitir que nunca se revelarán ni podrán tramitarse de modo completo. Así entendida, la ficción es una suerte de prótesis, de artificio<sup>56</sup> necesario, que nos pone a dar rodeos sobre unos modos de existencia de los que no tenemos —ni podemos tener— testimonio de manera directa. Las ficciones permiten así “una asociación ilimitada de realidades que llevan el sello de la impenetrabilidad cognitiva” (p. 62). Dicha ilimitación no es, ciertamente, infinita, sino *posible* en el sentido de *realizable* por la ficción, pero que encuentra, como dijimos, el límite de lo incognoscible.

Ya hemos indicado que no podemos saber todo el saber “epistémico” —como contracara hemos dicho que podemos conquistar saberes fragmentarios, parciales y provisionales—. Pero tampoco podemos saber todo el saber subjetivo. Así pues, “las fronteras del conocimiento” *activan* la ficcionalización (Iser, 1997, p. 62) incluso acerca de nosotros mismos<sup>57</sup>. Anota Iser que

hay realidades de la vida humana que experimentamos, pero que, a pesar de todo, no podemos conocer [...] Sabemos que hay cosas que existen, pero también sabemos que no podemos conocerlas [del todo], este es el punto ante el que despierta nuestra curiosidad, y por eso empezamos a inventar. (1997, p. 62)

El recurso a la curiosidad reclama una asociación de ruptura con lo ya existente. Esto último puede hacer presencia incluso a modo de prejuicio. Un cierto modo de habilitar las ficciones vuelve disponible una posibilidad de sorpresa —*remodelación imprevisible*, dice Iser— que, siguiendo a Adam Phillips, es lo único que puede “sabotear nuestras conclusiones previsibles” (2001, p. 51). Así pues, las ficciones, poniendo en *escena* lo que está oculto (nosotros mismos), hacen que uno sea más o menos “accesible a uno mismo” (Iser, 1997, p. 62).

Podemos puntualizar este apartado en el que recurrimos a la ficción como una condición antropológica, remitiéndonos a la *opacidad* de los actos humanos: señala Iser que “únicamente el

---

<sup>56</sup> Igual que la *política*, como señala Rancière (2018, p. 31).

<sup>57</sup> No podemos no recordar, entre tantos otros, los cuentos *Continuidad de los parques*, de Julio Cortázar; o *Cómo se salvó Wang-Fô*, de Marguerite Yourcenar.

significado ficcionalizado puede sacar a la luz lo que debe quedar *poco definido*” (Iser, 1997, p. 50). E indica Rancière que “lo real requiere ser ficcionalizado para ser pensado” (2014b, p. 61).

#### IV. Hacia *irrupciones de la juventud*

*¿Con qué manos trabajo?  
Las de ayer no existen  
y me faltan las de mañana  
(Chillida, 2016, p. 24)*

Abordaremos aquí esencialmente dos<sup>58</sup> textos para profundizar a propósito de las nociones de *irrupción* y de *fragmento* o *corte*; esto, con la idea de poner en relación dichos planteamientos con los sugeridos por la idea de *escena*, para seguir fundamentando la postura que asumimos en esta tesis de *pensar por escenas*, precisamente.

No obstante lo anterior, señalamos que dichos textos nos sugirieron no pocas veces asociaciones con otros de otros autores, de diversos momentos y registros. De modo que lo aquí presentado parte de dichas obras, entendiéndolas como “disparadores de relanzamiento” (Merleau-Ponty, 2012, p. 20), puesto que nos han permitido, inexcusablemente, *relanzar* algunos sentidos para alcanzar, a su vez, a otras reflexiones. Así, partiremos del planteamiento acerca de las *irrupciones de la infancia* y allí perseguiremos, de manera puntual, la idea de *irrupción*, puesto que, como veremos, por el enfoque con que se elabora el primero, no podríamos relacionarlo con la juventud, pues Muzzopappa atribuye la irrupción fundamentalmente a “un modo de la lengua alejado del lenguaje articulado” (2017, p. 32). Siguiendo, de este modo, los abordajes de Agamben, Lyotard, Deleuze y Guattari, entre otros, Muzzopappa relaciona las irrupciones con una idea de infancia como “pura lengua” anterior al lenguaje articulado; como una ausencia de habla —balbuceo— en la que no hay todavía sentido, en donde no se ha introducido todavía el discurso. Tenemos, pues, que en la dirección señalada no podríamos hablar propiamente de *irrupciones de la juventud*. Sin embargo, algunos *desplazamientos*<sup>59</sup> en la

---

<sup>58</sup> Se trata de los textos *Irrupciones de la infancia* (2017), de Julia Muzzopappa; e *Incidentes* (2016), obra de Roland Barthes, publicada póstumamente. Este apartado corresponde con lo que, en el marco de las dinámicas propias del Doctorado, se denominó *Lectura dirigida*. Agradecemos a nuestro director, Dr. Germán Prósperi, sus sugerencias de lectura y conversaciones para llevar a cabo esta *composición*.

<sup>59</sup> Derrida precisa que es importante para el pensamiento hallar “el *desplazamiento* en la repetición” (2001, p. 13). Con lo cual sugiere que no es simplemente repitiendo como se puede pensar; el pensamiento requiere —es más: exige— encontrar para “cada situación” una “forma singular de inventar una respuesta” (2001, p. 36). Para Rancière, por su parte, el pensamiento está asociado a la “capacidad de

significación de *irrupción* que realiza esta misma autora —relacionados a su vez con planteamientos de otros autores, que sin llamarla directamente *irrupción* se acercan, a nuestro juicio, a la misma idea— nos permitirán, como dijimos, arribar a la composición de lo que podríamos denominar *irrupciones de la juventud*.

### **Acerca de *irrupciones de la infancia***

Julia Muzzopappa (2017) encuentra en sus análisis literarios un predominio de lo que ella llama *relatos de infancia*, que define como un modo de narrarla caracterizado por apelar a “tonos de la memoria, la fábula moral, la novela de educación” y que se particulariza por “impedir que <<ocurra>> la infancia” (p. 58). En este modo de narrar, Muzzopappa inserta (a la manera de *tensión*, dice la autora) las *irrupciones de la infancia* a propósito de la narrativa de Silvina Ocampo. Como ya anotamos —pero en este apartado lo desarrollaremos— la autora asume las *irrupciones ligadas a la lengua* y más específicamente a cómo la infancia irrumpe en la lengua (balbuceo<sup>60</sup>), o a cómo se presentan “las *irrupciones de la lengua de la infancia en los relatos*”

---

deshacer fronteras” lo cual supone también un *desplazamiento* en el que el trabajo del pensamiento “consista menos en demostrar como en hacer que *se muevan los puntos de referencia* a partir de los cuales se operan las demostraciones” (2014a, p. 117). De este modo, los *conceptos* designan “un operador de *desplazamiento*, la *apertura de un campo de pensamiento*” (p. 120). En este sentido se puede pensar, creemos, como encabeza Chillida, una reflexión en la que se reconozca que las manos habituadas al trabajo de ayer ya no existen, puesto que el trabajo que las imponía ya demanda otros matices; y que es necesario ir creando, tímidamente, las de mañana, debido a que lo que vendrá permanece abierto y, por tanto, todavía no puede anticiparse.

<sup>60</sup> Un lugar “desde donde *siempre* se está saliendo cuando y cada vez que [se] ingresa a la lengua, para transformarla en discurso” (Muzzopappa, 2017, p. 59). Subrayamos la idea de que el balbuceo *siempre* se presenta al entrar en la lengua, en el discurso y, si se quiere, en el sentido (Agamben). Lo cual supone al menos dos cosas: 1) por más que armemos discurso, habrá en él presencia de balbuceo *siempre* —con lo cual la autora discute (y adherimos nosotros) la idea de infancia como etapa, o evolución, o maduración, o progreso—; y 2) derivado de ello —y esto es importante para el planteamiento general de la autora y especialmente para la idea de *irrupción*—: por más que propendamos por el sentido, la irrupción implica siempre un resto fuera del sentido; lo cual, desde luego, no nos abalanza a sostener la idea —extendida en ciertos ámbitos— de que asistimos por todo lado a la tan por algunos invocada “crisis del sentido”. Este último planteamiento se resiste a considerar que ahí donde se presenta la aparente “crisis” —supuestamente contingente y, por tanto, presuntamente superable—, no hay más que la imposibilidad del registro simbólico por *acapararlo todo*. Es decir, el movimiento mismo de dar sentido *implica* que algo va a quedar fuera de él. Muzzopappa recurre para ello a la idea de *asignificancia*, presentada por Deleuze y Guattari. Podemos decir, precisamente, que, aunque los significantes no estén *llenos* de significado, ello no significa, tampoco, que sean *insignificantes*. Así es como las irrupciones “dejan en vilo el sentido de los relatos” (Muzzopappa, 2017, p. 24). Con todo, llama la atención que invocar la lengua y sus usos *implique* también apelar a lo que podríamos denominar el *vaciamiento de sentido*. Punto este que solo

(2017, p. 21). De este modo, podemos observar la relación que la autora establece entre *irrupción y lengua de la infancia*. Es este su punto de partida.

De esta manera, indica la autora, lo que hace el *relato* de infancia es recurrir a “explicaciones científicas” que hacen que la infancia —particularmente en los cuentos de Ocampo, pero, podemos decir, por qué no, en la infancia en general— se vuelva “comprensible y menos temible o peligrosa; en definitiva, [que] se [vuelva] legible y tratable” (Muzzopappa, 2017, p. 45). No vamos a referirnos aquí a lo que puede instar la idea de infancia como *temible* o *peligrosa* —aunque en ciertos sentidos lo sea—. Sin embargo, nos interesa señalar, sí, la importancia que tiene para nosotros el hecho de que las irrupciones, tal como las concibe la autora, hacen que la infancia no se presente al modo de un relato que supuestamente la retrata como una instancia pura, clara, transparente, esto es, *legible y tratable*. Las irrupciones permiten que la infancia —pero no solo ella— conserve su *enigma*, que no presume, como podría hacerlo una lectura científicista, sencillez ni facilidad en analizarla; es más: que no pretende despejarlo. En suma, indica Muzzopappa, las irrupciones nos ponen a distancia de *explicar*<sup>61</sup> la infancia; dicen lo que pasa en la infancia sin explicarlo (2017, p. 29).

Por otra parte, Muzzupappa, citando a Elena Garro, indica que las irrupciones privilegian “lo múltiple del sujeto, lo fragmentario, a través de la subjetividad de la infancia” (2017, p. 49). Así pues, lo *irruptivo* se acerca a lo fragmentario en más de un sentido. Precisamos aclarar, sin embargo, que cuando hablamos acá de *lo fragmentario* nos referimos, como aprendimos del poeta Mujica, a “fragmentos de ningún todo” (2014, p. 13). Esto se relaciona visceralmente con una posición que quiere discutir de manera contundente con lo que Castoriadis denomina el “fantasma del saber absoluto” (2007, p. 114) que recorre, según este autor —en distintos momentos de su obra—, la tradición occidental y que se concreta en lo que nombra como *filosofía y ontología heredadas*. De este modo, Castoriadis —siguiendo explícitamente a Freud— señala que *todo* saber pasa por la imposibilidad de completud. En consecuencia, no se

---

mencionamos, aunque no podemos desarrollar, toda vez que excede —y con mucho— los objetivos de nuestro trabajo. Pero que conviene considerar.

<sup>61</sup> Esta es una posición que, como ya dijimos, comparte la noción de *escena*, re-creada en algunas de las últimas obras de Rancière: es decir, la escena —como la irrupción— se resisten a la *explicación*.

puede exigir a ningún saber ser *exhaustivo*, puesto que dicho saber “no puede existir” (2007, p. 115). Lo que sí, dice el autor, son “solamente *fragmentos* de semejante saber” (p. 115).

Podemos postular, entonces, que las irrupciones —así como las escenas— no logran ni tienen por qué evocar la “coherencia” ni la “cohesión” ni la “totalidad”, que desde ciertos lugares se suele exigir al pensamiento y a la escritura: las irrupciones implican, pues, “formas de perturbación de la lógica cotidiana” (Sánchez, como se citó en Muzzopappa, 2017, p. 43). Podemos inferir de la lectura de Muzzopappa, igualmente, que lo fragmentario —la escena— es del texto; pero también del sujeto, en la medida en que *lo que irrumpe es lo reprimido* (p. 48). Así pues, podemos ensayar un pensamiento atento a las derivas, desvíos y fugas que devienen de explorar la vía irrupción-fragmento-escena.

En este sentido, Maurice Blanchot (2007) indica que el movimiento dado a la escritura es un *devenir de interrupción*. Y que dicha interrupción tiene “la atracción de lo fragmentario” (p. 259). El caso que Blanchot analiza —Kafka— no nos impide extender esta tesis a otros escenarios. Para el caso que nos ocupa, podríamos indicar que la trilogía irrupción-fragmento-escena, cuenta con una *atracción de lo fragmentario* que *perturba la lógica cotidiana*, no solo de interpretar la ficción, sino también de entender o suponer la infancia (y la juventud y su educación). De cualquier manera, la importancia que cobra el fragmento como interrupción, resuena con la idea de no dejar la existencia acordada a un discurso total ni totalizante, sino que requiere de interrupciones, de “fragmentos que abren” (Mujica, 2014, p. 31).

Es quizás esta *aventura de lo fragmentario* lo que Roland Barthes<sup>62</sup> arriesga al evocar su infancia en Bayona, al suroeste de Francia. El filósofo formulará que “la infancia es la senda real por la cual mejor conocemos un país. En el fondo, el único País es el de la infancia” (2016, p. 18). Y ese país, al que recuerda *fragmentariamente*, genera un “sentimiento ambiguo”, una “perturbación” del cuerpo de la infancia, que no de la mirada (p. 15). Así pues que lo fragmentario altera un cuerpo, el de la infancia, que es, además, la que nos permite conocer mejor (un país, pero no solo ello). Y en ese *país de la infancia* hay *momentos* de lluvia o

---

<sup>62</sup> No nos deja de atraer este “estilo” en la escritura de Barthes. *Incidentes*, texto póstumo que aquí comentamos en un punto específico, sigue una larga tradición en la obra del autor que parece situar a los fragmentos como un modo de escribir que pone en vilo otras tradiciones de escritura. Al menos *Fragmentos de un discurso amoroso*; *Diario de duelo* y su *Roland Barthes por Roland Barthes*, sostienen también lo fragmentario como un modo de pensar y escribir.

tormenta (frecuentes); y hay *momentos* en los que el “cielo está gris” (2016, p. 15). Parece coincidir esta visión con la que nos venimos encontrando en los planteamientos de Muzzopappa al menos en dos puntos: 1) la infancia no es explicable, no es transparente, ni idílica, y nos permite conocer. Y 2) es un fragmento que, sin embargo, “no es una edad de la vida y que no pasa [...] Si la infancia permanece es porque habita en el adulto, y no a pesar de eso” (Lyotard, 1997, p. 13).

Otra relación entre lo irruptivo y lo fragmentario tiene lugar en lo que Muzzopappa señala como una “voz” que la irrupción suscribe. En este sentido, la irrupción sería un “tono” en que las “palabras difícilmente pueden fijar, que más bien pueden solo circundar” (Cozarinsky, como se citó en Muzzopappa, 2017, p. 44). En la relación que intentamos establecer podemos indicar que Jean-François Lyotard (1997) ha señalado ya la escena como un soporte de “inscripción de la voz”<sup>63</sup> (p. 131). Podría decirse, entonces, que en toda escena se inscribe una voz que “irrumpe” y que dicha irrupción “es un estado que hace que el discurso pierda el control y se muestre en sus desfases” (Muzzopappa, 2017, p. 60). Conviene indicar, además, que si hay “desfases” es gracias a que las palabras contienen “repliegues” (Lyotard, 1997, p. 133). Lo cual permite arriesgar la hipótesis de que es buscando los pliegues y *en* los repliegues de las palabras como se puede desplegar una escena. Lo que la escena permite es, pues, *desplegar una irrupción*.

Ahora bien, si las irrupciones son “informes y vacilantes” (Muzzopappa, 2017, p. 67); si “inenarrables, trastocan la narración” (p. 60); “constituyen desvíos” y, además, “asaltan por breves instantes” (p. 66), sostenemos que todo ello tiene estrecha relación con la idea de *escena*, tal como la hemos concebido a lo largo de esta tesis.

Por último, podemos aseverar que el concepto de “irrupción” desarma la idea de relato y deja que la infancia “ocurra”, porque, dice Muzzopappa, “retorna como experiencia” (2017, p. 58). Mientras que el relato responde a la “estructura”, la irrupción —tanto como la escena— se presenta de modo súbito, fugaz y “casi imperceptible”, confuso y desconcertante (p. 58). Así, cuando la infancia irrumpe

---

<sup>63</sup> La “voz” marca para Agamben, según Muzzopappa, una “zona límite”, un borde (que, como sabemos, es una noción central para este trabajo), un intersticio localizado “entre lo ya sido y lo todavía-no” (2017, p. 58).

algo pasa que impide, detiene o trastoca la narración, porque la lengua se enrarece y ese estado suspende las certezas; a veces, ya no se sabe bien quién narra, o bien, se desvanece el despliegue temático. Cuando la infancia irrumpe el discurso se sobresalta, porque retorna algo de su origen mudo, momento previo al que el hombre hace su entrada en el lenguaje. El discurso se vuelve *extraño*. (Muzzopappa, 2017, p. 58)

No se trata, pues, de lograr la supuesta transparencia de las escenas o de las irrupciones, sino de admitir conservar (incluso impulsar) ese punto de extrañamiento que cubre los actos humanos —“enturbiar su sentido más familiar”, diría Michel Foucault (2015, p. 54)—, aun para el sujeto mismo que los realiza (así pudiera dar cuenta parcialmente de lo inteligible, siempre quedará un resto ininteligible, de su obra y de sí mismo en ella). Así, el horizonte de trabajo se encuadra, más bien, en reservar “ese invisible *sí mismo* que, quedándonos oculto, sigue siendo el objeto de nuestra curiosidad y nuestra búsqueda necesariamente defraudada” (Blanchot, 2007, p. 232).

En todo caso, al concepto de irrupción, por tanto, le viene bien la idea de escena, por cuanto ella se caracteriza por su carácter fragmentario, que no requiere de continuidad; que despliega, más bien, temporalidades discontinuas (Rancière).

Finalmente, indicamos, para el cometido de este trabajo, que las “reflexiones sobre el modo en que se construyen las narraciones y la determinación de algunos intersticios, por donde pasa la extrañeza y la singularidad en el uso de la lengua” (Muzzopappa, 2017, p. 31) nos hacen dislocar la mirada hacia otras direcciones. Pensar, pues, la potencia del concepto de *irrupción* para la juventud implica sostenernos en la extrañeza y los intersticios, pero ya no en el “uso de la lengua” (al menos no en el que piensa la autora como pura lengua, anterior al discurso). El presente trabajo requiere, entonces, trastocar la noción misma de “uso de la lengua”, de “voz” (ya no la infantil), y relacionarlo, más bien, con lo extraño, lo extranjero. La irrupción, finalmente, es lo inesperado que viene a desestabilizar lo establecido, lo cual, como sustentaremos, es uno de los rasgos de la juventud.

### ***¿Irrupciones de juventud?***

A pesar de haber nacido, para Muzzopappa, en el contexto de la infancia —como vimos en el apartado anterior—, la noción de *irrupción*, en general, puede extenderse a otros dominios<sup>64</sup>. En este caso, refiere a unas indicaciones que se vinculan con formas de leer que estén atentas a lo que ingresa sin pedir permiso. Y ello no descuida la conformación de una manera de atender a lo que Caicedo nos va a volver pensable en relación con la transmisión en unas escenas, en ciertas ficciones.

Muzzopappa insiste, pues, en las irrupciones, puesto que le permiten argumentar, una y otra vez, que ellas “fisuran la narración y constituyen zonas marginales de los textos [...] porque allí la verdad asume otro carácter, alejado del <<logos>> y de la significación unívoca” (2017, p. 23). Dicha marginalidad se provoca —la autora sigue aquí a Derrida— “cuando la operatoria propia de la conceptualización se muestra endeble” (p. 21). Conviene, para los propósitos de este trabajo, señalar dos aspectos que consideramos relevantes: la marginalidad que provoca que la conceptualización se *muestre* endeble, y el carácter de imposibilidad de *significación unívoca* que le imprime la irrupción a la narración.

### **Cuando la conceptualización se muestra endeble**

En primer lugar, debemos decir que la *precariedad de la conceptualización* —aspecto que ya hemos inscrito en el contexto general de la tesis— nos impulsa a fundamentar la idea de *ficción* “en tensión” —para seguir a Muzzopappa— con la de *teoría*. Por un lado porque, como indica Rancière, “el interés de la escena es el de mostrar al pensamiento en trabajo, a los *conceptos haciéndose*” (2018, p. 13). Mostrar al *pensamiento en trabajo*, a los conceptos

---

<sup>64</sup> No nos atormenta ni nos incomoda sacar de su *lugar de origen* a una noción. Antes bien, podemos decir que si la operación política por excelencia de la literatura es *desviar vidas de sus destinos* (Rancière), lo mismo le puede caber a los conceptos: es decir, podemos *desviar conceptos de sus destinos*. Es lo que da lugar a *conceptos viajeros*, idea que ha asistido no pocas veces a diversos seminarios del doctorado. Y, como encontramos en un inquietante y quizá controversial texto de Émile Ciorán, los destinos muchas veces no están diseminados en el horizonte, sino amarrados a la cuna, en el lugar de origen: “el mal, el verdadero mal, está *detrás*, y no delante de nosotros [...] el nacimiento [es] fuente de todas las desgracias y de todos los desastres” (2015, p. 8). Por tanto, conjurar el posible *mal de nacimiento* se constituye en un trabajo político de respetar el origen *sin resignarse* —Dufourmantelle— a entenderlo como una condena; es evitar que las *desgracias* y *desastres*, que pueden traer consigo los orígenes si no se está dispuesto a alterarlos e interrumpirlos, se tornen en único destino. Quizás este mismo sentido sea el que adjudica Dufourmantelle a ciertas formas de entender el pasado a las que, precisamente, se opondría la irrupción: “la irrupción de lo inédito, aunque sea ínfimo, abre una línea de horizonte [...] El efecto de rebote del riesgo [...] desmantelaría *la reserva de fatalidad incluida en todo pasado*” (2019, p. 13).

*haciéndose*, sugiere, a nuestro ver, que los conceptos se ligan a una ficción temporal, que requieren de un trabajo —“psíquico”, dirá Frigerio—, de una elaboración. Precisamente, que van haciéndose. Perspectiva esta que, continúa Rancière, se opone a “toda una tradición filosófica que dice que hace falta primero definir los términos y ver cómo se combinan y dan racionalidad a la cosa” (2018, p. 13).

Este sentido de la ficción nos permite, así mismo, convocar nuevamente el pensamiento de Derrida al respecto de una *marginalidad* que, a veces, conlleva a la *marginación*. Indica el filósofo francés que

sin renunciar a la filosofía, lo que me ha interesado es devolverles sus derechos a unas cuestiones sobre cuya represión se construyó la filosofía, al menos en lo que tiene de predominante, de hegemónico. Lo que es hegemónico en la filosofía se constituyó por el desconocimiento, la negación, la marginación de unas cuestiones que algunas obras literarias permiten formular, que son el cuerpo mismo de esos escritos literarios. He tratado de agudizar la responsabilidad filosófica ante *una posibilidad* que no es simplemente literaria, pero que también forma parte de los discursos filosófico, jurídico, político, ético: *la posibilidad [...] de ficción*. (2001, p. 23)

Nos permitimos este largo fragmento para señalar, al menos tres, aspectos: 1) lo crucial de la literatura, lo que ella pone de relieve, es, según Jean-Luc Nancy, una *ficción vital* —*imprescindible*, dice Legendre— de alguien inventándose a sí mismo *cada vez*. Es decir, considerar que la literatura:

forma un registro de experiencia y de pensamiento, pues a través de ella solo puede presentarse la verdad del existir que no es un “sujeto” ni “una vida” sino la sucesión singular de una serie de “advenimientos” —y de partidas— cada una de las cuales abre de cierta manera al infinito. (Nancy, 2014, p. 10)

2) Que así como la *posibilidad de ficción* le corresponde a la filosofía, a lo jurídico, a lo político y a lo ético, también le compete a lo educativo en la dirección que explicitaremos en el siguiente punto.

Y 3) que, en ciertos sentidos, quizá muchas formas de entender la educación también tienen por negación la idea de que lo que se pone en juego en la literatura es una ficción no prescriptiva. Al respecto, podemos pensar en una relación entre la educación, la formación y la literatura (que ya se ha establecido —piénsese, por ejemplo, en las denominadas *novelas de formación*— pero que exige renovación). De este modo, vemos una relación precisa y contundente con lo que queremos pensar y hacer: análisis literarios que articulen diversos saberes a propósito de la educación y la formación de los jóvenes, lo cual permitirá, tal vez, interrogar, con el horizonte de renovar, una tradición pedagógica que ha encontrado en la literatura una manera de moralizar la educación y, en consecuencia, a la literatura misma: “el adjetivo <<pedagógico>> se utiliza como una etiqueta descalificadora en el ámbito literario y muy pocos escritores se sentirían cómodos si se calificase de <<pedagógica>> su propia obra” (Larrosa, 2003, p. 533). De este modo, abogamos más bien por una significación de lo pedagógico en un sentido vivificante:

el logos pedagógico es un juego que arruina de entrada toda afirmación con pretensiones de dictado y que, como tal juego, conjura necesariamente todo intento de convertirlo en una receta metodológica. [El logos pedagógico es] una actividad cuyo contenido se desconoce y cuyo método debe ser constantemente *inventado* y *reinventado*. (Larrosa, 2003, p. 531)

Esta manera de abordar la problematización entra también en estrecha relación con ciertas formas de entender la educación y la literatura, a las que adherimos, en el sentido de que las conexiones entre la literatura y la formación pueden coincidir en una investigación cuyos postulados no necesariamente tengan que confluir en fórmulas o prescripciones para la educación en general. Como lo hemos dicho ya, este trabajo no se restringe a unos análisis literarios “contemplativos”. Sin desconocer lo que la teoría literaria nos permite pensar, se trata, teniéndola en cuenta, de *articularla* con unas preguntas que no instrumentalicen la literatura ni la educación, sino que las abran a unos territorios donde su aparición ha sido casi inusual: la reflexión acerca de la educación, específicamente de los jóvenes. Lo anterior no impulsa a prescripciones pedagógicas ni literarias, sino a conmociones teóricas y prácticas susceptibles de acometer, gracias a lo que llamaremos un doble apuntalamiento de la ficción: ella es 1) el lugar donde el

concepto *se divide al exponerse* y, por tanto, también es 2) la que muestra al pensamiento en trabajo, a los conceptos haciéndose, deshaciéndose y rehaciéndose.

Sin embargo, también podemos encontrar lo que Jorge Larrosa denomina un *discurso pedagógico dogmático* que se constituye como tal por cuanto “debe asegurar la univocidad del sentido” (2003, p. 542), univocidad a la que se opone, como veremos, la idea de *irrupción*.

### **La imposibilidad de *significación unívoca* que supone la irrupción**

Puede conjeturarse que la supuesta univocidad del sentido de los significantes es lo que permite apelar a la lógica de la pretendida certeza. Esto porque se *cree*, por un lado, que el significado de algo abarcaría dimensiones totales; y, por otro, porque se establece así una relación entre los significantes que derivarían en significados presuntamente exactos y, por tanto, inmodificables y unidireccionales. Con lo cual se instalan, como puede suponerse, los totalitarismos propios de la certeza, que no necesariamente expresan lo cierto, sino lo que se hace pasar por tal<sup>65</sup>.

Para Muzzopappa las irrupciones combaten la univocidad y, en consecuencia, los totalitarismos. Las irrupciones “imponen un ejercicio de suspensión de las certezas sobre el sentido unívoco de las anécdotas que despliegan los relatos” (2017, p. 66). Para la autora, lo irruptivo supone escuchar “lo que resuena” en las narraciones “una vez interrumpidas las certezas del sentido” (p. 66), esto porque “el sentido se desfonda” (p. 67).

Lo que resuena es, pues, lo que la autora denomina un “rumor de fondo” que “estremece los relatos” (Muzzopappa, 2017, p. 67). Dicho rumor *acerca* —esto es, sin nunca traer del todo— “lo desconocido que irrumpe en el lenguaje y hace patente la emergencia de lo desconocido en su inherente distancia *entre* lo que puede saberse y volverse familiar y lo perdido para la comprensión” (p. 67). De modo que, concluye la autora, “se escucha el rumor de lo que no se sabrá” (p. 67). Así las cosas, el “sin destino” identificado e identificable, es decir, el “desviar vidas de sus destinos” (Rancière), no es “desviar el destino” porque se conoce de

---

<sup>65</sup> Es Jacques Bouveresse quien, en contrapunto con Foucault, señala que “el poder necesita creencias que sean aceptadas como verdaderas” (2020, p. 26). Desde luego, como puede advertirse, que algo *sea aceptado como verdadero* no significa que, efectivamente, *sea verdadero*, aunque lo fuere provisoriamente al menos.

antemano el contenido de dicho destino —el “cierto”, el “verdadero”—. Sino dejarlo abierto a lo que no se conoce anticipadamente, a lo que no se puede significar a priori, puesto que le corresponde al otro, y que *podrá* realizar, en todo caso, en un tiempo que no nos pertenece y que tampoco podremos legislar.

Muzzopappa asocia, en consecuencia, la irrupción a “líneas de fuga”, que escapan, por tanto, a la significación unívoca y se dispersan, más bien, hacia la polifonía; hablará también de la irrupción como fisura, intervalo, intersticio, entre otras. En relación con la significación de irrupción como “línea de fuga”, podemos decir que se esto se vincula, una vez más, con lo que Rancière denomina, en varios fragmentos de su obra, *escena*, toda vez que las irrupciones, afirma Muzzopappa, no establecen “comienzos ni finales”, “no responden a jerarquizaciones” (2017, p. 23). Pero además, y esto lo subrayamos especialmente, la autora asume la idea de irrupción como “desterritorialización” (p. 23). Podemos, entonces, hablar de unas desterritorializaciones de la educación de la juventud que no tardamos en enlazar con la idea de Rancière según la cual las escenas lo son, entre otras, porque permiten “desviar vidas de sus destinos” (2019b, p. 17). También Frigerio hablará, ya no de desterritorialización sino de *extraterritorialidad*, en términos de *escenas* y de *desplazamientos* (para nuestra sorpresa):

la educación se significa y los modos en que se resignifican los efectos de sus escenas es *en diferido*, esto es, se aprehende en un *après coup* [...] los efectos se hacen presentes en la vida de cada sujeto en un múltiple *desplazamiento*, se evidencian en *otra escena*, en otros tiempos de las biografías singulares; en diferido de las cronologías organizacionales; frente a la interlocución con otros sujetos; a propósito de contenidos no encapsulables en propuestas curriculares y, por supuesto, más allá de los cercos simbólicos de las instituciones educativas, para manifestar y manifestarse en el territorio de lo social y en el mundo interno de cada sujeto, todo lo cual da cuenta de la *extraterritorialidad* y la *extemporalidad del efecto*. (2002, pp. 222-223)

En cualquier caso, lo que podemos suponer siguiendo a estos autores es que la *irrupción* implica un juego con el territorio al que se pertenece pero que, bajo ciertas condiciones, requiere también ser abandonado o instalar y efectuar cierto *desplazamiento* para no quedar preso de ese

territorio. Hay, pues, una tensión permanente en el *entre* de pertenecer a un territorio y lo que sugiere, para algunos de nosotros, la imposibilidad de quedar condenado a él.

Sostener el empeño y el esfuerzo de *pensar por escenas* supone, pues, desde esta perspectiva, cuidar en el otro su sitio de ajeno, no invadirlo, ni colonizarlo, y nos advierte que, en relación con la cultura y sus diversas expresiones, los sujetos nos mantenemos al *borde* de lo desconocido (Chillida, 2016), sin inquietarnos por el no-control del tiempo ni del otro (Cornu, 1999), lo cual significa admitir y conservar en los otros (y en nosotros) lo que no podemos entender en ellos... ni en nosotros mismos —como ya anotamos, somos inaccesibles, *extranjeros* para nosotros mismos—. Y, consideramos, nada mejor, para hablar de dicha incertidumbre, que la extranjería. Esa incertidumbre que, según Phillips, siempre *coquetea* con el asombro y la sorpresa (1998, p. 26). Pero también, siguiendo nuevamente a Phillips, porque “sólo nuestras sorpresas [...] pueden sabotear nuestras conclusiones previsibles” (2001, p. 51).

Así pues, las *irrupciones* que, como hemos dicho, son compatibles con las *escenas*, las consideramos aquí como elementos que dan palabras para decirnos a nosotros mismos, para sabernos, y también para “respetar[nos] como incomprensibles” (Mujica, 2014, p. 14).

Podemos advertir hasta aquí varias puntualizaciones que, quizás, hablen de irrupciones y, subrepticia pero simultáneamente, de juventud: podemos ver el carácter de renovación, interrupción, desconcierto, enigma, incertidumbre, asombro, sorpresa, extranjería, fisura, desfasaje, marginalidad, advenimiento, partida, fuga, borde, desborde, extraterritorialidad... que se adjudica a las irrupciones. Tal vez las escenas analizadas, avisados como estamos de todo lo anterior, nos remitan a algunas de estas categorías. Pero no perdemos de vista que es Caicedo y sus escenas los que nos autorizarán a hablar de *irrupciones de la juventud* —o, incluso, quizá no—. *Porque*, como indica Rancière, las condiciones de las escenas son “inmanentes a su efectucción” (2014a, p. 98); es decir, “el <<objeto>> es lo que nos indica cómo podemos hablar de él, cómo podemos tratarlo” (p. 98). Llegado el caso, las estableceremos como *efecto* de lectura, no como categorización anticipada. De pronto tengamos que recurrir a otra idea, renunciando, eso sí, a la *explicación*.

Para delinear este apartado, podemos decir que las irrupciones confrontan al pensamiento con la imposibilidad de comprenderlo todo. Como ya dijimos, algo quedará por fuera, no

podremos significarlo, algo se escapará, se fugará y encontrará, tal vez, otras lecturas que lo intenten atrapar, o de pronto quedará definitivamente fugado, inasible, vivirá para siempre sin palabras. Si es cierto que lo que constituye a las irrupciones es que hay en ellas un resto del orden de lo incomprensible, podemos señalar, sin embargo, que no por solo parcialmente comprensibles, sean totalmente impensables. A eso aspiramos.

Finalmente, presentamos a continuación algunos *encuentros* de nuestro pensamiento por escenas.

## Capítulo 5. Encuentros<sup>66</sup>: falibilidades, desinstalaciones, confrontaciones y relámpagos

*No hay razón para dudar de que la introducción a una colección de ficciones no sea también una ficción*  
(Mannoni, 1980, p. 37)

Antes de iniciar a compartir lo que se pueden denominar “hallazgos” de esta investigación, queremos hacer un breve *excursus* por unas consideraciones a propósito precisamente de una posición en relación con lo que pueden significar los *hallazgos* de una investigación.

En primer lugar, queremos recordar que la forma de entender la lectura —clínica— en este trabajo ha significado un posicionamiento teórico y metodológico que implica distanciarse de la mera y estéril repetición que usualmente signa los apartados metodológicos de las más diversas investigaciones en la actualidad. Quizá leer como investigar e investigar como escuchar. Pero “querer escuchar una respuesta no es escuchar” como dice Phillips (1998, p. 81). Dicho posicionamiento supone, pues, desinstalarse de un saber que quisiera siempre capturar de manera infalible y anticipable los “hallazgos” de una investigación. Este modo de entender anima y orienta una forma de curiosidad<sup>67</sup> contrapuesta al descontento que *puede* provocar lo ya sabido, y

---

<sup>66</sup> Desde luego, nombrar de esta manera no nos es indiferente y responde a una *decisión*. Después de haber nombrado de este modo el presente capítulo para aglutinar, así, los que siguen, nos encontramos con un texto de François Jullien en que se refiere al encuentro de este modo: “el encuentro se efectúa en lo más cercano: [...] al mismo tiempo que se descubre *tan cerca* algo *totalmente otro* [...], el encuentro deja siempre su parte a lo *imprevisto*: hay necesariamente un desconocido del encuentro y en el encuentro [...] nunca abandona por completo el valor de *enfrentamiento* (de ir “al encuentro”) y con ello lo que contiene de arriesgado y peligroso, o por lo menos de aventurado [...] En el encuentro cada uno es un poco desprendido de sí mismo por el otro, de lo contrario no hay encuentro” (subrayados del autor, 2022, pp. 146, 147 y 148). Ideas que suscribimos y que han tenido constantes resonancias e implicaciones en lo hasta aquí expuesto y lo que sigue. De igual manera, seguimos a ese extraordinario metodólogo de la investigación que es Roberto Juarroz: “Buscar una cosa/ es siempre *encontrar otra*./ Así, para hallar algo./ hay que buscar lo que no es./ Siempre se llega./ pero a otra parte” (2016, pp. 288-289).

<sup>67</sup> En el ya célebre *Manifiesto* en que Ordine re-presenta a Abraham Flexner, científico y pedagogo estadounidense, este afirma que: “a lo largo de la historia de la ciencia la mayoría de los descubrimientos realmente importantes que *al final* se han probado beneficiosos para la humanidad se debían a hombres y mujeres que no se guiaron por el afán de ser útiles sino meramente por el *deseo de satisfacer su curiosidad*” (Flexner, en Ordine, 2013, p. 156). Se podrá discutir si la curiosidad o el deseo es algo que se pueda finalmente *satisfacer*. Sin embargo, podríamos decir que la curiosidad no se ocupa del *contenido* en sí mismo —como tampoco la transmisión, según veremos— y mucho menos de los hallazgos que eventualmente se obtengan de sus merodeos; o aun en menor medida, como dice Flexner, de su utilidad práctica o económica. Y que, como suele ocurrir, será en un momento posterior —*al final*— que se sabrá si los hallazgos pasarán a ocupar un lugar en la historia de los saberes. O no.

que cuenta con que el *encuentro* no siempre se obtiene de haberlo *buscado*. Así pues, la cuestión central, a nuestro ver, no es tanto *cuál* es el dato —el hallazgo obtenido—; aun ni siquiera *cómo* se logró, sino *qué se hace* con él. Porque lo presentado como “hallazgos” puede incluso provocar insatisfacciones, inconformismos que abren a nuevas exploraciones. O engaños.

De ahí que, para Schopenhauer —idea que suscribimos— la más alta exigencia para un investigador no sea la “experticia” metodológica o ciertas formas de erudición sino la “valentía filosófica” que consiste en “interrogarse a sí mismo implacablemente” (2013, p. 129). Esto significa que ante los “hallazgos” de una investigación —prosigue el filósofo alemán— no se pueda descansar infinitamente, no pueda nadie “darse por satisfecho”. Desde esta perspectiva, la “honradez intelectual” consiste, entonces, en la célebre búsqueda de la verdad —inconclusa así, pues precisamente ante ella no podemos darnos por satisfechos—. Pero para Schopenhauer la verdad no se encuentra precisamente *por*

el simple hecho de que no se la busca, sino que en lugar de eso se tiene la intención de *redescubrir* alguna opinión preconcebida o, al menos, se pretende *a toda costa no dañar* alguna idea *predilecta*; pero para ese fin hay que servirse de subterfugios de cara a uno mismo y a los demás. (2013, p. 128)

En consecuencia, cualquier “hallazgo”, por sofisticado que sea incluso en su obtención, puede ser eclipsado por preconcebidas ideas que se quisieran afirmar *a toda costa* —y que, por tanto, engañan, haciendo pasar lo sabido por lo encontrado—. Tenemos pues que toda investigación aloja una implicación del investigador, una posición ante lo hallado —y en la que, por lo mismo, no se puede ser neutral—: verificar<sup>68</sup> si se deja confrontar *implacablemente* por aquello que encuentra, o si prefiere no dañar lo que ya sabe y así privilegia.

En segundo lugar, seguimos una inquietante sugerencia que hace Castoriadis en la pura entrada de la que quizá sea su obra capital. En la segunda página formal de una obra de 576 páginas (¡576 páginas!), *La institución imaginaria de la sociedad*, dice el autor: “no hay aquí

---

<sup>68</sup> Como sabemos por Jacotot y Rancière, la *verificación* resuena permanentemente con el *reconocimiento*. Para el caso de *El maestro ignorante* (2018), se trata de “forzar una capacidad, que se ignora o se niega, a reconocerse y a desarrollar todas las consecuencias de este *reconocimiento*” (p. 12). Tomamos esta idea, pues, para precisar que la verificación aquí se trata más de un reconocimiento que de un enjuiciamiento, un examen (evaluación) o una corrección.

edificio *terminado y por terminar*; tanto como, o más que, los resultados, *importa el trabajo de reflexión*, y es quizás eso sobre todo lo que un autor puede hacer ver, si puede hacer ver algo” (2007, p. 10). De ahí que adoptemos la humildad intelectual de precisar que lo que sigue ostentará, como desde el inicio mismo de este trabajo, el carácter de inconcluso y fragmentario: no está terminado ni por terminar. En consecuencia, no estamos seguros de que los así llamados *hallazgos* de una investigación sean inamovibles ni aquello a lo que inexorablemente habría que llegar. Tampoco diremos que si, feliz y ocasionalmente, los obtenemos, los tengamos que desconocer; solo que nos importa es dar cuenta, si podemos, del *trabajo de reflexión* que nos han sugerido la obra y el autor de que nos ocuparemos.

Por otra parte, el carácter temporal con el que necesariamente se constituyen los pensamientos, las hipótesis, los encuentros y desencuentros (y, por qué no decirlo), los impasses, las arideces, las rispideces, las confusiones, los extravíos, nos hace recordar una de las ideas de Walter Benjamin al respecto: para este filósofo alemán “solo hay conocimiento a modo de relámpago” (2005, p. 459).

Finalmente, otro punto que queremos anticipar es el carácter inacabado que tiene todo aquello que vamos a decir. Ya hemos indicado que no pretendemos las normas, ni los ideales, ni las definiciones indiscutibles, ni lo certero, ni juicios, ni mucho menos juicios infalibles. Aceptamos, pues, la provisionalidad de lo aquí dicho. No nos lastima la posibilidad de lo inseguro. Admitimos, más bien, como sugiere Jean-Cristophe Bailly, la imposibilidad de *entenderlo todo*: “es importante no creer que nos hemos vuelto capaces de controlarlo todo y de entenderlo todo. A partir del momento en que nos creemos eso nos arriesgamos a arruinarlo todo” (2019, p. 65).

### **Acerca de Andrés Caicedo y su obra**

Queremos, en primer lugar, presentar a nuestro autor y el registro de su obra que analizaremos:

Luis Andrés Caicedo Estela nació en la ciudad de Cali (Colombia<sup>69</sup>) el 29 de septiembre de 1951, en el seno de una familia en ascendencia social (de lo que dan testimonio sus cartas,

---

<sup>69</sup> Ciertamente, el criterio de decisión para elegir la obra de Caicedo no fue que el escritor tuviera nacionalidad colombiana, sino que hubiese escrito *en español* una obra en que la juventud estuviese

como veremos). Y se suicidó en su ciudad natal el 4 de marzo de 1977, después de haberlo intentado en dos ocasiones. Vivió prontamente, en los últimos años de su educación secundaria, una relación intensa con la *escritura*, lo que lo llevó a ser un joven con una temprana y amplia producción conformada por cuentos, novelas, dramaturgias, epístolas, guiones cinematográficos y una extensa y prolífica crítica de cine (avanzada para su ciudad y su tiempo). Sin embargo, y por los argumentos hasta ahora expuestos, entenderemos su obra epistolar como una de ficción y fragmentaria. No analizaremos ni sus novelas, ni sus cuentos —aunque nos referiremos a algunos de ellos—, ni su extensa crítica cinematográfica por ser sus epístolas un territorio en el que podemos rastrear y *reconocer* inéditos gestos de transmisión hacia los jóvenes, y porque todavía no ha sido explorado por la crítica literaria, quizá debido a su muy reciente publicación.

Como sabemos, tal vez muchas de las cartas de los(as) escritores(as) no fueron concebidas inicialmente para ser publicadas —por distintas causas— (como veremos, no es el caso de Caicedo<sup>70</sup>); sin embargo, y debido a diferentes razones —casi todas ligadas a la fama devenida de la obra del escritor(a)—, estos textos íntimos han visto la luz y en no pocas ocasiones ha significado no sólo la tentación de querer conocer la vida de los escritores(as), sino profundizar, también, en aspectos importantes de sus obras que en las cartas se desarrollan, elaboran y aclaran, tal vez.

Considerar las cartas se constituye en una propuesta de *exploración* de la cultura. Pero esta vez los intersticios de entrada (y, quizá, de salida) estarán marcados por algunos registros íntimos de la subjetividad. En este sentido, se trata entonces de un vaivén permanente entre el ámbito de la cultura y del sujeto, entendidos no como entes radicalmente independientes uno de otro, sino como interacciones permanentes de indefinida locución: no se sabe con exactitud cuándo habla el uno o cuándo el otro.

---

implicada, desde distintos aspectos. Antes bien, como veremos, Caicedo no es propiamente lo que podría llamarse un “patriota”, con todas las derivas que esto pueda significar.

<sup>70</sup> Ampliaremos esta afirmación en el apartado “*Dejar algo de obra. Consideraciones acerca de la transmisión*”. Por ahora, señalamos que, en una carta a la que fuera, en ese momento, su compañera sentimental, Caicedo le dice: “ni siquiera me da pena si esta carta absurda la lee todo el mundo” (2020b, p. 346). Como veremos, a Caicedo le interesaba *cuidar* su obra. Este gesto permite conjeturar que nuestro autor presentía que, en algún momento indeterminado, su obra —en este caso en particular, sus cartas— iba a ser publicada, de modo que la podría leer *todo el mundo*.

Así pues, nos encontraremos, decíamos, con una *exploración* por: 1) diversos ámbitos de la cultura: el arte, la escritura, el pensamiento; y 2) la necesaria aparición de un sujeto que tiende puentes entre lo expresado en la generalidad de la cultura y lo singular de su posición. Con lo anterior reconocemos lo estrechamente imbricados y complejamente intrincados que son los caminos de la relación entre el sujeto y la cultura.

Lo anterior implica una suerte de trabajo *indisciplinado* consistente en “ignorar las fronteras [arbitrarias] de las disciplinas” (Rancière, 2012, p. 289). De modo tal que podremos: 1) Elucidar que el sujeto es el punto de anclaje de las teorías y las prácticas. 2) Entender el sujeto como la condición para un eventual enlace entre teorías y prácticas supone asumirlo como un “sujeto de la decisión” en la que se pone en juego que: a) la relación entre teoría y práctica, puesta en acto por *un* sujeto, “no sea circular, mera repetición al infinito” (Pérez, 2009, p. 66); b) es el sujeto el lugar específico desde donde la teoría puede “enriquecerse, modificarse y ampliarse” (p. 66); y c) el sujeto es el lugar desde donde la práctica no es “simple trámite de un procedimiento preestablecido” (p. 66). Y, finalmente, 3) Comprender que es el sujeto quien, después de una fundamentación seria y profunda, puede decidir romper con “su” disciplina (atrincheramiento identitario) y darse a un pensamiento indisciplinado en el sentido antes anotado.

Entenderemos las cartas como aquellos elementos que dan palabras para decirnos a nosotros mismos, para sabernos, y también *para respetarnos como incomprensibles*, como ya lo señalamos con Mujica (2014, p. 14). No se trata, pues, de lograr la supuesta transparencia de Caicedo o de nosotros mismos, sino de admitir conservar (incluso impulsar) ese punto de extrañamiento que cubre los actos humanos, aun para el sujeto mismo que los realiza (así pudiera dar cuenta parcialmente de lo inteligible, siempre quedará un resto ininteligible, de su obra y de sí mismo en ella), como ya hemos indicado.

En tal sentido, queremos desplegar un entrecruce de filiaciones diversas y complejas que, sin embargo, no reniegue de su polifonía: la educación, la literatura, el arte en general, la filosofía, contribuyen en esta propuesta a una lectura —clínica— que no se contenta con la especialización sino que sale en busca del *conocer*, reconociendo en el trayecto los efectos estructurantes que devienen de una *exploración* secundada por la curiosidad, el asombro y la pregunta y, por tanto, de la imposibilidad de saber de antemano las articulaciones singulares que

un camino recorrido, de manera más o menos desorientada, posibilitarán en la tentación de encontrar, dándole más importancia a la búsqueda misma que al hecho de hallar —para mantenernos a distancia de cierto fetichismo de los hallazgos—. Se trata, pues, de mantenerse indiferente a unas respuestas que se imaginaran definitivas y, en consecuencia, clausurantes. La *indispensable ficción* a la que recurren insistentemente los humanos (Legendre, 1996) nos ayuda a mantenernos al margen de seductoras propuestas de certeza y definición.

Insistimos, una vez más, que no apuntamos a una exploración de las cartas de Caicedo con la pretensión de *conocer* a su autor. Precisamente se trata de conservar, en la lectura, una distancia prudente que permita admirar los matices propios de una vida: puesto que, como ya dijimos, es el “invisible sí mismo el que, quedándonos oculto, sigue siendo el objeto de nuestra curiosidad y nuestra búsqueda necesariamente defraudada” (Blanchot, 2007, p. 232). En este sentido, podemos aventurar la idea de que quien escribe y publica sus cartas, a pesar de todo, conserva para nosotros el lugar de extranjero.

Para el presente estudio hemos elegido, pues, analizar la prolífica producción epistolar de Andrés Caicedo y un par de textos que sus estudiosos han denominado, hasta ahora, como los dos registros “autobiográficos”<sup>71</sup> de nuestro autor. Estamos hablando, entonces, de un archivo de poco más de 1000 páginas, advertidos como estamos de que “lo propio del archivo es la laguna” (Didi-Huberman, 2013, p. 32) y la *dispersión* (Didi-Huberman, 2021). Aunque también lo propio

---

<sup>71</sup> La edición de la obra de Caicedo ofrece ciertas complejidades y particularidades, que han contribuido, según sus biógrafos y amigos cercanos (Luis Ospina y Sandro Romero Rey han sido, fundamentalmente, los difusores de su *obra*) a la creación del “mito” Caicedo. Por ejemplo: en el año 2014 la editorial Alfaguara publica un libro que lleva por título *Cuentos Completos* de Andrés Caicedo. Se pensaba que dicha obra contenía, así, la *totalidad* de los cuentos. Pues bien, en el año 2021 la editorial Seix Barral publica un libro titulado *Todos los cuentos*, en donde, como su nombre lo indicaría, se presume están consignados, al fin, *todos* los cuentos y que presenta, a diferencia de la edición de Alfaguara, 24 cuentos más reunidos bajo el título de “Narraciones tempranas” que Caicedo escribe desde que tiene más o menos 14 años. Por su parte, las cartas “completas” vieron la luz recién en abril del 2020, también bajo el sello editorial Seix Barral. Quizás habría que considerar, además y seguramente, criterios comerciales de las editoriales, pero insistimos en esa idea de Georges Didi-Huberman de que *lo propio del archivo es la laguna*. Finalmente, hay dos textos denominados “autobiográficos”, ambos compuestos, fundamentalmente, por cartas que hasta el momento de su publicación eran desconocidas: uno intitolado *El cuento de mi vida* publicado en 2008 por la editorial Norma, y que contiene unas “memorias inéditas” del autor; y el libro *Mi cuerpo es una celda (una autobiografía)*, con textos de Caicedo (en realidad se trata de algunas cartas y textos personales que hasta ese momento se habían obtenido y permitido su publicación) establecidos en 2014 por Alberto Fuguet —con lo cual se puede discutir la idea misma de *autobiografía*— y que Fuguet califica, más bien, como un “montaje” (2014, p. 295) —noción que ya retomaremos de Didi-Huberman— “fragmentario” (2014, p. 296).

del archivo es lo que Derrida denomina *mal de archivo*. Lejos de significarlo como “padecer un mal” o como una “perturbación”, Derrida destaca que “nos puede el (mal de) archivo” (2007b, p. 98). Uno está, entonces, como atrapado, como capturado, por el (mal de) archivo. El *mal de archivo* es, en consecuencia

arder de pasión. No tener descanso; interminablemente, buscar el archivo allí donde se nos hurta. Es correr detrás de él allí donde, incluso si hay demasiados, algo en él se anarquiza. Es lanzarse hacia él con un deseo compulsivo [...] Ningún deseo, ninguna pasión, ninguna pulsión, ninguna compulsión, ni siquiera ninguna compulsión de repetición, ningún «mal-de» surgirían para aquel a quien, de un modo u otro, no le pudiera ya el (mal de) archivo. (1997b, p. 98)

Se trata, decíamos, de analizar el archivo epistolar de Caicedo, lo que hasta ahora se ha publicado de sus cartas, que siguen apareciendo<sup>72</sup> y que en un momento fueron objeto de censura familiar —que se constituye en un atractivo indicio investigativo para el archivo—, cuando no de censura<sup>73</sup> social por ser Caicedo un escritor *joven*<sup>74</sup> y suicida. Emprendemos, pues, un trabajo en que nos atrevemos a proponer una lectura que estimamos inédita, inusual y provocadora de la obra de Caicedo, por no decir que inaudita o irreverente<sup>75</sup>: la de considerar qué gestos de

---

<sup>72</sup> A propósito de la correspondencia de Freud, Derrida sostiene un presupuesto que podemos equiparar con la obra epistolar de Caicedo —y quizá con la de cualquier autor—: “todavía no se ha terminado, estamos lejos de ello, de descubrir y de tratar su inmenso *corpus*, por una parte inédito, por otra parte secreto, y quizá por otra parte aún radical e irreversiblemente destruido [...] ¿Quién sabe?” (Derrida, 1997b, p. 25).

<sup>73</sup> Censura que, por otra parte, hay que decirlo, también ha alentado a no pocos a emprender la lectura de la obra de Caicedo.

<sup>74</sup> La obra de Caicedo se opone, a veces explícitamente, al *realismo mágico* que tiene como máximo representante en Colombia a Gabriel García Márquez, quien dominaba —¿domina?— la escena literaria en el país. Al respecto dice Caicedo: “[las mías] son visiones muy distintas a las de García Márquez” (2020a, p. 142).

Ahora bien, algunos críticos literarios “viejos” nunca le concederían a Caicedo un reconocimiento más que el de ser un escritor joven, rebelde y transgresor (entendidos peyorativamente), que atentaba contra la “fama” y la fascinación que ha producido en algunos —¿muchos?— el premio Nobel colombiano. Al respecto dice Caicedo: “a mí todo ese mundo de los intelectuales inteligentísimos, estructuradísimos, de los escritores de éxito, me repugna” (2020a, p. 81).

<sup>75</sup> Decimos esto en la medida en que la obra de Caicedo ha sido abordada desde muy distintas perspectivas, pero no desde una educativa, sin que ello signifique, como decíamos, intentar *pedagogizar* la literatura. Así, por ejemplo, en un libro compilado por Gladys Zamudio y Ana Milena Sánchez (2018), y titulado *Ciudad y Rebeldía. Estudios sobre la obra de Andrés Caicedo*, se analiza dicha obra desde múltiples miradas de crítica literaria: el lugar que allí tiene la música y la ciudad; la violencia y la estética de la individualidad; las así llamadas *contraculturas juveniles*; el mito Caicedo en el suicidio y el

transmisión a los jóvenes podemos extraer de algunas *escenas* que se constituyen en la obra — epistolar— que hemos decidido analizar. Elegir esta manera de análisis y de escritura —las *escenas*— supone “asumir el riesgo de algo indecible: es encontrar secuencias de palabras de carácter incompleto —lo *lacunar* que dice Didi-Huberman— y decidir tratar este carácter no como una carencia de recursos, sino como el testimonio de una cierta relación de la vida con la escritura” (Rancière, 2011, p. 265).

Riesgo que, entendemos, exige una dosis de *imaginación* para lograr un *montaje* que no es sencillo de emprender puesto que, como afirma Didi-Huberman, a menudo

nos encontramos enfrentados a un inmenso y rizomático archivo de imágenes heterogéneas difícil de dominar, de organizar y de entender, precisamente porque su laberinto está hecho de intervalos y lagunas tanto como de cosas observables. Intentar hacer una arqueología siempre es arriesgarse a poner, los unos junto a los otros, *fragmentos* de cosas que han sobrevivido: cosas necesariamente heterogéneas y anacrónicas puesto que vienen de lugares separados y de tiempos desunidos por las lagunas. Ese riesgo tiene por nombre *imaginación* y *montaje*. (2013, pp. 34-35)

Este modo de entender el archivo de nuestra investigación, adquiere, a nuestro ver, profundas resonancias con la idea de *escena*, tal como la hemos significado aquí. Se trata de considerar *fragmentos* que constituyan un *montaje*; es un trabajo “de composición y no de aplicación”, al decir de Laura Quintana (2020, p. 59) y que recuerda lo postulado por Lewkowicz (1999).

Por su parte, Didi-Huberman indica que lo propio del montaje es, también, que no está orientado, lo cual hace visible “los encuentros de temporalidades contradictorias, que afectan a cada objeto, cada acontecimiento, cada persona, cada gesto” (2013, p. 37). En suma, lo que el *montaje* permite operar es la visibilidad de las “complejidades del tiempo” (p. 37). Nuestro análisis, pues, está *tramado* en *discontinuidades temporales* (Rancière) que ofrecen *lagunas*

---

enamoramiento; la rebeldía y los intentos emancipatorios juveniles; los efectos de la droga y su presencia en la rumba y en la “degeneración juvenil”; los efectos de oralidad en la narrativa de Caicedo; las intensidades de los espacios; las adolescencias perdidas; las melancolías y soledades del *genio* juvenil; el monólogo interior como recurso literario; la presencia del erotismo en sus escritos. En fin, como podemos ver, el carácter inédito de la lectura que proponemos nos permitirá, posiblemente, hacer avanzar la reflexión no solo en relación con la obra de Caicedo sino también en el territorio pedagógico.

(Didi-Huberman) que, sin embargo, no impiden restituir ciertos *fragmentos* para *pensar por escenas* gestos de transmisión a los jóvenes, que *afectan* a *cada objeto*, a *cada acontecimiento*, a *cada persona* y a *cada gesto*, precisamente.

## Capítulo 6. ¿Qué significa escribir<sup>76</sup>?

*Y cuando salga mi libro,  
me iré varios meses a Silvia,  
a no hacer nada más que ESCRIBIR*  
(Caicedo, 2020b, p. 165)

Queremos insistir en un punto que hemos prometido desde el inicio y que consideramos estructura nuestro trabajo: lo que aquí diremos oficia como *efecto de una lectura* de la obra epistolar de Andrés Caicedo. En consecuencia, lo que sostendremos proviene de una relación compleja entre los textos y nosotros como lectores. Es de este modo como queremos, también, desactivar lo que Néstor Braunstein denomina una “soberbia actitud” (2008, p. 228) de lectura: aquella que consiste en que un lector cualquiera se dirija a un escritor exclusivamente “para *comunicarle* los secretos que ha descubierto en sus páginas” (p. 228). Braunstein reconoce en una lectura así emprendida un mero ejercicio de *aplicación* de los saberes previos del lector sobre una obra que de ese modo pretende leer. Se trata más bien, dice Braunstein, de estar a la *escucha*, lo cual se relaciona con la propuesta que hemos arriesgado, en este trabajo, de leer como un acto *clínico*, y que reconoce en las páginas leídas un saber que antes de leerlas ignorábamos<sup>77</sup>.

Ahora bien, podemos indicar que la relación de Caicedo con la escritura de su obra epistolar se definió en un terreno vital<sup>78</sup>, básicamente: no calculó sus líneas; no edulcoró sus páginas; y dio fin a su vida —esto es, a su obra— cuando tuvo entre sus manos la primera edición de su primera novela: *¡Que viva la música!*. Se trataba para él, como diría Jorge Semprún, de *la escritura o la vida*. Es por esta razón que, dejándonos enseñar por la obra de Caicedo, arribamos, en primer lugar, a pensar una diferenciación entre *escritura* y lo que se ha

---

<sup>76</sup> Sabemos que, acerca de la escritura, se ha escrito precisamente mucho y desde muy diversas perspectivas. Nosotros arriesgaremos una más, entre otras, acompañados como estamos de Caicedo y otros autores. No pretendemos con este trabajo, en consecuencia, dar por terminada la discusión acerca de lo que la escritura pueda significar. Hallar unos matices, más bien: lograr algunos *desplazamientos*.

<sup>77</sup> A este respecto, Jean-Luc Nancy señala que “estar a la escucha es siempre estar a orillas del sentido o en un sentido de borde y extremidad, y como si el sonido no fuese justamente otra cosa que ese borde, esa franja o ese margen” (2007, p. 20). Escuchar es, hemos insistido, dejarse sorprender por lo que todavía no se sabe y que el (lo) otro puede dirigirnos, a condición de dejárnoslo decir. Así pues, “escuchar es estar tendido hacia un sentido posible y, en consecuencia, no inmediatamente accesible” (p. 18).

<sup>78</sup> Dice Caicedo: “a toda hora pensando es en una labor distinta, que vos sabés, la escritura” (2020a, p. 359).

dado en llamar *relatos autobiográficos y narrativas pedagógicas*<sup>79</sup> que intentan registrar, en la actualidad, no pocas cuestiones educativas.

### Escritura vs. Relato (auto)biográfico

*¿Qué relato unívoco podría pretender dar cuenta  
de la exuberancia vital de unas vidas no solamente  
potenciales sino lo más a menudo inverosímiles?*  
(Quignard, 2020, p. 108)

*Si he logrado alguna calidad en mis ficciones  
es la fantasía de mi pobreza  
y vulgaridad en la vida real*  
(Caicedo, 2014, p. 107)

En una carta fechada en 1975 pero sin lugar ni fecha determinados (lo que constituye un *extraño gesto* en su epistolario, pues nuestro autor era extremadamente cuidadoso con sus cartas), Andrés Caicedo se dirige a su madre comunicando, en términos tan contundentes como dolorosos, su decisión de quitarse la vida<sup>80</sup>. Sin embargo, dicho “evento” no sucederá, como intento doble, sino, más o menos, en mayo de 1976 —no se sabe con exactitud, por tanto, cuánto tiempo después de aquella carta—. Así lo hace saber a Isaac León —crítico peruano de cine y director de la Revista *Hablemos de cine*, en donde Caicedo publicó frecuente y copiosamente artículos de crítica cinematográfica— en una carta fechada el 22 de junio de 1976:

A eso del 26 de mayo cometí un segundo intento de suicidio [...] y si no es por mi hermana, que viajó oportunamente de Cali a Bogotá, me toteo. Como 15 días antes me había tomado 25 de las mismas [pastillas] y cortado las venas con toda la seriedad del caso. (2020b, p. 435)

---

<sup>79</sup> Como será posible reconocerlo, elaborar algo así como un “estado del arte” acerca de lo que se ha dicho, en el mundo entero, acerca de este método, resulta una tarea casi imposible y excede, con mucho, los límites de nuestro trabajo. Sin embargo, tomaremos como referencia a unos autores que han sido la base de no pocos trabajos en este sentido y que alientan muchos de los postulados que a este respecto circulan en espacios académicos de diferentes fronteras nacionales.

<sup>80</sup> *Fragmentos* de esta carta encontraremos como escena del apartado “Dejar algo de obra. Consideraciones acerca de la transmisión”.

Queremos destacar la distancia temporal, y quizá también de sentido, que existe entre la carta enviada a la madre<sup>81</sup> y el pasaje al acto: ¿por qué escribirle justamente a la madre?, ¿qué significa y cómo pensar un suicidio que se proyecta con *toda la seriedad del caso*? Entre uno y otro, no obstante, encontramos en Caicedo una constante preocupación por su escritura: **cuidada** (si hoy podemos tener acceso, aunque fragmentariamente, a su epistolario es precisamente porque a cada carta hacía copia —aunque no siempre—); **insurreccional**: de una relación tensa con la generación anterior y con la suya propia —“en general, todos los intelectuales me están exigiendo cordura y orden en mi calidad de crítico, pero a todos me les río en la cara y les anuncio, agrandándolo, mi despelote” (Caicedo, 2020b, p. 417)—; **elaborativa**: —“quiero que mi tristeza se encamine por la creación” (p. 477); “recorrí caminos de fuego para llegar a la respuesta de que mi labor estaba en el presente, pero antes tenía que extirpar todo el pasado que tengo adentro. Tal vez logre la calma suficiente para sacar todo *escribiendo*, no lo sé” (p. 124)—; de **sostén vital**: —“la escritura [de su cuento *El atravesado*] es otra de las empresas que me *mantienen con vida*” (p. 122); “mi mayor aliciente es mi trabajo” (p. 125)—; de **conjurar a la muerte, aunque esta, finalmente, se impusiera**: —“hace cuatro días que *no escribo* absolutamente nada. He quemado en puro ritual el propósito de enmienda que compuse en mi anterior periodo, conjurando a la muerte” (2008, p. 37); “igual que ustedes —le escribe al padre—, yo lo que más deseo en estos últimos meses de mi vida es CALMA y FUERZAS para poder al menos concluir *en parte mi obra*” (202b, p. 365)—; o de **renovación de su escritura** vía el género: “recién ahora, y estimulado por tu ejemplo, es que *renuevo* el género epistolar, en donde se puede encontrar, después de mi muerte, *algo de lo mejor que he escrito*” (202b, p. 321).

Debemos decir que seguimos, para nuestro trabajo, esta sutil recomendación de Caicedo en relación con su obra epistolar<sup>82</sup>. Aunque, aclaramos, no vamos tras la idea de *confirmar* que, en efecto, en dicha obra se presenta lo “mejor” que escribió, sino de extraer de ella postulados a propósito de unos gestos de transmisión de y para un joven. Nuestro autor entendió, pues, la escritura como un modo de vida y no simplemente como su ocupación laboral<sup>83</sup> o académica<sup>84</sup>.

---

<sup>81</sup> La relación de Caicedo —¿de todos?— con el “universo familiar” es compleja, contradictoria, beligerante, amorosa, justa, injusta... Nos dedicaremos a este aspecto en el capítulo titulado “El *desheredado*. Problematizaciones acerca de la filiación”.

<sup>82</sup> En alguna ocasión Caicedo se declara: “yo soy un fanático de las cartas” (2020a, p. 361).

<sup>83</sup> “Y yo no sirvo para trabajar sino en lo que me gusta, que es escribir” (Caicedo, 2020a, p. 308).

Finalmente, el 4 de marzo de 1977 logra significar para Caicedo un día excepcional, en el amplio sentido de la palabra: conquista, como ya dijimos, la publicación de su primera novela, sostiene una fuerte discusión con quien fuera su compañera sentimental en ese momento y, según él, la primera persona de la que se enamora: Patricia Restrepo —“terribles celos por Patricita, infundados todos, pero es que es la primera vez que me enamoro y la experiencia ha resultado tenaz” (Caicedo, 2020b, p. 435)—. Pero, además, concreta, ahora sí, su suicidio. Como no podía ser de otro modo, la forma que Caicedo decide para ponerle fin a su existencia pasa, también, por la escritura: su penúltima carta la dirige a Patricia: le dice que irá a buscarla, que vuelva, que no podrá vivir sin ella, porque o si no “creo que no voy a escribir más” (p. 497). Cuando se acerca al final —de la carta, de la vida, de la escritura—, no se sabe bien si refiriéndose a la muerte o a Patricia, escribe: “ahora salgo a buscarte. Amor mío” (p. 498).

Esto es quizá lo que lleva a Sandro Romero Rey —amigo de Caicedo y, junto con Luis Ospina, los mayores difusores de su *obra*—, a *instituir* la escena de la *escritura* de Caicedo: una en la que se confunden, de manera compleja<sup>85</sup> (casi que sincrónica), la escritura y la vida: “el 4 de marzo de 1977, Andrés Caicedo Estela se quedó dormido para siempre sobre su máquina de escribir” (2007, p. 15). Caicedo fue un escritor que, dice Romero Rey, “decidió terminar su obra con el final de su vida” (p. 87). Queremos acudir a la imagen que la sonoridad de esta escena sugiere: el tictaqueo de la máquina de escribir nos evoca la imagen de que, como veremos, Caicedo se fue desangrando a cuenta gotas en su escritura. Porque, como dice Alberto Fuguet en el relato de cómo se hizo la obra *Mi cuerpo es una celda*, Caicedo “en una opción tan heroica como peligrosa se encerró en su máquina de escribir y *no pudo entender la vida sin ella*”<sup>86</sup> (2014, p. 302).

Relacionar así la escritura y la vida nos permite diferenciarla, de un modo específico, de la *(auto)biografía* y de las *narrativas pedagógicas*. Podemos decir que Andrés Caicedo *no se*

---

<sup>84</sup> “Ya estoy demasiado curtido para pasar por todos los problemas *chimbos* del estudiantado (competencia intelectual, toma de partido, lineamientos políticos, las pelotas)” (Caicedo, 2020b, 235).

<sup>85</sup> Al respecto, y pensando justamente la (im)posible relación vida-biografía, Pascal Quignard sostiene: “en latín *simplex* significa <<aquello que no tiene más que un pliegue>>, mientras que *complexus* designa el *tejido*” (2020, p. 22). Así, para el autor, mientras el relato (auto)biográfico solo podría dar cuenta de lo simple de la vida, esta no se puede traducir en biografía, entre otras cosas, por ser la vida *compleja*.

<sup>86</sup> Señala Caicedo: “perdí mi máquina de escribir/perdido la he encontrado después de media hora de melancolía” (2020a, p. 176). Y, en otra ocasión: “me estuve preocupando un tiempo porque la caja en la que había mandado libros, discos y manuscritos (*toda la vida mía*) no llegaba” (p. 177).

*propuso*<sup>87</sup>, pues, con su obra epistolar, hacer una autobiografía, en el sentido estricto del término. Desde luego no se trata aquí de especular si en efecto lo *quiso*, si fue su *voluntad* hacerlo o no<sup>88</sup>. Sus cartas dan cuenta de que se sentó a escribir. A *dejar obra* —ya lo veremos—. Con la preocupación constante —también ya lo veremos— de difundir a otros del suyo y de otros tiempos y lugares aquello que constituyó para él, en su momento, lo que entendió como un legado para la posteridad —de allí que hablaremos, en el apartado que sigue, de *transmisión*—.

Como quizá sea anticipable, consideramos importante instalar esta discusión porque de un tiempo a esta parte, como se podrá reconocer más o menos fácilmente, pulula en el ámbito educativo la idea de establecer como *método*<sup>89</sup> de investigación<sup>90</sup> privilegiado a los así llamados *relatos (auto)biográficos* y a las así denominadas *narrativas pedagógicas*. Y planteamos esto por cuanto tal vez lo que conduzca a que muchas propuestas *pedagógicas* viren de lo descriptivo —o lo deseable— a lo prescriptivo, sea lo que podríamos denominar el *furor por el método*, presente casi desde la constitución misma de la pedagogía en la modernidad. Para Gabriela Diker (2004)

---

<sup>87</sup> Dice Caicedo: “estoy escribiendo más de 4 horas diarias sobre todas estas experiencias, no digamos un diario, es una especie de *ficción*” (2020a, p. 224). Esta declaración de Caicedo aparece así: sin proponérselo. Nos valemos de esta idea entonces para decir que asumimos aquí las (auto)biografías como una ficción, entendida como lo hemos fundamentado en este trabajo y extrayendo de ello todas las consecuencias que aunque posibles, imprevisibles.

<sup>88</sup> Aunque nuestro autor dice: “no me pasa por la cabeza intentar redactar una especie de diario, cosa que siempre he detestado” (Caicedo, 2008, p. 81).

<sup>89</sup> Como suele suceder en el interminable galimatías metodológico, a veces se lo llama *enfoque*, otras *paradigma*, en algunas *herramienta*, en otras tantas *instrumento* o *estrategia*... Elegimos aquí, pues, la idea de “método” para situarlo en una perspectiva que sueña, añorándola, con una pedagogía *completa*. Para la muestra un botón: Rosario Landín y Sandra Sánchez afirman nostálgicamente: el biográfico-narrativo “es un método que nos brinda la oportunidad de ir a la verdadera esencia de la educación” (2019, p. 229). Y, como correlato indefectible, asumen que la narrativa biográfico-narrativa permite *reconocer una subjetividad* que “da la oportunidad a que los sujetos hablen desde ellos mismos dándoles voz y presencia” (p. 232). Tal vez de estas ideas escuetas se pueda emprender todo un trabajo de investigación. Nosotros, más modestamente, nos preguntamos si podría haber algo así como una “esencia” educativa; es más, si habría una “verdadera esencia” de la educación. Pero, sobre todo, nos inquieta esa forma de entender —muy difundida, por lo demás— la subjetividad: una esencia solipsista, que además no tiene voz. ¿Haya o no narrativa no están presentes ya los sujetos? ¿Qué vacío queremos modelar —y con qué consecuencias— cuando desconocemos la presencia de los sujetos, por ejemplo, en la educación? Por lo pronto, seguiremos con nuestro trabajo no sin preguntarnos —fundamentando algunas posiciones— por las implicaciones que todo lo anterior tiene en lo que venimos elaborando en relación con el relato y la escritura.

<sup>90</sup> Pierre Bourdieu, a propósito de esta misma problematización, propone, en un capítulo que llama *La ilusión biográfica* —subrayamos el título—, que “el relato de vida variará, tanto en su forma como en su contenido, según la calidad social del mercado —pues la propia *situación de investigación* contribuye inevitablemente a determinar la forma y el contenido del discurso obtenido” (1997, p. 81).

“el método constituirá una condición de eficacia siempre y cuando se lo respete <<a la letra>>” (p. 228). Esto es, cuando no se lo discuta, no se lo interpele, no se lo interroge; o incluso cuando quiera ser conservado a como dé lugar aun cuando sea necesario que, por fuerza de usarlo, requiera ser renovado o descartado.

Pues bien, si cierta actualidad pedagógica presenta en no pocos escenarios de investigación en educación lo que se ha dado en llamar el método de investigación biográfico-narrativo<sup>91</sup>, es necesario, a nuestro ver, tomarlo en consideración y pensarlo, con Caicedo como compañía. Podemos decir que dicho método tiene como presupuestos, al menos, dos que se tendrían que cumplir *a la letra*: 1) que la vida puede ser escrita porque *ya* se la sabe; y 2) que el modo en que una escritura pudiera dar cuenta de una vida fuese presuntamente controlado y

---

<sup>91</sup> Una de los referentes de estos trabajos es Christine Delory-Momberger, quien plantea, por ejemplo, lo que podríamos denominar la “entronización” de lo *auto* como base del concepto de relato biográfico-narrativo. No siendo suficiente la idea de relato autobiográfico, la autora postula la noción de “aprendizaje biográfico”, que responde, dice la autora, a dos “necesidades”: una, la de “conocer las competencias provenientes de la experiencia y atender a los procesos y contenidos de formación para la individualización de las trayectorias personales” (2020, p. 7); y, dos, la de sancionar la capacidad de “responder (éxito) o no (error) a las demandas de una situación profesional” (p. 10). Lo que se adquiere de este “aprendizaje biográfico” es un “saber biográfico” que tiene que ver, según Delory-Momberger, con “aprender a vivir”. De suerte que “la suma de experiencias que el individuo acumula en las diversas situaciones de la vida” formalizan un saber “de la vida y un conocimiento de sí mismo y de los otros en situaciones vitales” (p. 7). Este sueño de acumulación y formalización se emparenta con uno de organización y estructuración de la vida, por medio de relatos: “las experiencias adquiridas constituyen recursos biográficos organizados que estructuran la percepción del mundo circundante y dan forma a la comprensión del presente y del futuro” (p. 8). Esta forma de saber se nutre de “un flujo continuo de experiencia que tiene su propia historia, articulada en la biografía y en la sucesión y singularidad de experiencias directas o mediadas de trayectorias individuales” (p. 9). Este saber “acumulado” de la experiencia “constituye así para cada individuo su saber biográfico” (p. 9). De este modo, entiende la autora, la lógica biográfica se establece “de acuerdo con las experiencias previas o los saberes transmitidos y que pre-figuran las experiencias para el futuro” (p. 9). Delory-Momberger postula entonces una idea de educación como “procedimiento para transmitir conocimientos, prácticas y valores de las viejas a las nuevas generaciones” (p. 9), entendida la transmisión como la “acción artesanal que confronta, en una relación de mimesis, un maestro con un aprendiz” en la que este último no hace sino “imitar a su maestro” (p. 9). Y a eso le llama “aprendizaje experiencial” (p. 9). Llama la atención que, con todo, la autora sostenga que “el aprendizaje pueda definirse como una actividad autorreferencial que debe traducirse en el código de saberes que es, en sí mismo, el resultado único de un cúmulo de experiencias de aprendizaje que define con precisión la biografía de aprendizaje” (p. 14). Delory-Momberger declara que una aproximación al origen de la formación puede hallarse en esta forma de entender la llamada biografía de aprendizaje: “solo puede llevarse a cabo desde el interior” (p. 12). La formación sería entonces entendida como una en la que “todo aprendizaje específico encuentra su lugar al mismo tiempo en el sistema de saberes del alumno y en la configuración de su historia de vida y de formación” (p. 12). Como podemos ver, estas ideas redundan, una y otra vez, en el plano exclusivo de la autorreferencialidad. Pero además sobreestiman la idea de la experiencia como aquella que podría dar cuenta de trayectorias propias que solo habitan “en el interior” de los sujetos.

controlable; secuenciado y secuenciable; parametrizado, seriado<sup>92</sup>, sucesivo, consistente, efectivo, cronológico, unívoco e indiscutible. Lo que significa, a nuestro ver, que el asunto central no está en el relato o la narrativa en sí mismos, sino en el modo en que se los considera: un método incuestionable que se ilusiona con capturar la vida de manera ordenada, ejemplar<sup>93</sup>, lineal, perfecta y ya sabida.

Podemos ver, en la *escena de escritura* de Caicedo, entonces, unos presupuestos<sup>94</sup> que parten desde otros lugares y que si bien se remiten a la vida del autor, no pasaron nunca —

---

<sup>92</sup> Bourdieu refiere al respecto que “tratar de comprender una vida como una serie única y suficiente en sí de acontecimientos sucesivos sin más vínculo que la asociación a un «sujeto» cuya constancia no es sin duda más que la de un nombre propio, es más o menos igual de absurdo que tratar de dar razón de un trayecto en el metro sin tener en cuenta la estructura de la red” (1997, p. 82).

<sup>93</sup> Al respecto dice Rancière que “el relato ejemplar obtiene de una vida un cierto número de lecciones de vida o de lecciones sobre la vida solo si esas lecciones existen de hecho antes que él. Los individuos ejemplares —ya sean héroes o antihéroes, príncipes legendarios o “desconocidos de la historia”— son en principio soportes. Lo que tienen que mostrar existe antes que ellos, independientemente de ellos, pero no puede ser mostrado sino por la encarnación que ellos le prestan” (2011, p. 253).

<sup>94</sup> Otro de los autores referentes es Daniel Suárez quien, por su parte, en un trabajo reciente con Valeria Metzdorff (cuya estructura pasa por una disertación de Suárez —en la primera parte—, y en la segunda de Metzdorff), y que condensa trabajos anteriores del autor, insiste en algunos presupuestos del relato autobiográfico que ya vimos: a la que denominamos *entronización de lo auto*, agrega una curiosa idealización de los relatos: pareciera que ellos, por sí mismos, permitieran a los docentes “pensar” su práctica y producir así “saber pedagógico”. Veamos: la narrativa pedagógica sería para Suárez una estrategia metodológica que propone “pensar y narrar la formación de los docentes como experiencia y como investigación pedagógica” (Suárez y Metzdorff, 2018, p. 50). Pero, además de pensar y narrar, la narrativa pedagógica “organiza una serie de prácticas narrativas y autobiográficas para que los participantes tengan oportunidad de relatar” (p. 50) lo que Suárez denomina, por momentos, relatos de experiencia (p. 50), por otros, saberes de experiencia (p. 55), y por otros más, experiencia narrada (p. 51). Esta profusión y confusión terminológica es una constante en los trabajos que hemos retomado para problematizar la idea de relatos autobiográficos y narrativas pedagógicas. Lo que nos interesa destacar, con todo, es que estos saberes de la experiencia son, según Suárez, “autogenerados” (p. 55), es decir, son historias que “se narran con las palabras e intrigas que usan los actores de esas experiencias para ordenarlas y otorgarles sentido y valor” (p. 57). Así, cuando los maestros y profesores “cuentan experiencias pedagógicas relevantes para ellos, las historias escolares y los relatos de enseñanza que narran en primera persona, constituyen materiales inigualables para conocer lo que hacen, piensan y sienten quienes habitan la escuela, para comprender lo que les sucede con aquello que acontece en sus prácticas” (p. 58). No podemos sino dejar planteada una pregunta: ¿toda narrativa, toda (auto)biografía, es una que da vida a la enseñanza y recoge unos saberes que piensan el hacer? En todo caso, continúa el autor, la elección —arbitraria hay que decirlo— de experiencias pedagógicas relevantes —en otro lugar las llama “experiencias educativas significativas” (p. 59)— produce lo que Suárez denomina “saber reflexivo acumulado en experiencias escolares” (p. 59). ¿Por qué lo que se presenta en una narrativa o relato (auto)biográfico es de por sí “reflexivo”, cómo se logra tal reflexividad? Estas narraciones, llamadas “profesionales” (p. 59), muestran, según el autor, dos aspectos: 1) un “saber pedagógico construido al ras de la experiencia desde la perspectiva de sus productores” (p. 59); y 2) “una parte importante del saber y de las reflexiones producidos por los docentes cuando se despliegan la experiencia

porque en realidad no pueden hacerlo, veremos— por la pretensión de hacer (auto)biografía, como dijimos. Es así que consideramos que no se trata de extraer de la escritura de Caicedo un *modelo de vida*, un *ejemplo*, un *éxito* literario, una *enseñanza* —nuestro autor no lo muestra así tampoco<sup>95</sup>—, sino de apreciar los matices, las contradicciones<sup>96</sup>, las miserias —por qué no decirlo—, de una vida que transcurrió en las oscuridades, en los claroscuros, más que en la luminosidad de un supuesto *ideal* de vida: “no dejo, eso sí, de vivir, como siempre, del lado de la sombra” (Caicedo, 2020b, p. 125).

Así pues, pensaremos la cuestión del contrapunto entre la escritura y la (auto)biografía a partir de dos obras, fundamentalmente: una, de reciente publicación, del inclasificable escritor Pascal Quignard, y otra del también inclasificable escritor Néstor Braunstein —aunque él se presente como psicoanalista—. Como veremos, en sus ideas hay algunos puntos de contacto, otros de clara oposición y algunos *entre*, que esperamos nos permitan renovar también lo que ellos nos brindan, a propósito de lo que queremos postular. A condición de aceptar, eso sí, que lo que encontraremos será no una *definición de la vida* —lo que constituiría una clara oposición con los postulados que sostendremos acompañados de los autores— sino la introducción de algunas *condiciones* que de ella *algo* dicen y que, como veremos, están más cercanas a la escritura que a los relatos y las (auto)biografías, porque nadie “puede decir <<ciertamente entendí qué es la vida>>” (Nancy, 2017, pp. 28-29).

---

escolar y las prácticas de enseñanza” (p. 59). Como vemos, lo que se pretende, fundamentalmente, con estos relatos es, de nuevo, al entronización del yo, lo cual resulta extraño en el ámbito educativo que depende, insoslayablemente, de relaciones. El mismo Suárez reconoce que elaborar una narración muestra la necesidad de “explicar o transmitir algo significativo a una persona que no ha tenido la misma experiencia” (p. 60). Con todo lo que se pueda decir acerca de si es posible que dos personas tengan la misma experiencia, llama la atención que Suárez le atribuya al relato, no obstante, una “cualidad auto-reflexiva” (p. 60), pues se trata, finalmente, de una “visión o versión de sí” (p. 60). Para finalizar, podríamos añadir que los autores (ahora sí reunidos) concluyen que las potencias de la investigación narrativa y autobiográfica recaen en “concebir y nombrar la formación como experiencia y como indagación de sí” (p. 71). En este sentido, dicha narrativa —los autores no dicen cómo— produce “saber pedagógico a partir del saber de experiencia que construyen los docentes cuando hacen, piensan y dicen su oficio” (p. 70). De modo que la investigación narrativa y autobiográfica “profundiza las comprensiones pedagógicas y didácticas de los formadores [...] con el objetivo de propiciar cambios en las prácticas de enseñanza para que resulten cada vez más pertinentes y justas” (p. 72). Estos, y quizás otros, presupuestos serán, pues, problematizados en los postulados que siguen.

<sup>95</sup> En una carta en la que se refiere a sus sobrinos dice: “ellos comprenden perfectamente que *yo no soy parecido a nada de lo que están viendo* en la casa” (Caicedo, 2020a, p. 51). De igual modo, como hemos mostrado, la escritura, las formas, los pensamientos de Caicedo constituyen, podríamos decir, la obra de un escritor marginal, de los bordes. Lo que no quiere decir que sea desconocida ni menor.

<sup>96</sup> Escribe Caicedo: “¡Oh ambigüedad de mi espíritu, costal de contradicciones!” (2008, p. 33).

Para empezar, podemos indicar que Quignard opone tajantemente la vida a la (auto)biografía. En *La vida no es una biografía* (2020) Quignard argumenta acerca de la imposibilidad<sup>97</sup> del relato y de la (auto)biografía para dar cuenta de la vida: “porque una vida *nunca* es un relato<sup>98</sup>” (p. 33). Para el autor francés, la vida siempre “carece de oriente. Y los diferentes actos que constituyen su caudal, su estiaje, su infiltración, sus hundimientos, sus precipitaciones, sus orillas y sus cursos, las bruscas crecidas, no tienen finalidad anticipada” (p. 33), ni anticipable. Por estas razones es que, dice Quignard, “evoco la vida desorientada e irreparable de los hombres [...] La vida es lo irreparable” (p. 139). De ahí que ningún relato “—ningún discurso *lineal*—” (p. 21), hecho como está con el material del lenguaje, pueda dar cuenta de *una vida*. Lo anterior le permite plantear a Quignard que

todo hombre que pretenda convertir sus días en un relato simbólico —que trata de disculpar sus faltas, que justifica sus errores, que cuenta sus éxitos— se despoja del alma fatua y vociferante que anima tan súbita y dolorosamente sus dos pulmones de repente fracturados por el aire que los viola al salir del útero. (2020, p. 132)

De este modo, Quignard irá tejiendo, muchas veces con oscuridades terminológicas, otras con erudición extrañamente generosa, una trama que usa adjetivos para argumentar su posición: los relatos son directivos, unidireccionales, unívocos, diacrónicos, calculados, calculables, lineales...; mientras que la vida es sin dirección, multívoca, incalculable, inacabada e incoherente<sup>99</sup>. Un relato así entendido no puede, pues, dar cuenta de la vida; de los pliegues, repliegues, despliegues —complejos y aleatorios— de la vida.

Lo imposible de la (auto)biografía pasa, entonces, o bien porque “vivir no es ser” (Quignard, 2020, p. 19), o bien porque no se puede “tejer una historia lineal con los deseos, ni

---

<sup>97</sup> Por su parte, Braunstein también indicará que la autobiografía es imposible pero que precisamente por eso “todos la intentan; por eso nadie deja de practicarla; por eso no se puede escribir un texto que no sea autobiográfico” (2008, p. 245).

<sup>98</sup> En este mismo sentido, Bourdieu señala que tanto el relato biográfico como el autobiográfico es “totalizante” (1997, p. 77) en la medida que “propone unos acontecimientos que sin estar todos y siempre desarrollados en su estricta sucesión cronológica [...] tienden o pretenden organizarse en secuencias ordenadas según relaciones inteligibles” (p. 75), como si “un solo trazo nos resumiera enteramente” (Hassoun, 1996, p. 72).

<sup>99</sup> De ahí que Woolf asegure que “el biógrafo debe aceptar lo precedero, construir con ello, incorporarlo en el tejido mismo de su trabajo. Mucho perecerá, poco sobrevivirá” (2022, p. 102). Una (auto)biografía no deja de ser, en este sentido, un trabajo que no puede dar cuenta de la vida de alguien estrictamente.

con los hechos en los que se proyectan o *inventan*, que pudiera pasar por verosímil” (p. 22). De tal suerte que “el relato sustituye el enigma” (p. 59), los “enigmas psíquicos” (p. 13) que se instituyen desde los primeros tiempos de los humanos y que el relato así entendido no puede restituir —reparar—, puesto que, de la infancia en más “cada dolor de un destino debe convertirse en enigma” (p. 173). Puede decirse, con lo anterior, que no conocemos “más enigma que el de la *vida* misma conmoviendo nuestro *cuerpo*” (p. 193), mientras que el “texto autobiográfico trabaja a partir de la *rigidez* cadavérica y muda del cuerpo” (p. 124).

La vida, pues, sostiene Quignard, está hecha de deseos irrestituibles —es decir, enigmáticos— que, sin embargo, comandan, inventándolos, los hechos. Solo que de eso no se puede dar cuenta vía el *relato lineal* propio de la (auto)biografía, toda vez que, asegura Quignard, “el biógrafo coge sus agujas, su dedal, sus tijeras, sus madejas de hilo. Cose, pregunta, borda, se detiene, retoma, *simula reparar* la tapicería, reorganizar los hilos de color, configurar un motivo, mientras que el tiempo es lo irreparable en acto” (2020, p. 139).

El punto de discusión, para Quignard, pasa entonces por la idealización de la vida que representa así el relato, la narrativa, pretendidamente (auto)biográfica. Esta caracterización impone cumplir *a la letra* una previsión —estática— de lo que la vida es, será, o fue, que obtura la posibilidad de saberla en sus matices<sup>100</sup>, en sus ambigüedades, y que descuida e ignora (casi que decidida y abiertamente), lo incomunicable, lo indecible<sup>101</sup>. Dirá Quignard, pues, que “la biografía  *fija* una expresión muerta dentro de una expresión *modelizada*” (2020, p. 133). Porque “nada está por encima de ese estado inestable al que ha llegado la materia, estado en el que se ha hecho <<viva>>, es decir, *imprevisibilidad pura*” (p. 121). De este modo, prosigue Quignard, es que los relatos (auto)biográficos —y por extensión, podríamos decir, las narrativas pedagógicas— “esbozan una triste historia desesperanzada que no tiene nada que ver con lo que

---

<sup>100</sup> Muchos fragmentos al respecto ofrece Andrés Caicedo, elegimos tres: “estoy siendo otro distinto al que desearía ser” (Caicedo, 2020b, 184); “yo peleo y peleo, pero la pelea es conmigo mismo, y la cosa es dura” (2020b, p. 208); “al final, cuando del personaje no van quedando más que jirones de lo que pudo haber sido, que es, precisamente, lo que se sitúa entre los huesos, entre las *lagunas de la narración*” (2020b, p. 322).

<sup>101</sup> Dice Caicedo: “son muchas las cosas por comunicar, pero ya van quedando en claro cuáles son también las incomunicables, de allí que desee, por ahora, una mayor soledad” (2020a, p. 321). Lo que significa, sigue Caicedo, que la soledad y lo incomunicable son las condiciones de la “permanente inventiva” (p. 321).

se había vivido de maravilloso, de conmovedor, de excesivo, de espontáneo, de único. Relato remodelado que niega, expulsa, ennegrece, traiciona, olvida, vomita” (p. 149).

Dicha imprevisibilidad de futuro, pero también de pasado<sup>102</sup>, extingue la posibilidad de una *historia verídica*, irrecusable, puesto que, de esta forma, “la causalidad se convierte en una religión del “antes” a partir del después” (Quignard, 2020, p. 148). En este sentido, dirá Braunstein, “toda *escritura* procede del porvenir” (2008, p. 247), mientras que “la biografía *lanza la muerte* sobre la vida: mediante la retrodicción feroz que la habita” (Quignard, 2020, p. 148). Resulta entonces imposible retrotraer el tiempo —fantasía mortífera del relato y *laguna de la narración*, como acaba de decir Caicedo, y propia de la nostalgia—. La escritura podrá, entonces, hacer un trabajo con el tiempo solo si se entiende temblorosa, porosa, impoderosa pero no impotente; si no promete y proyecta *veracidad* o supuesta *fidelidad* al pasado, sino *porvenir*. Si sostiene un *antes* no como pasado idealizado, perdonado, exitoso, exculpado, sino como material reeditable —no repetitivo ni solo fuente de la queja, esto es, modificable— en la trama singular de una vida que deviene. Así, el hecho de estar vivo implica que lo vivido “*remodela* continuamente el material preexistente. Esta automutación del vivir [...] no solamente es inconsciente sino que está *desorientada* y muy a menudo es *aleatoria*” (Quignard, 2020, p. 126).

Dirá Quignard, entonces, que nada vivo, por un lado, podrá *volver sobre sus pasos* ni, por otro, sabrá certeramente aquello que todavía no le ha ocurrido, aleatorio es, más bien: estas imposibilidades de “retrodicción” y certeza son, precisamente, otro *trabajo imposible*<sup>103</sup>: “porque un camino no es todavía camino al ir” (2020, p. 27); porque “no hay camino para el ser vivo que

---

<sup>102</sup> Al respecto dice Vincent de Gaulejac: “lo que vivimos *luego* nos lleva a “reescribir”, a “reconstruir”, a “reelaborar” de otra manera lo que se ha vivido anteriormente y, por lo tanto, a “vivirlo” de otra forma. En este sentido, podemos afirmar que el presente modifica el pasado. En realidad, no es el pasado el que *cambia*, sino la *relación* que un sujeto mantiene con su historia” (2016, p. 21).

<sup>103</sup> Como es sabido, Freud, tanto en el Prefacio al libro de August Aichhorn —*Juventud desamparada* (1925)—, como en su obra *Análisis terminable e interminable* (1937) retoma la idea de los oficios imposibles —aunque él les llama “profesiones imposibles”—. Agrega el psicoanálisis —curar— a educar y gobernar. Nos interesa, con todo, subrayar la razón por la cual los considera imposibles, en su obra del 37: *porque* son aquellos “en que se puede dar anticipadamente por cierta la insuficiencia del resultado” (1979a, p. 249). Es decir, *no* son imposibles porque *no se puedan* emprender sino porque sus “resultados” pueden ser declarados, por anticipado, insuficientes. De ahí que hayamos establecido una distinción entre impoder —imposibilidad— e impotencia (Percia, 2014). Por su parte, Frigerio sostiene que, en estos territorios, hay algunos que aun estando “siempre expuestos a lo *imposible de su oficio*, perseveran y se obstinan en lo pendiente, a sabiendas de que no lo lograrán del todo” (2003a, p. 12).

lo traza” (p. 28); porque “vivir no tiene un camino. Vivir se hace sin camino. *Vagari*: errar” (p. 38). La escritura, en el registro que venimos elaborando, daría cuenta del camino errante, más que de la certeza narrativa. Así entendida, la escritura es el lugar donde acontece el acto fallido de decir la verdad; solo que ese acto fallido permite que *la verdad se haga al escribirla* (Braunstein, 2008). La vida y la escritura, pues, como *actos fallidos*. El relato y la narrativa (auto)biográficos como *actos* (pretendidamente) *certeros*.

Tenemos entonces que la (auto)biografía es un oficio imposible *porque* los relatos poderosos anticipan sentidos; cierran bocas; modelizan vidas; idealizan pasados; cronologizan trayectorias; anticipan “resultados”, “éxitos”, “ejemplos”, “mejorías”; niegan la voz de los que, teniéndola, son hablados por otros que los callan para hablar por ellos; porque quieren condenar a un lugar que sin embargo no existe sino *en invención*. Las (auto)biografías suponen un lugar dado, destinado, ocupado; no permiten, menos *toleran*, la errancia. La escritura se sitúa, entonces, en una perspectiva de *exploración para inventar lugares*. La escritura misma es invención. Por eso no se trata tanto de *encontrar* lugar como de *inventarlo*: “pero aún hay más: *desplazarse* todo lo que se pueda en el aquí y allí del *mundo* hasta el *otro lugar* del tiempo [...] Hacerse un lugar allí donde todavía no hay nada” (Quignard, 2020, p. 134). Quizás es a esto mismo a lo que se refiere Rancière cuando presenta la obra del *filósofo plebeyo*, Louis Gabriel Gauny: la emancipación es, pues, dice Rancière “el acto inaudito que consiste en tomar el tiempo que no se tiene” (2020, p. 14). Y, agregamos con Quignard: en un *lugar que todavía no hay*.

Esto último constituye también, a nuestro ver, una profunda resonancia con los planteamientos de Rancière a propósito de la escena y su política: la escritura desvía vidas de sus “destinos”, los modifica, los desplaza —interrumpiéndolos— a otros lugares y tiempos que, sin embargo, no existen aún. Podemos localizar, con todo, una resonancia más con lo que hasta ahora hemos elaborado a propósito de lo que denominamos el *estatuto antropológico de la ficción*: escribimos *porque* “un terrible <<no somos>> aflora en el seno de lo que somos” (Quignard, 2020, p. 20). Así, mientras los relatos (auto)biográficos y las narrativas pedagógicas hallan su base en la identidad y la personalidad, la escritura no rehúye el lugar de extraños que somos para nosotros mismos<sup>104</sup>. Escribir es, pues, “*abandonar la idea que uno tiene de su vida e*

---

<sup>104</sup> Dice Andrés Caicedo, por su parte: “Si yo estuviera bien seguro de que soy yo [...] Tal vez, tal vez, el hombre verdadero sea el que ahora te está escribiendo [...] Tal vez, digo, yo sea únicamente el que te

incluso la idea de duración de su vida” (p. 39), mientras que en las (auto)biografías “aquello que uno afirma de sí mismo con palabras es una personalidad artificial y perfectamente falsa” (p. 120). Quignard equipara *personalidad* con *identidad* para señalar que “naturalmente, ninguna identidad anida en el fondo [del] alma” (p. 135).

Hasta ahora, hemos visto unas idas y vueltas, puntos y contrapuntos *entre* el relato así llamado (auto)biográfico y la escritura. Hay que decir que Quignard no es tan generoso con su idea de escritura como tan radical con su idea de (auto)biografía. Sin embargo, ofrece dos pasajes a propósito de la escritura, de cómo la entiende, que citaremos en su extensión para que quede el testimonio de su belleza, pero además de su profundidad para pensar —y así acompañar— lo que venimos desplegando. Si relacionamos, pues, la escritura y la vida, dice Quignard que

las palabras surgen a la vez que el trinar de los pájaros. Frases completas se extienden bajo los párpados cerrados, *empujan en la sombra irresistiblemente*, circulan, se desarrollan, se explayan, rondan, se afirman y hay que levantarse. Hay que anotarlas. Subimos titubeando la escalera en la oscuridad, vamos a tumbarnos, y a ocultarnos en la camita del alba, justo en la vertical del vérilux para poder escribir con la primera luz del astro. De momento encendemos la lámpara y transcribimos la frase hecha y dejamos, a partir de ella, crecer otras palabras, raíces de palabras, prefijos o trozos de palabras o bien asonancias, otras frases, un ritmo, periodos, contrastes, ataques, choques. *Uno no se despierta de pronto siendo escritor.* (2020, p. 67)

De ahí que, ante la imposibilidad de ser escritor en lo inmediato, en lo instantáneo que no representa ni promete ninguna duración, haya que resbalar, chocar, caerse. Pero también la valentía y el arrojo y el riesgo de levantarse. La escritura no es una adoración del *yo*. No es la retracción en el sí mismo. No es el reflejo de la propia imagen. Es por ello que

cuando se escribe los labios no se mueven [...] En todos los casos la sensación de sí mismo está en el límite de uno mismo, sin reflejarse en sí mismo. Uno se tambalea. Uno

---

escribe: no, ése tampoco soy yo: yo soy el que piensa un montón de cosas que decirte, el que busca claridad en las palabras y las putas palabras no salen claras, salen ampulosas, de vez en cuando brillantes, salen hasta <<patéticas>> [...] Más: yo soy solamente aquél que se emocionó con tu carta y pensó: <<Voy a escribirle>>. Este que ahora escribe no soy yo” (2014, pp. 34-36).

está en otra parte<sup>105</sup>. Ni siquiera ve ya su mano mientras escribe [...] Ni la lengua adquirida que choca y resbala y se lanza al fondo de la *idea repentina*. (Quignard, 2020, p. 99)

Por consiguiente, no tenemos “control” de la lengua cuando escribimos, sí la pretendemos cuando (auto)biografiamos. Hay que *trabajar* para ser escritor —aunque sea *(im)posible*—; no se lo es *de pronto*, no se vuelve uno escritor en una mañana, tras un sueño intranquilo. La escritura se configura en las sombras, que empujan; se forja en el titubeo escalonado de lo que tiembla al explorar un territorio conocido pero momentáneamente sabido; se constituye tal en la media luz que aún no ilumina del todo —y que no lo hará—; en una todavía ceguera que arruina la soberbia de lo que se pretende infalible. Mientras se escribe, la mano parece invisible<sup>106</sup>, pues se entrega a la *idea repentina* que, por serlo, se cultiva en la trastienda de lo clandestino y sin embargo inteligible.

Como vemos, el otro elemento que Quignard reconoce como imposibilitador del relato (auto)biográfico es el lenguaje. ¿Por qué no hay (auto)biografía? Porque “lo profundo más acá del deseo humano, en lo más profundo de la aparlancia, es indescriptible, insiluetable, inefable: completamente vago. Inestable y vago” (2020, p. 54). De ahí que podamos entender un largo diálogo que, estilísticamente, se inventa Quignard para dar cuenta de este aspecto fundamental en relación con el relato, la narrativa y la (auto)biografía:

— ¿Podemos obtener del caos de acontecimientos que se amontonan, de los cirujanos de emociones que desean y no consiguen nada, de las coincidencias turbadoras, de los milagros, de los olvidos, del silencio de los muertos, del pánico, de las desbandas, el *relato* general e inteligible que les corresponde?

— No.

— ¿Es legítimo pretender contar lo real<sup>107</sup> contando el pasado?

---

<sup>105</sup> Caemos en la tentación de asociar este pensamiento con el de Legendre. Podríamos decir, por lo hasta aquí expuesto, que la (auto)biografía da cuenta del *animal hablante* como “*un ser indiviso socializado*, compuesto de una pieza única” (2008b, p. 70), mientras que la *escritura* lo piensa como un “*ser dividido por el lenguaje*, separado de sí y del mundo y sin embargo unificado por los *lazos del lenguaje*” (2008b, p. 70).

<sup>106</sup> La mano, como testimonio del cuerpo en la escritura, también será abordada en más de una ocasión ulteriormente en este trabajo.

<sup>107</sup> Dirá Rancière: “lo real requiere ser ficcionalizado para ser pensado” (2014b, p. 61).

— Tampoco. Porque la pregunta: “¿cómo pasaron las cosas *en realidad?*”, puede responderse sin vacilar: “*en realidad* las cosas no pasaron *en un relato*”. (2020, p. 117)

Lo anterior nos permitimos asociarlo con el pensamiento de Braunstein, quien indica, en este mismo sentido, que “sería necesario que el pasado estuviera en alguna parte ya escrito. Sucede que no lo está: al pasado se lo *hace* al escribirlo y llenarlo de comas y demás signos de puntuación” (2008, p. 195). Así pues, un texto que pretende ser (auto)biográfico “está más cerca de la novela que de la historia” (p. 195).

Antes bien, queremos decir que Braunstein, siendo igual de contundente que Quignard, es un poco más indulgente con la (im)posibilidad de relatos (auto)biográficos.

Como ya lo dijimos, Braunstein se presenta como psicoanalista. Tornamos explícita esta perspectiva para anunciar, sin escándalos —porque podrían serlo; porque a veces han sido—, que este autor introduce, como Quignard pero esta vez más extendidamente, la perspectiva del *inconsciente*<sup>108</sup>. Para Braunstein existe, pues, relato (auto)biográfico solo en el registro del *yo*, mientras que la escritura expresaría algo del orden inconsciente, como pudimos ver puntualmente con Quignard. De este modo, indica Braunstein, “nada es más dudoso que un texto autobiográfico, dada la inveterada costumbre del yo de mentirse a sí mismo so pretexto de sinceridad” (2008, p. 236). Salvo que el yo, dice Braunstein, “nunca se verá cara a cara con la verdad. Es antinómico con ella: ninguna autobiografía abolirá esa sentencia” (p. 235).

Como Quignard, Braunstein discute así la idea de una supuesta transparencia de sí de la que la narrativa pedagógica y la (auto)biografía parecen hacer gala, en el sentido que hasta ahora venimos precisando. Para el psicoanalista argentino, radicado en México, esta presunta transparencia de sí “para consigo mismo” —y, añadimos nosotros, para con los demás— es la

---

<sup>108</sup> En diferentes cartas de Caicedo aparecen “lapsus” que en diversas ediciones se reescriben, se pulen; en suma, se *corrigen*. Sin embargo, hay testimonio de dos cartas en donde Caicedo nota su lapsus y trata de elaborar algo con él. Por la pertinencia que tiene con lo que venimos planteando, y por la importancia de lo que Caicedo expresa, lo transcribimos, no sin contexto. Caicedo viaja a Los Ángeles, California, en 1973 a vender, fallidamente, dos guiones cinematográficos y a estudiar inglés. Después de una temporada de infructuosas búsquedas comerciales, sus preocupaciones son varias: entre otras, que se le va a vencer la visa en los Estados Unidos. El 19 de julio de 1973 escribe a sus padres: “Dentro de un mes expira mi vida, mi *visa*, digo” (2014, p. 87). Y más adelante indica: “Curioso, en una carta que les escribí, al decir mi <<visa expira>> puse, por lapsus que me apresuré a corregir, mi <<vida expira>>” (2014, p. 99). Como se ve, citamos aquí la edición de *Mi cuerpo es una celda (una autobiografía)* puesto que en la edición de las cartas por Seix Barral (Caicedo, 2020a, p. 222) este lapsus no aparece, es *corregido* por los editores.

“creencia fundadora del <<género>><sup>109</sup> autobiográfico, que fue sacudida con rudeza por la noción de <<inconsciente>>” (2008, p. 236).

¿Cuál es esa “creencia fundadora”? Es lo que Braunstein denomina la “maldición” que condena a este “género”: las “trampas del narcisismo” (2008, p. 200) que, traducimos nosotros, tiene una presencia casi total en la actualidad bajo la frenética fascinación por la reverberación de lo *auto*<sup>110</sup>. La escritura, dice Braunstein, más bien, “exorciza los fantasmas de la autonomía. Es una gesta de las aventuras y tropiezos por los caminos de la libertad” (p. 201). De este modo, Braunstein también opone la autobiografía a la escritura, entendida esta última como una que

impone eludir la autocomplacencia, el exhibicionismo, la búsqueda en el lector de un cómplice o de un benigno juez, la pretensión de ratificar una problemática “identidad” alcanzada de una vez y para siempre, la ordenación sistemática y documentada de los datos que más ocultan a la vida de lo que la muestran. (2008, p. 200)

La escritura concebida de esta manera pone en jaque la tan añorada —y quizá *solicitada*— autocomplacencia; la tan anhelada “objetividad” de los relatos; la tan socorrida verificabilidad de los datos<sup>111</sup>:

lo *verificable* en este tipo de relatos es en general anecdótico y secundario, confunde más de lo que enseña, *racionaliza* en lugar de dar *razón* de lo vivido<sup>112</sup>. Nada es más equívoco en una autobiografía que la invocación a la verdad <<sin cambiar una coma del pasado>>. (Braunstein, 2008, p. 224)

---

<sup>109</sup> En este sentido, Paul Ricœur dice que toma “en cuenta las trampas y defectos inherentes al género” (1997, p. 13) porque una autobiografía, “como toda obra narrativa, es *selectiva* y, en tanto tal, *inevitablemente sesgada*. Una autobiografía es, además, en sentido preciso, una obra literaria; en tanto tal, se basa en la distancia a veces benéfica, otras perjudicial, entre el punto de vista retrospectivo del acto de escribir, de inscribir lo vivido, y el desarrollo cotidiano de la vida” (p. 13).

<sup>110</sup> Así lo expresa, a su vez, Caicedo: “tal vez el error haya sido mantener una posición de aislamiento, de trabajo autónomo y maldito, esa convicción de que nos bastamos nosotros mismos” (2020a, pp. 184-185).

<sup>111</sup> Al respecto afirma el sociólogo francés Bernard Lahire: “los datos no pueden interpretarse sin formular una serie de preguntas relativas a las condiciones sociales y culturales —y, por tanto, subjetivas, añadimos nosotros— en que se producen [...] Los <<datos>> o los <<resultados>> de las ciencias sociales *nunca* pueden disociarse de la reflexión acerca de las condiciones de la medición” (2004, p. 11).

<sup>112</sup> Rancière señala, en este punto específico, que “la categoría de lo <<vivido>>, central en la biografía, es en donde se resume la paradoja constitutiva” de “la abolición de la diferencia entre la razón de los hechos y la de las ficciones” (2011, p. 261).

Como podemos corroborar, lo anecdótico comanda, no pocas veces y al cobijo de los más sofisticados conceptos —como el de *experiencia*<sup>113</sup>—, los así llamados relatos autobiográficos en educación. Es a lo que se da primacía, como puede verse en Landín y Sánchez; en Suárez y en Delory-Momberger.

Por otra parte, tanto Braunstein, como Legendre y Caicedo, insisten en que “nadie puede contar sin artificio” (2008, p. 224), sin *ficción* diríamos nosotros: pero “una autobiografía es tanto más artificial cuanto mayores son las protestas de autenticidad y sinceridad de su autor” (p. 224). Por estas razones es que Rancière afirma que hay que integrar al género biográfico lo que él llama la “crítica de la razón biográfica, en especial la crítica de la categoría de lo vivido que es solidaria con los procedimientos de invención de los sujetos, de composición de las historias y de escritura de las escenas” (2011, pp. 261-262). La escritura de las escenas —método elegido en esta tesis para pensar lo que la obra epistolar de Caicedo nos transmite— inventa a los sujetos en su composición misma.

Lo anterior implica, entre otras cosas, una concepción de subjetividad, en la que Braunstein coincide nuevamente con Quignard:

---

<sup>113</sup> Nos permitimos aquí hacer dos referencias puntuales y extender también una breve discusión sobre una arista, al menos, del concepto de *experiencia* que, por ser casi omnipresente —como hemos visto— en los trabajos que a los relatos autobiográficos se refieren, se ha tornado grandilocuente. Como se sabe, Benjamin entiende la experiencia como “la máscara del adulto” (1989, p. 41), que le espeta al niño o al joven para reprocharle que “no ha vivido”. La experiencia, dice Benjamin, “desvaloriza de antemano nuestros años, los convierte en una época de simpáticas necesidades, en una infantil embriaguez que precede a la larga sobriedad de la vida formal” (p. 41). Esta desconfianza hacia la juventud —que para los *expertos* “no es más que una breve noche” (p. 41)— se contrapone a una edad en la “que *después* vendrá la gran “experiencia”, años de compromisos pobres de ideas y carentes de inspiración. Así es la vida. Lo que nos dicen los adultos es lo que ellos experimentaron” (p. 41). Pero, prosigue Benjamin, ante un mundo *pobre* en experiencias “¿quién intentará habérselas con la juventud invocando su experiencia?” (2019, p. 95). Dicha pobreza, sostiene el filósofo alemán, no hay que entenderla “como si los humanos anhelasen experiencias nuevas. No, al contrario: anhelan liberarse de las experiencias, anhelan un mundo y un entorno en el que puedan hacer valer su pobreza, la exterior y, por fin, también la interior, tan clara, tan limpiamente, que de ella pueda, al fin, salir algo decente” (2019, p. 99). Por otra parte, el pedagogo alemán contemporáneo Fritz März sostiene que “la <<prueba>> de las experiencias, de las que con frecuencia uno no tiene conocimiento, estriba tan sólo en la *costumbre* cotidiana: es precisamente esta costumbre. Vistas así las cosas, la experiencia, a la que se dota casi de un sentido normativo, se mueve en una dirección muy contestable” (2009, p. 45). Así pues, sostiene März, “tras el pretexto de la prioridad de la experiencia quizá sólo haya una <<teoría>> de la pereza, del menor esfuerzo y autocrítica, unida a una <<teoría>> del abandono a lo rutinario” (p. 46).

nunca llegamos a saber plenamente quiénes somos por más que recordemos, nos fotografiemos y escribamos, de manera natural o de manera novelesca, con nuestro nombre o con el de un personaje, nuestras memorias. *Vivimos en la intemperie de la mirada ajena*. Ninguna autobiografía —ninguna fotografía— podría ignorarlo. La mayoría de esas narraciones [autobiográficas] se escriben para *modelar* la mirada ajena y *gobernar el modo en que se es visto*. El proyecto es dar *unidad y continuidad* a la vida por medio del relato: que sea eso lo que se pretende, indica que, precisamente, eso es lo que falta. (2008, p. 253)

El hilo de los argumentos de Braunstein recorre el camino de una forma de entender la subjetividad —como decíamos—: una que no coincide consigo misma; que no es coherente y se desdobra en la división que introduce en el sujeto su ligazón con el lenguaje; y también una que no puede salirse, por más que así lo quiera, de las relaciones con los otros —lo que pone a raya, por tanto, lo que hemos llamado la *reverberación de lo auto*—. Si para Rancière, como vimos, la política se funda siempre sobre un *desacuerdo*, para Braunstein las obras *autorreferenciales* lo hacen sobre un *alegato*:

se inclinan hacia el otro para instruirlo acerca de quién es uno, tienden a ser ejercicios retóricos<sup>114</sup> para transmitir, modificar o prevenir las imágenes que el otro, invariablemente, se hace de uno. El yo pretende que podría aplicar sobre sí mismo un paño de Verónica y mostrar al mundo su <<vera imagen>>. (2008, pp. 231-232)

Pero hay más: quizá como una consecuencia de lo anterior, la autobiografía pone de presente la imposibilidad de todo sujeto de decir *la verdad* —a menos de que sea, como hemos visto, a modo de una *ficción*<sup>115</sup>—. Braunstein lo denomina la “*lucha autobiográfica*” (2008, p.

---

<sup>114</sup> Para Bourdieu “producir una historia de vida, tratar la vida como una historia, es decir, como la narración coherente de una secuencia significativa y orientada de acontecimientos, tal vez sea someterse a una *ilusión retórica*” (1997, p. 76). Esto *porque* “es lícito suponer que el relato autobiográfico siempre está inspirado, por lo menos en parte, por el propósito de dar sentido, de dar razón, de extraer una lógica a la vez retrospectiva y prospectiva, una consistencia y una constancia, estableciendo relaciones inteligibles, como la del efecto con la causa eficiente, entre estados sucesivos” (p. 75). Bourdieu llama a esto una *ilusión* justamente porque la vida no es *consistente*, ni *constante*, ni *eficiente*, ni *monocausal*, ni *sucesiva*.

<sup>115</sup> Es en este sentido que entendemos la afirmación de Jacques Lacan según la cual “la verdad tiene estructura de ficción” (2008, p. 315).

230): es una que se libra *entre* el yo y la “verdad”; *entre* el yo y lo que *empuja en la sombra irresistiblemente*.

De ahí que el biógrafo, prosigue Braunstein, se supone el “único” con acceso a *la realidad*, y en condiciones de “sostener un discurso acorde con la “verdad” y que puede transmitirla sin contaminaciones a un lector. Aspira a trazar una nítida línea de frontera entre la “verdad” que él expondrá y las falsedades que proceden de las fantasías” (2008, pp. 235-236). Es por esto que, desde el punto de vista de una pedagogía que pretendiera atrapar “la verdad” de los sujetos en sus relatos, “la intromisión de los fantasmas personales del autor amenaza el éxito de su proyecto [...]: escapar de las míseras y triviales circunstancias del autor” (p. 243). Por las razones expuestas hasta aquí, Braunstein señala que “ningún *método* —psicológico, marxista, psicoanalítico, neurofisiológico, epistemológico, estético (pedagógico, añadimos nosotros)— servirá como clave de lectura de la vida” (p. 244).

Es por lo anterior que “toda biografía, lo confiese o no, es una demanda de aquiescencia fundada en una promesa de decir, <<sinceramente>>, <<la verdad, toda>>” (Braunstein, 2008, p. 229). ¿Demanda de qué o de quién? El relato autobiográfico es siempre “falsificado por las *demandas de adecuación al reglamento nunca promulgado pero siempre vigente de las conveniencias y las demandas del Otro*” (p. 201).

Tenemos, pues, que la pretensión del relato, la narrativa, la autobiografía, pasa por la *intención unificadora* de dar continuidad temporal y de sentido a un *modelo* de vida para *gobernar el modo en que se es visto*, demandado por un Otro. Este es, a nuestro ver, uno de los puntos centrales de lo que intentamos compartir: mientras que, como vimos, quizás ingenuamente se afirma desde los planteamientos acerca del método biográfico-narrativo, que allí se trataría de “hablar desde nosotros mismos”, Braunstein nos recuerda la imposibilidad de no contar con los otros: por un lado, porque somos también *efecto* de las relaciones que establecemos *con* otros; pero, por otro, porque lo que se pone en juego es, nada más ni nada menos, que la imagen que queremos proyectar que, desde luego, vincula a los otros. Y que, en el registro autobiográfico, es la del gobierno de una *comfortable* imagen propia. De ahí que, para Braunstein, “la autobiografía, *contrariamente* a su proyecto, solo podría escribir la no coincidencia y la no continuidad del auto®, de la auto@a, consigo mismo a lo largo de la vida” (2008, p. 243). Esto es, el proyecto autobiográfico es escribir la coincidencia, la continuidad, la

identidad, la coherencia, pero “no cabe ya confortarse con la ilusión de la transparencia consigo mismo” (p. 200). Es por esto que muchos “se empeñan en encontrar claves en la autobiografía que sirvan como puente para dar continuidad y coherencia a la vida” (p. 243).

Este modo de significar la autobiografía, no inhibe, sin embargo, la escritura, siempre que esta sea considerada “en torno a la oquedad central de la columna de la vida en cuanto se quisiera pretender que ese vacío sea rellenado por una “palabra plena”, por un lenguaje que diga la verdad sobre el ser” (Braunstein, 2008, p. 228). La escritura lo es siempre una “desencantada que muestra las fronteras del lenguaje” (p. 228). Cumple también una función de *síntoma* que “permite al sujeto *navegar*, aun cuando sea precariamente, aun cuando la imagen del suicidio ronde por la fantasía de tantos escritores, por el encrispado oleaje de lo que se llama <<la vida>>” (pp. 227-228).

Podemos redondear estos planteamientos diciendo que la escritura se configura como una oposición a la biografía: “la escritura *desfigura*, roba la cara del escritor, lo expulsa de todos los espejos” (Braunstein, 2008, p. 248) mientras que la autobiografía quisiera ver rostros reflejados por doquier. Al escribir “se rasga una página que no devuelve al autor una imagen: él está privado, *desterrado de sí mismo*, cuando mira una hoja en blanco que incita a que se escriba” (p. 248). En ese *marco de ausencia* —de “falla en el saber”<sup>116</sup> (p. 227)—, el escritor puede intentar convocar y restituir su rostro, o dejarlo impulsado en una *penumbra* (Souriau) que muestra solo parcialmente el *enigma* (Quignard) que lo constituye y del que no es posible despojarse ni despejar.

### ***Dejar algo de obra. Consideraciones acerca de la transmisión***

*La transmisión es análoga a la creación de una obra de arte  
cuyas pequeñas imperfecciones, sus pequeñas fallas, harán que cada uno pueda  
reconocer en ese tesoro la marca de lo que ha sido repensado por cada generación.  
La transmisión sería así una página escrita, un relato que cuenta la gesta*

---

<sup>116</sup> Interpretamos esta idea no como desconfianza hacia todo saber, ni como que el saber solo contenga “errores” o “fallas” —aunque sin descartarlos—; sino como la imposibilidad de saber todo el saber y por anticipado. Al respecto, Castoriadis sostiene: “no solamente cuando un artista comienza una obra, sino incluso cuando un autor comienza un libro teórico, *sabe y no sabe lo que va a decir* —y sabe aún menos lo que *querrá* decir—. Y lo mismo ocurre con la actividad más <<racional>> de todas, la actividad teórica” (2007, pp. 117-118). Nos resulta inevitable vincular lo anterior con lo que puntuábamos a propósito de la escritura de cuentos, acompañados de Cortázar.

*de los predecesores pero que cada uno podrá leer o reescribir a su manera*  
(Hassoun, 1996, pp. 174-175)

*Cuanto más creativas son las personas, más utilizan elementos perturbadores, anómicos, imprevisibles, hirientes, vacilantes, demoniacos, aleatorios, corruptos, virulentos, agresivos, que encuentran en su camino como otras tantas piedras de escándalo. Se convierten entonces en “estaciones de renacimiento” de todos sus dolores, de todos sus síntomas, de todas sus tristezas, de todas sus pesadillas, de todas sus heridas. Afrontan el traumatismo de hecho, “sumergen las manos” en una especie de magma, de saturación, de caos extraordinariamente emotivo y sacan de él lo que llamamos una obra*  
(Quignard, 2020, pp. 30-31)

Como decíamos al inicio del apartado inmediatamente anterior, Andrés Caicedo le escribe a su señora madre una carta en 1975, en un lugar y fecha indeterminados, para anunciarle la decisión de su suicidio. Reproducimos aquí algunos fragmentos de dicha carta para dar contexto, pero, sobre todo, para presentar un punto específico que es el que da nombre al presente apartado:

[...] Por favor, trata de entender mi muerte. Yo no estaba hecho para vivir más tiempo. Estoy enormemente cansado, decepcionado y triste, y estoy seguro de que cada día que pase, cada una de estas sensaciones o sentimientos me irán matando lentamente. Entonces prefiero acabar de una vez [...] pero mi acto *no es derrota*. Tengo todas las de ganar, porque estoy convencido de que no me queda otra salida. Nací con la muerte adentro y lo único que hago es sacármela para dejar de pensar y quedar tranquilo [...] *Dejo algo de obra* y muero tranquilo. *Este acto ya estaba premeditado* [...]. (Caicedo, 2020b, pp. 360-361)

Como puede verse, y anotamos que es una recurrencia en su obra epistolar, Caicedo expresa —como encabeza Quignard— el dolor, cansancio, tristeza, desolación que, sin embargo, se constituyen en fuentes de su escritura: por ejemplo: “uno se hace de sus demonios” (2020a, p. 98); “la tristeza que da la ausencia es lo que más me hace escribir” (2020a, p. 294); “somos infelices, hermanita, pero nuestro alimento principal es el sufrimiento. Como quien dice, si el poeta deja de sufrir, deja de escribir, y punto final” (2020b, p. 179); “pueda ser que este sufrimiento me produzca las energías suficientes para terminar la novela que tú sabes, escribo” (2020b, p. 477); pero también, como ya decíamos en el apartado anterior, encontraba Caicedo en la escritura un paliativo para sus dolores y sufrimientos. Dice en más de una ocasión: “mi sufrimiento amainará mientras me dure la fuerza que me haga seguir escribiéndote” (2020b, p.

90); “todo parece funcionar bien mientras escribo” (2020a, p. 265); “la escritura, al fin y al cabo, todavía sigue siendo la mejor manera de expresarnos” (2020b, p. 191).

Sin embargo, el *gesto* de que nos queremos ocupar es del que da sustento al placer de la vida incluso en el trabajo de la muerte: *dejar algo de obra*. Puntuamos dos aspectos: uno, este pensamiento de Caicedo será lo que, como veremos, nos permita hablar de transmisión y, dos: queremos subrayar el carácter ambiguo de la oración que le sigue a dicha formulación: *este acto ya estaba premeditado*. Desde luego que, en el conmovedor contexto de la carta, quizá se trate de precisar que lo que estaba premeditado era su muerte. Pero tal vez también podamos valernos de la contigüidad y ambigüedad de la oración para ser infieles al texto sin traicionarlo —al menos en un sentido específico, como veremos—: quizá también *dejar algo de obra* era un acto que Caicedo ya había premeditado.

A diferencia de la carta enviada a su madre, Caicedo le envía una a su padre claramente fechada y situada: el 1 de enero de 1976 en Cali, le dice: “igual que ustedes, yo lo que más deseo en estos últimos meses de mi vida es CALMA y FUERZAS para poder al menos *concluir en parte mi obra*” (2020b, p. 365).

Ya hemos visto que obra y vida en Caicedo se (con)funden. No obstante, lo que nos interesa mostrar en esta escena es que Caicedo estaba preocupado por concluir su obra. Y con que fuera cuidada, sobre todo pensando en lo que él creía sería su público principal: los jóvenes. Veamos:

Podemos decir que dicha preocupación fue muy temprana para Caicedo. Le interesaba con su obra *dar testimonio*, en un primer momento, más o menos modestamente:

Lo único que yo quiero es dejar un testimonio, primero a mí de mí, luego a dos o tres que me hayan conocido y que quieran divertirse con las historias que yo cuento, aunque sean familiares míos, no importa, pero *trabajar, escribir* aunque sea mal, aunque lo que escriba no sirva de nada, que sí sirve para salir de este infierno (ja ja) por el que voy bajando, que sea esa la razón verdadera por la que he existido. (Caicedo, 2020a, p. 81)

Ya hemos tenido oportunidad de señalar la importancia que Caicedo le otorga a la escritura. Esta vez, está ligada a la idea de *dejar testimonio*, lo que es un elemento central de la

transmisión. Un breve paso de los años fue depurando en nuestro autor su inclinación a escribir acerca de los jóvenes. Así se lo hace saber a un amigo:

Vos has sabido que yo he *trabajado*. Lo he hecho tal vez en un demasiado (no sé si a la larga perjudicial) silencio. Mi lema era: si quieres escribir sobre la juventud, mézclate con la común, con la vulgar, los artistas no saben nada de la vida. Ahora no me quiero mezclar con los artistas. (Caicedo, 2020a, pp. 279-280)

Ahora bien, el testimonio del que se ocupa Caicedo no es uno idealizado, y podríamos decir que sostuvo una relación tensa con lo que pudiera, eventualmente, convertirse en objeto del testimonio y, por esta vía, de la transmisión: “la vida es una berraquera y nosotros vamos a dejar testimonio, vamos a ser testigos de *todas las pérdidas*” (Caicedo, 2020b, p. 64).

Sin embargo, la preocupación de Caicedo no era solo *hablar de* los jóvenes, sino que ellos fueran sus *destinatarios*: “con que solo los jóvenes leyeran *El atravesado* yo estaría muy contento” (2020b, p. 109); “cansado de esperar noticias de mi libro *El atravesado* decidí publicarlo por mi cuenta y lo levanté, trabajando de noche y días festivos [...] y me propongo no desanimarme jamás de ver las caras de los jovencitos que lo leerán” (2020b, p. 122). Quizá, como ya lo veremos, el gesto de la transmisión tenga algo que ver con no desanimarse a ver los efectos de lo transmitido en los rostros que lo leerán, aunque esos efectos sean, como ciertamente lo son, indeterminables de antemano.

Por otra parte, a Caicedo le interesa dejar “bien en claro” que el “mejor lector” de su primera novela —*¡Que viva la música!*— “será el de 12 años” (2020b, p. 243). Pero además declara, ante las incertidumbres de su publicación, que “en Colcultura sacan *muchos ejemplares*, y como es edición *popular*, llegará a toda una *urbe de gentecita*” (p. 350). Le interesa que su obra se convierta en *objeto social*, que llegue a mucha gente.

Lo mismo piensa de la publicación de una revista que él dirigió —*Ojo al cine*—: ella consolida “un paso más que damos en busca de la posteridad, cuando la inmediatez de esta realidad nos tiene asoleados” (Caicedo, 2020b, p. 142). Ya veremos que uno de los trabajos de la transmisión es precisamente el de interrumpir el imperativo de la inmediatez, aunque —también veremos— ello no implica, tampoco, una oda a la eternidad.

En una especie de queja, Caicedo se pregunta por el futuro de su escritura, de su obra: por una parte, indica: “los millares de páginas que he escrito en el curso de mi juventud se amontonan aquí, frente a mí, parece que ya sin ningún *objeto social*” (Caicedo, 2020b, p. 305) y, por otra, declara, en una carta a Patricia Restrepo —que ya referenciamos—, que “ni siquiera me da pena si esta carta absurda la lee todo el mundo” (p. 346) con lo cual piensa en un *después* de su escritura, en un legado que pasará a unos sujetos desconocidos a los que, intervención de otros mediante, podría llegar su obra, entendida como un “objeto social”.

De este modo podemos entonces partir de la idea de que no puede haber transmisión sin *obra*. Desde luego existen otros elementos en la transmisión —como ya veremos—, pero aquella es el *inaugural*. Nos atrevemos a decir que Caicedo fue un joven que, con su escritura, legó posibilidades de transmisión a otros jóvenes —y no solo a ellos—, porque, entre otras, estaba preocupado, como venimos diciendo, por *cuidar* su obra. Sin embargo, esto no significa que Caicedo era un pedagogo o un educador. Como hemos visto, era un escritor que, por pensar su obra de un modo específico, pudo hacer de y con ella un “gesto de transmisión que se pone en acto” (Frigerio, 2012a, p. 27). Uno podría preguntarse: el apuro de Caicedo en *dejar algo de obra*, ¿es un apuro de qué, *dejar obra* para qué? Podemos responder (y este es el sustento del presente apartado): para disponer, para heredar, para compartir, para inaugurar y sostener, una y otra vez, el gesto de la transmisión, aunque —como veremos— no alcance con la *intención* de transmitir. Porque sin gesto, sin responsabilidad (Arendt) de transmisión, no hay posibilidad de transmitir. Es un principio necesario y, veremos, insuficiente. Pero este gesto primero instituye, oferta, afecta y promete una transmisión que, sin él, sería improbable.

Desde luego, estamos tras los *gestos de transmisión* que la obra epistolar de Andrés Caicedo nos permite reconocer para pensar una educación de los jóvenes; gestos entre los cuales la escritura ha oficiado como el primero. En este segundo momento —*dejar algo de obra*—, seguimos una breve —pero crucial— sugerencia de Deligny: “el menor gesto tiene una historia” (2009, p. 35). Lo que no quiere decir, al menos en nuestra perspectiva, que vamos tras “mínimos gestos”, como hoy se abalanzan a decir no pocos educadores. Se trata de considerar la historia de un gesto, pero también la de una transmisión. Lo que aquí enunciamos no tiene el carácter de lo ejemplar y universalizante; pensamos más bien, y por escenas, un caso: Caicedo; con el

posicionamiento de hacer de él uno que rompa con miradas educativas y literarias acostumbradas, que ponga a temblar las evidencias para decir, quizás, otra cosa.

Entonces, es así como daremos cuenta de la historia del gesto de transmisión que denominamos, según expresión de Caicedo, *dejar algo de obra*. Pero, simultáneamente, en la medida en que el lenguaje nos lo permita, también la historia de una transmisión; de una forma de entender la transmisión.

Nos importa, pues, sostener esta perspectiva porque en el escenario educativo el concepto de transmisión ha cobrado casi siempre un sentido peyorativo, al menos en Colombia. Pues bien, se trata de aportar a un debate que, como veremos, extiende la conceptualización de la transmisión a unas tramas conceptuales, a unas lenguas disciplinares que no por ello excluyen de la posibilidad de ser llevada —dicha conceptualización— al territorio de la educación, para adquirir allí, tal vez, otros sentidos.

Tal como enunciábamos en el apartado *El estatuto antropológico de la ficción*, una de las condiciones para que haya ficción es, precisamente, que los seres humanos somos inaccesibles a nosotros mismos. En este apartado haremos avanzar esta perspectiva añadiéndole un sentido que emparenta *ficción* con *transmisión*. Pero además, transmisión con genealogía, filiación y herencia. Conceptos y prácticas que están, pues, entreverados, como sostendremos, y que constituyen una reflexión *ineludible* para la educación, si estamos dispuestos a considerarla en sus profundidades antropológicas, psíquicas, políticas y filosóficas, y no solo en la cada vez más extendida —y acotada— pregunta por los métodos o las metódicas, las estrategias, las secuencias, las técnicas o las tecnologías.

Existen varios principios, *puntos de partida* dirán Jacotot/Rancière: el ser humano nace en la exclusión (nacer es un exilio); la des(a)filiación; la expulsión; la impertenencia (y a veces también la impertinencia); la des-inscripción. Pues bien, precisamente por ello existe la transmisión: es un acto que puede darse —o no— para que el nuevo, el recién llegado pueda ser recibido —no nos cansaremos del *puede ser*, porque no siempre *ha sido*—, vinculado, adherido, introducido, aunque en ningún caso *completamente* (entre otras, por eso, para algunos de nosotros, la educación no es un acto de *adaptación*).

Pero avancemos un poco más: dichas vinculación, ad-herencia e introducción se hacen para ofrecer, como promesa, también, una *separación* que no sea entendida como sospecha ni con desconfianza. La transmisión produce como efecto necesario una *traición* que no sea asumida como venganza, que no inocule culpas, sino como el testimonio de la habilitación de una diferencia que no amenaza. La traición así concebida no se relaciona con *faltar a la tradición*, con *modificarla*, sino que provendría de la extrema “fidelidad” a las generaciones precedentes, porque el sujeto renunciaría así a su posibilidad de pensamiento y creación. De ahí que el mimetismo, el clonaje, la mera repetición, la estricta fidelidad, sean lo que constituye, en el decir de Jacques Hassoun, el “producto de una traición” (1996, p. 141). La transmisión se convierte en *opresiva* cuando se consolida como un “mandato de reproducir siempre lo mismo en la vana esperanza de fabricar clones” (p. 127).

La posibilidad de la transmisión, aunque esta se evanescente, supone entonces un “acto fundador en el orden de la subjetividad humana” (Hassoun, 1996, p. 148). Lo *inaugural* — fundador— no es, pues, la presunta restitución del origen —*imposible*, por lo demás, porque es enigmático, como vimos con Quignard—, sino “la conjunción de aquello que insiste con aquello que se presenta como nuevo” (1996, p. 148). Así “cuanto más la transmisión tome en cuenta la situación nueva, menos será una pura y simple trasposición del pasado y más podrá inscribir al sujeto en una genealogía de vivientes” (p. 148). De modo que una transmisión que no abra a la novedad, que represente una resistencia recalcitrante a lo nuevo, sería “a la larga debilitante debido a la fijeza y a la inmutabilidad que implica” (p. 176).

Pero tampoco es una que se deje fascinar por lo viejo, por lo ya existente. De este modo, los elementos ofrecidos en una transmisión no son cualesquiera: son “elementos culturales fundadores” (Hassoun, 1996, p. 129), no originales ni originarios, que cada sujeto

recompondrá a su manera y que serán sin ninguna duda sometidos a su vez a nuevas modificaciones. La prueba que la travesía de ese pase ha sido lograda se encuentra en ese mínimo desplazamiento: eso es lo que se llama subjetivar —“individualizar”— una herencia a fin de poder reconocerla como propia. (1996, p. 128)

Si consideramos la transmisión como un acto intentado y siempre fallido, y a los elementos culturales, que aunque *fundadores*, inacabados, podemos comprender que “no existe

transmisión de la cultura que pueda ser considerada definitiva” (Hassoun, 1996, p. 132). Y si consideramos que la cultura hace al sujeto y el sujeto a la cultura, tampoco habrá, en consecuencia, subjetividades y subjetivaciones definitivas.

De este modo, nos preguntamos entonces: ¿de qué nace excluida la cría de lo humano? Como decíamos, de la escena originaria, individual y colectiva. Por eso inventamos ficciones: para ser introducidos al mundo en un “montaje de ficción” (Legendre, 1996, p. 44) complejo, que los viejos están en potestad de legarnos. O no. *Complejo* porque el montaje al que Legendre se refiere es a uno que alude al mundo, al sujeto, a las sociedades y a las instituciones por medio del principio genealógico, indisoluble, así, de la transmisión.

El ser humano está constituido por “el abismo de los orígenes, de la escena primitiva” (Legendre, 1996, p. 95) a la que, sin embargo, es imposible acceder. La transmisión es la posibilidad entonces “de fundar su palabra renunciando a fundarse a él mismo, de entrar en el orden de la reproducción del deseo renunciando a la locura de autoproducirse” (p. 95). Porque “lo que precede no puede confundirse con lo que sigue, y lo que sigue no puede borrar lo que precede” (p. 96). La transmisión da testimonio de que “vivimos *en el nombre de*” (p. 163). Podría decirse que se trata de vivir en el nombre de... haciendo con ese y de ese nombre heredado un nombre propio.

El sujeto *de* o *en* la transmisión “se ve llevado a pensarse como sujeto de una herencia y de la diferencia que él introduce en lo que recibe” (Käes, 2006, p. 15), en el movimiento<sup>117</sup> mismo “en que somos constituidos en y por el deseo del otro, de *más de un otro que nos precede*” (p. 15). Es por esta razón que Debray señala que “una sociedad que ya no reconoce antepasados puede borrar su futuro” (1997, p. 100).

Podríamos decir, entonces, que la transmisión pone en juego la vinculación, la adhesión, la pertenencia y habilita una no desgarradora separación del testamento —siempre inventado— “para poder situarse en relación al otro” (Hassoun, 1996, p. 14), en un movimiento según el cual “inscribo a aquellos que vendrán después de mí en una sucesión significativa” (p. 141).

---

<sup>117</sup> Como se verá, emplearemos esta idea recurrentemente puesto que, para Caicedo, lo que asiste al pensamiento y, podríamos agregar nosotros, a la transmisión, es el movimiento: “y uno cuando más piensa es cuando está en *movimiento*” (2020b, p. 107).

Transmitir es, pues, “organizar, por lo tanto constituir un territorio: solidificar un conjunto, trazar fronteras, defender y *expulsar*” (Debray, 1997, p. 31).

Fijémonos en los detalles: la transmisión permite situarse en relación a otros, en una *sucesión significativa* (no *insignificante*). Quizás esto nos hable particularmente en los tiempos que corren, en donde aparecen por aquí y allá actos de habla (que no dejan de ser *actos*) que alimentan ilusiones de autoengendramiento (cuando no de “ciber-engendramiento”, como parece suponer la hipótesis de *nativos digitales*, por ejemplo, y que no es otra cosa que una hipótesis que “no atañe a la reproducción por filiación, sino que corresponde a una ideología de abolición de la noción misma de genealogía” (1996, p. 326), como afirma Legendre), in-dependencia radical, autonomía total, autoayudas, resiliencias y demás... “No hay sujeto más que ahí donde se lo instituye”, dice Legendre (1996, p. 327), y esto nos recuerda que la transmisión tiene que ver con una institución del sujeto, que pueden hacer *otros*<sup>118</sup>, al menos en un principio. Lo que quizá lleve por nombre *educación*.

Pero *situarse en relación a otro* no es para agradecer caritativamente, sino para poder separarse. La transmisión está dirigida a procurarle al joven, dice David Le Breton, “un universo de sentidos capaz de sostenerlo a lo largo del tiempo y a volverlo así autor de sí mismo” (2012, p. 36). Unirse; desasirse para ser autor de sí mismo: admitir una nueva expulsión. ¿Quién la puede aceptar? Ambas partes de la relación en que se instituye una transmisión, que por eso no puede, “bajo ninguna circunstancia, ser unívoca” (Hassoun, 1996, p. 97): quien la “emite” y a quien está “dirigida”. De ahí que “una transmisión lograda es una transmisión que se hace olvidar” (Debray, 1997, p. 31). Desde luego esto pone a raya las fantasías de perpetuidad, de acomodamiento infinito, de conformismo asegurado y, como decíamos, de autoengendramiento. La institución de un sujeto y, por tanto, de una sociedad, convierte a la transmisión en un imperativo, pero recuerda también que la urgencia no es solamente la de transmitir, “es también la de interrumpir una transmisión” (Käes, 2006, p. 21).

Interrumpir una transmisión puede, sin embargo, adquirir varios significados: interrumpir en el sentido de *transformar*. Aunque también puede tener el sentido de *censurar*. ¿Qué sucede

---

<sup>118</sup> Esto lleva a Ana Paula Penchaszadeh (2014) a recordar que para Derrida la *heteronomía* es una condición humana. El acto fundador de un sujeto sugiere, pues, el reconocimiento de una heteronomía que, aunque sea disminuíble, es *inerradicable* (p. 55).

cuando la *interrupción* supone para los sujetos y las sociedades la habilitación e invitación a transformar lo recibido? ¿Qué acontece cuando lo que se lega a las nuevas generaciones lleva la marca de una censura en la forma, por ejemplo, de una prohibición de saber?

Sostenemos aquí que la transmisión supone, entonces, un gesto de *generosidad* en lo transmitido: “nada de lo que haya sido retenido podrá permanecer completamente inaccesible a la generación que sigue, o a la ulterior” (Käes, 2006, p. 21). De este modo, la transmisión se instituye con el “fin de proporcionar nuevas raíces al porvenir” (Hassoun, 1996, p. 14), posibilidad que queda abolida en la perspectiva de la censura. La transmisión propone, más bien, un “mínimo de continuidad asegurada” (1996, p. 15), por vía de la genealogía (Legendre) y por lo inexorable de la muerte<sup>119</sup> (Cornu, 2004; Käes, 2006). Esto solicita una *ética de la transmisión* que se formula, en el decir de Hassoun, para que “un *continuará* se haga posible” (1996, p. 167).

Lo que hemos denominado *gesto de generosidad*<sup>120</sup> nos lleva, de un lado, a lo transmitido. Pero, de otro, a una forma de entender el vínculo *entre* las generaciones: “la cuestión

---

<sup>119</sup> Para Cornu “la transmisión supone objetos frágiles y seres mortales [...] como también una palabra que signifique que otro puede venir *a su vez*: hacerse adulto en su momento [...] siguiendo a otros” (2004, p. 28), que también recibieron en su tiempo. La transmisión se hace imperativa por nuestra condición de finitud, toda vez que “nos pasamos un objeto, un lugar, *porque* se nos pasará el tiempo de tenerlo en nuestras manos y también lo pasaremos. Pero no se trata tanto de pasarle un objeto a un “destinatario” como de que el destinatario *se transforme a su vez en sujeto*” (p. 28). Para Käes, por su parte, transmitimos porque *morimos*: “es siempre en un momento crítico de la historia cuando emergen e insisten la cuestión de la transmisión y la necesidad de darse una representación de ella: en el momento en que, *entre* las generaciones, se instaura la incertidumbre sobre los vínculos, los valores, los saberes por transmitir, sobre los destinatarios de la herencia: ¿a quién transmitir? Cuestión fecunda, que instaura y mantiene el trabajo de la muerte en el placer de la vida” (2006, pp. 28-29).

<sup>120</sup> En más de una ocasión Caicedo dio cuenta de un lazo no de solidaridad intergeneracional, sino de una relación de desprecio o desconfianza, de un lado o del otro de las generaciones: “se nos colaron dos *viejos* cineastas fracasados que devinieron en comerciantes de telas, y que no van al cine club porque les da piedra *saberlo en manos de nosotros*” (2020a, p. 101). En otra ocasión sostiene: “mi único trabajo inconcluso lo atribuyo, ni más ni menos, a una *lucha* entre generaciones” (p. 279). En una oportunidad afirma: “[la he pasado] rechazando ya para siempre la compañía de los intelectuales y olvidarme de las *presuntamente problemáticas diferencias de edad* para dedicarme al chiste permanente y al juego de palabras” (2020b, pp. 191-192). En cierto momento indica: “aquí parece que los *viejos* no aceptaron el tono de joda de mi novela, como tú dices, sobre cosas que se están tomando muy seriamente” (p. 279). En alguna circunstancia menciona: “los jefes de los «suplementos dominicales» [del periódico, se caracterizan por una] intransigencia, actitud *en contra de los jóvenes*” (p. 324). Refiriéndose alguna vez a una sobrina afirma: “estoy seguro de que va a ser una damita de armas tomar, y que dará de qué hablar. Una mujercita de una *generación que me produce vahídos de solo pensar en ella*” (p. 375). En otro lugar, asevera: “ya no puedo más con las exigencias que me hacen los malditos intelectuales ni las que me hace mi alma educada *según* el cumplimiento del deber y del arrepentimiento” (p. 400). Y, finalmente, “en

es que si la educación se puede entender como una solidaridad intergeneracional, el borramiento de lo *inter*, de las asimetrías generacionales, no colaboraría a instalar una transmisión” (Frigerio 2012a, p. 30). La transmisión en el sentido que venimos pensando, reconoce, sin despreciarlo, el concepto de *asimetría*. Podemos precisar que esta última no quiere decir, como suele pensarse, *desigualdad, jerarquía, superioridad*, sino *diferencia*. ¿De qué? De responsabilidades. Lo que habilita una generación anterior es un *continuará* posible: para el mundo y para los nuevos (Arendt).

Podríamos decir, sin temor a contradicciones: la transmisión configura una *continuidad discontinua*: porque abre el pasado, es decir, lo *pasa* pero sin pretensión de momificarlo; ofrece una tradición sin disponerla al clonaje; pero tampoco se abalanza a una posición que fantasmaliza la sola novedad, en el evento de dejarse fascinar por ella: la demanda actual tantísimas veces socorrida de la *innovación*: el que innova no requiere reconocer tradiciones: cree que con él comienza todo de nuevo, desde cero.

De este modo, tenemos que la transmisión “ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permite *abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo*” (Hassoun, 1996, p. 17). Lo que nos permite volver a decir que la transmisión no supone fidelidad al pasado, ella aparece, más bien, como exigencia de “mutaciones en los valores tradicionales” (p. 35). Es por esta razón que una *transmisión lograda* es aquella que permite “desprenderse de la pesadez de las generaciones precedentes” (p. 18). Por ello, la perspectiva de la transmisión, tal como la venimos fundamentando, no considera como una afrenta la presunta “pérdida de los valores”; entiende su transformación casi que como una exigencia de *renovación* que se le presenta a aquel que recibe, se inscribe y así se separa de lo transmitido: no es *desprenderse de las generaciones precedentes*, es hacerlo de *su pesadez*. De ahí que “tomar el presente por único modelo — perspectiva de la innovación— equivaldría a cortar de raíz la transmisión” (Debray, 1997, p. 34). Con la transmisión se trata, más bien, de “saber por qué, en todo momento, lo viejo y lo nuevo no dejan de conversar” (p. 94).

---

general, todos los intelectuales, me están exigiendo cordura y orden en mi calidad de crítico, pero a todos me les río en la cara y les anuncio, agrandándolo, mi despelote” (p. 417).

Con todo, no queremos dejar escapar, al menos, que el pasado puede ofrecerse a la manera de una *pesadez*. La transmisión propone un *desprendimiento* que, no sin angustia, pueda ser soportado por el sujeto que transmite, por aquel al que algo le es transmitido y, por esta vía, por el objeto mismo de transmisión. Ahora bien, por más lograda que esté, en una transmisión “siempre existe un desgarramiento en la tensión existente entre lo transmitido y un deseo que intenta situar al sujeto en el espacio mismo de su verdad, de su vida, de su existencia” (Hassoun, 1996, p. 18).

Señalamos de esta manera que la transmisión también puede ser la de un “desplazamiento inmovilizante, paralizante” (Hassoun, 1996, p. 51), de modo que “una generación sometida a semejante desastre —el de la sola repetición, el de una fidelidad avasallante al pasado— puede haber alcanzado un límite tal que no le permite pensar en ningún futuro” (p. 49). Se trata entonces de una transmisión que no fuera “forzada” (p. 81) ni una que tiranice en nombre del pasado, melancolizándolo o nostalgizándolo (p. 78), ni que tenga miedo de que “sus herederos se alejen de los caminos establecidos” (p. 169).

Quien transmite y, así, “posibilita la discontinuidad, será el mismo que permite que las separaciones no sean desgarradoras” (Hassoun, 1996, p. 172) aunque supongan e impliquen — como dijimos— un desgarramiento, angustias, conflictos y sufrimientos: nadie se separa tan fácilmente de lo que lo instituyó, pero si no lo hace queda la posibilidad de fundirse, como clonaje, en el hierro hirviendo de lo informe o, lo que es lo mismo, renunciando a su condición de sujeto instituido como “social diferenciado” (Legendre, 1996, p. 10). El trabajo del que transmite es el de cuidar y conservar las obras, pero al mismo tiempo admitir, permitir y sostener las separaciones sin insuflar en ellas ni culpa ni desgarramientos; soportar los desgarramientos sin inocular por ello *palabras-epitafio* (Hassoun, 1996, p. 53) para mantener un orden a cualquier precio. En suma, es un asunto que tramita algo del orden de la tra(d)ición: o se la pretende inmodificable o se la dispone como un *andamio*, a saber: “como un sostén esencial y superfluo *a la vez*” (p. 175).

La problemática que se deriva es, sin embargo, que no podemos quedar “alienados a una transmisión” (Hassoun, 1996, p. 99). Como puede verse, la transmisión es un acto complejo que implica no pocas ambivalencias: por ella se inscribe al sujeto en una filiación, que *al mismo tiempo* no puede dejar de tener como horizonte el *desatamiento* de una posible liberación:

liberarse de un modo apasionado de pertenencia representa una pérdida, cuyo efecto es el intento de <<inscribirse en la historia>>; que el precio de esta *liberación* implique una notable modificación, incluso el fin de una cierta manera de *estar-en-el-mundo*, es algo que no puede sorprendernos. (Hassoun, 1996, p. 99)

Está la *libertad y liberación* para tomar aquello que ha sido heredado, “pero también lo que tenemos que legar, aunque parece estar a disposición del sujeto, no deja de plantearle cuestiones que lo implican profundamente” (Hassoun, 1996, p. 101).

Como ya lo dijimos en varias ocasiones acompañados por Lewkowicz (1999), la transmisión, la filiación, las herencias, ponen en juego *siempre* la implicación de los sujetos que en ello participan —porque no pueden ser neutrales—, lo que no podremos establecer de antemano es de qué modos los sujetos se implican. Ahora, si la transmisión puede ser entendida como *pasaje* es precisamente porque somos *herederos, representantes y pasadores* de la historia (Hassoun, 1996, p. 141). Esa herencia, esa historia, no es total; es fragmentada una y otra vez: “una transmisión está hecha de desasimientos sucesivos” (Legendre, 1996, p. 174), pero supone que quien recibe no sea un mero depositario vacío y pasivo: es en el “re-asir activo emprendido por el sujeto que recibe lo que hace *pasaje*” (Cornu, 2004, p. 29). Y esto es lo que según Debray esculpe la diferencia entre comunicación y transmisión: “todo es mensaje, si se quiere [...] pero no todo es herencia” (Debray, 1997, p. 19).

*Heredar* precisa entonces el trabajo de un “destinatario” sin embargo desconocido, indeterminado y aleatorio (sujetos “esparcidos en el futuro”) que es quien instituye el pasaje, pues supone que cada uno puede “aliar a su manera los fragmentos de una historia transmitida” (Hassoun, 1996, p. 40). Así es como el sujeto puede *hacer pasaje* y encontrar, también, “los medios de pasar, es decir, de escuchar sus propias palabras para aprender a saber no tanto lo que él quiere como el lugar de lo imposible en lo que él quiere” (Legendre, 1996, p. 335). Recepción no es, pues, mera pasividad en lo recibido, lo que repele, por un lado, la nostalgia que se intenta por reivindicar un pasado supuestamente “mejor” y, por otro, la idea de que el sujeto, un receptor desconocido, está condenado a solo repetir, sin introducir una modificación en lo recibido. Pero

también hay lugar para lo imposible de la transmisión: ella no es, necesariamente, lo que *se quiere*<sup>121</sup>.

Modificación que no puede ser significada como *desprecio* a lo compartido: “la recepción de las palabras y los actos que vehiculizan la herencia no representan de ningún modo en quien “recibe” una manifestación de pasividad, sino por el contrario un *acto* de *reconocimiento* hacia quien realiza la transmisión” (Hassoun, 1996, p. 139). A propósito de la actividad de quien recibe, sin saberlo, para hacer operación de pasaje, la transmisión reviste una *pulsión invocante de saber* (p. 77) que “tiene su punto de partida en la oreja que intenta entender, escuchar (leer) algo que aún no ha sido emitido” (p. 78) y que, por tanto, tampoco ha sido todavía escuchado, leído. La transmisión *invoca el saber* porque se trata de “un decir-a-medias que transmite un no-sabido” (p. 65) que, de todos modos, actúa como condición del reconocimiento dirigido a aquel que lanza la posibilidad de la transmisión.

Ese no-sabido, sin embargo, es lo que hace *huella* —aun sin quererlo—; lo que se descubre incluso siendo invisible —aunque no por ello inexistente— y que permite, sin embargo, algún saber: “es a partir de la herencia que me ha sido transmitida que puedo, al superarla, participar de situaciones nuevas que *a priori* me resultarían desconocidas” (Hassoun, 1996, p. 145). La transmisión pone, pues, en juego huellas, saberes in-sabidos, o sabidos no pensados (Bollas, 2009). Lo anterior dice de una idea de ser humano implicada en estas formas de entender la transmisión: el ser humano es “el único animal que conserva huellas de su abuelo, y puede ser modificado por ellas. Se inventa en la medida en que almacena” (Debray, 1997, p. 96). El ser humano “tiene de particular el hecho de que cada uno de sus miembros puede, por procuración, vivir en él una experiencia que no vivió personalmente” (p. 96). Se trata, en suma, de que el sujeto pueda “hacer sus pasos siguiendo las huellas que el tiempo borra” (Hassoun, 1996, p. 169), admitiendo que ello no puede significar la decisión unilateral de designar “imperativamente las huellas” (p. 169) dejadas por las generaciones anteriores. La transmisión es de una huella borrosa y borrrable, difuminada, evanescente, asincrónica, diferida... que no por ello inexistente.

---

<sup>121</sup> Elaboraremos este punto más adelante.

Es de este modo que entendemos que se vehiculiza lo que nos atrevemos a denominar un *doble nudo de la transmisión*: “aquello que se transmite es del orden de una creación, en el mismo sentido que la escritura de un texto lo es para aquel que se constituye en su depositario” (Hassoun, 1996, p. 178). Quizá para nuestra sorpresa, Hassoun, tanto como Legendre, asocia la transmisión a una *melodía ficcional*:

la transmisión reintroduce la ficción y permite que cada uno, en cada generación, partiendo del texto inaugural, se autorice a introducir las variaciones que le permitirían reconocer en lo que ha recibido como herencia, no un depósito sagrado e inalienable, sino una melodía que le es propia. Apropiarse de una narración para hacer de ella un nuevo relato, es tal vez el recorrido que todos estamos convocados a efectuar. (Hassoun, 1996, p. 178)

Ahora bien, decíamos que otro aspecto que permite la transmisión es *inscripción*. ¿En qué? En una cultura, en una lengua, en una genealogía, en una historia, de las cuales se es heredero y, al tiempo, intérprete, para traducir otra cosa. En la transmisión se trata de una *invención* “no para ser aún más fiel a un original que jamás ha existido, sino para crear —porque precisamente se trata de un acto de creación— una coherencia interna que le permita [al sujeto] por fin situarse en una genealogía” (Hassoun, 1996, p. 109). Lo apasionante de la aventura de la transmisión, como hemos dicho, es que “somos diferentes de quienes nos precedieron y que nuestros descendientes es probable que sigan un camino sensiblemente diferente del nuestro... Y sin embargo... es allí, en esta serie de diferencias, en donde inscribimos aquello que transmitiremos” (p. 100).

Como ya lo decíamos en el apartado anterior acompañados de Quignard y Braunstein, pero esta vez para pensar la transmisión, podemos indicar que transmitimos solo bajo el modo de *contrabandistas* porque “jamás encontraremos intacto nuestro pasado” (Hassoun, 1996, p. 58). De ahí que el título del libro de Hassoun signifique que un *pasaje logrado*, que es siempre *dicho a medias*, constituya unos *contrabandistas de la memoria*: porque la transmisión “supone la puesta en marcha de un trabajo de identificación [...] no en el sentido de una identidad-calco [...] sino al modo de un discurso que sería procesado —clandestinamente, como un *contrabando*— de aquello que se ofrece como herencia” (p. 149).

Como lo decíamos con Roussillon (1989), siempre aparecen en los escenarios institucionales —y, por tanto, subjetivos— versiones oficiales, y otras que no. La transmisión *contrabandea* memorias, herencias, huellas, gestos... Y también implica lo *involuntario*: lo que aun queriéndose *no pasa*, lo que se pasa *sin querer*, lo que queriendo recibirse no se destina, lo que incluso destinado no llega, lo que se inventa transmitido o a transmitirse, lo que se imaginó legado... “A nosotros nos toca reinscribir *lo que podemos* recibir, o reconocer lo que ya hemos inscripto, antes de buscar aquello que “nos gustaría” transmitir a golpes de voluntarismo” (Cornu, 2004, p. 29). Käs, por su parte, dirá que “quizás es en lo que escapa a nuestra voluntad y a nuestra actividad de representación donde se efectúa lo esencial de la transmisión” (2006, pp. 24-25).

Esto porque —como Braunstein y Quignard—, Cornu, Legendre y Käs cuentan con la variable del inconsciente, esta vez para el planteamiento de la transmisión: el sujeto, en la transmisión, “no siempre sabe lo que dice, cómo lo dice, ni tampoco de qué manera él mismo se revela a través de su palabra” (Cornu, 2004, p. 30), porque sus “gestos están habitados de sombra y desconocimiento” (p. 30). La transmisión pone en juego una idea de sujeto: aquel “que acepta la sombra de la luz en que se mantiene” (pp. 30-31). En educación, pues, la transmisión es la de un don transgeneracional: “no se entrega sino que se <<dona>> a algún otro lo que fue donado, y se dona algo que no nos pertenece, se dona también algo que no se tiene, y sin saberlo” (p. 36).

De lo anterior podemos derivar una discusión que alcanza no pocas implicaciones en el escenario educativo presente: se transmite algo que *no se tiene y sin saberlo*. Lo cual abre a dos cuestiones que nos importa destacar: por un lado, el *contenido* de la transmisión y, por otro, las *modalidades de relación* de los sujetos con aquello que *no tienen*.

### **El problema de los contenidos en la transmisión**

Para Legendre la transmisión comporta dos atributos fundamentales: uno, el problema de los *contenidos* y, dos, lo que aquella *hace recomenzar* (y por ello, precisamente, no desde cero y sin condena a solo repetir<sup>122</sup>).

---

<sup>122</sup> Podemos agregar, entonces, que lo propio de la transmisión es la reanudación y no la mera repetición. Al respecto Jullien afirma que “la *reanudación* [...] introduce un desfase, un tiempo medio, una pausa, un espaciamento, que permiten precisamente recomenzar sin repetir. La reanudación supone una

Así pues, para el jurista francés se transmite por *el acto de transmitir* y no por el contenido transmitido<sup>123</sup> (Legendre, 1996, p. 44), para que, como decíamos más arriba, los sujetos establezcan “nexos con aquello que ha sido legado” (Hassoun, 1996, p. 95), lo cual no puede ser entendido como un “aferramiento a un tesoro incomparable”<sup>124</sup> (p. 95). La transmisión, entonces, no trata de un contenido concreto porque, por una parte, el “objeto de la transmisión no preexiste a la operación de su transmisión” (Debray, 1997, p. 35) y, por otra, porque “en las relaciones algo se da con lo que se ofrece, que va más allá de la cosa en sí. Algo se pone en lo que se recibe, que agrega sentido a la cosa en sí, un valor agregado” (Frigerio, 2004, p. 16). Ese *valor agregado* es lo que, en palabras de Frigerio, se denomina “un *valor deseante agregado*” (p. 16).

Agrega Debray que la transmisión pone en juego una *repetición fecunda* en el sentido de que la

persistencia de los *hechos de la cultura* que proceden del lazo social nos inscribe en una continuidad y nos asegura en cierto modo que no estamos en cada generación confrontados a algo nuevo sin ningún nexo con lo que lo precede. Puesto que es a la luz de lo antiguo que podemos reconocer y afrontar la discontinuidad. (1997, pp. 144-145)

Sobre todo, prosigue el autor, porque ningún *hecho cultural*, “ninguna forma cultural está dada de antemano en el dispositivo material que la hace posible” (Debray, 1997, p. 30).

Tenemos entonces que la operación que realiza la transmisión instituye, en su movimiento, al objeto a transmitir. No existe, por tanto, antes de ello. Por eso no puede ser

---

capacidad de desprendimiento que permite la renovación [...] La reanudación no es, pues, una ruptura, como si un nuevo inicio —en el sentido de originario y original— (un “hombre nuevo”) fuera posible, sino que introduce no obstante la suficiente distancia en el curso ininterrumpido de mi vida como para que pueda recobrar una iniciativa y volver a desplegar mi vida” (2022, pp. 97-98).

<sup>123</sup> Sospechamos que a esto mismo alude Ende cuando afirma que “el naufragio es, por lo tanto, una premisa indispensable de la escritura [...] Lo que pasa es que las botellas con su mensaje sólo las pescan otros naufragos, que se preocupan bien poco por el mensaje que contienen y lo tiran sin contemplaciones, para aprovechar la botella ellos mismos” (1996, p. 272). Desde esta perspectiva, nos interesa destacar, entonces, el carácter fundamental de la botella como metáfora conductora de la transmisión.

<sup>124</sup> De ahí que la transmisión constituye, más bien, el “tesoro que cada uno se fabrica a partir de elementos brindados por los otros, por el entorno, y que, remodelados por encuentros azarosos y por acontecimientos que pasaron inadvertidos, se articulan a lo largo de los años con la existencia cotidiana para desempeñar su función principal: ser fundante del sujeto y para el sujeto” (Hassoun, 1996, p. 121), y que no “podría reducirse a crear una pertenencia” (p. 141).

refrendada por ningún contenido; o, en cualquier caso, es un contenido que no preexiste a la puesta en juego de la transmisión sino que *nace con ella*. Por tanto, lo que cuenta es una transmisión que, así pensada, se preocupa menos en el contenido que en el acto mismo de la transmisión que vincula a sujetos, saberes y modos de relación entre ellos. Entre tanto, dicho vínculo<sup>125</sup>, no se contenta con el contenido en sí, sino que echa a rodar un *valor deseante agregado*. Lo anterior presupone que el sujeto que comparte y el que recibe agregan un deseo a compartir, por un lado, y a lo compartido, por otro: esto es lo que importa: que el objeto de la transmisión también sea deseado, lo cual le agrega valor a lo transmitido en sí. El acto de compartir, repartir, hacer formar parte, instituye entonces una relación en el movimiento mismo de poner a disposición *hechos culturales* y no contenidos específicos, por ejemplo.

Decíamos al principio de este apartado que el punto de partida de la transmisión es *dejar obra*. Evidentemente, aunque siendo muy importante, no es suficiente: la operación de dejar obra y *compartirla* es preparar el terreno para constituir un destinatario: un sujeto reconocido como digno de aquello que se le comparte. De este modo

transmitir un <<saber>>, transmitir conocimientos, es reconocer en otro sujeto la capacidad de saber ese saber, de desearlo, de entenderlo, de desarrollarlo. <<Construir>> al sujeto es primero plantearlo/presentarlo como tal, reconocerlo sin justamente pretender fabricarlo de pies a cabeza como si fuera un objeto. Es no solo despertar su curiosidad, su espíritu: es instituirlo como un sujeto del conocer<sup>126</sup>. (Cornu, 2004, p. 29)

La transmisión es transmisión de la vida; con la obra lo que se transmite es vida (Legendre, 1996). En lo que trabaja la transmisión es, entonces, en la institución de

---

<sup>125</sup> Por eso Legendre señala que si una de las tareas de la transmisión es *instituir la vida*, esto “no es más que sacar de ello los efectos de normatividad a través de los que se juegan los grandes retos genealógicos, es decir, *la problemática del vínculo en la humanidad*” (1996, p. 332).

<sup>126</sup> Tres *gestos* de Caicedo al respecto: refiriéndose a quien fuera un estudiante *suyo* dice: “mi alumno (el amado) se pisó al fin a Boston a *estudiar cine* [...] Ya me siento muy satisfecho con sus rumbos” (2020b, p. 176). Por otra parte, refiriéndose al cine y el trabajo cultural que de él puede derivarse dice sucintamente: “la gente quiere saber” (2020b, p. 376), “por eso la información, el conocimiento que tenga, la estaré escribiendo siempre” (2020a, p. 226). Y, finalmente, después de un viaje supuestamente infructuoso a Los Ángeles (Estados Unidos), refiriéndose a él mismo dice lo siguiente: “vuelvo sin nada entre las manos, gastado todo, ganado nada, pero *conociendo*” (2020a, p. 273). Del mismo modo, señala a este respecto un punto en el que coincide con una *posición* que hemos sostenido a lo largo de todo este trabajo: “porque, me parece a mí, *conocer* es difícil, en la medida en que al mismo tiempo se pueda poner en cuestión lo que se acaba de aprender” (2020a, p. 84).

subjetividades: porque, como hemos dicho ya, “nadie nace sujeto” (Legendre, 1996, p. 164). La transmisión, apuntalada así en el principio genealógico, recuerda que “sin discurso fundador, no hay vida humana” (p. 321), esto es: ni originario ni original, solo fundador o inaugural. En el territorio educativo se trata entonces de instituir la vida en general, pero también de reconocer/fundar al otro *permanentemente* como *sujeto del conocer*: instituir la subjetividad significa hacer montaje de un “dispositivo jurídico —y, agregamos nosotros, *pedagógico*— destinado a hacerse cargo del sujeto del deseo para *introducirlo* en el imperativo de la diferenciación” (p. 326). Ya hemos dicho que la perspectiva de *introducción* —que no la de *inclusión*— del sujeto en la cultura tiene que ver con la condición de nacer excluido de esta.

Tenemos, pues, que es hacia la diferenciación, simultáneamente que hacia la especificidad, que se dirige la transmisión: “aquella que permite aprehender plenamente lo que me diferencia de quienes poseen una historia *similar* a la de los míos, pero que también me diferencia de aquellos cuya genealogía es diferente y entre los cuales transcurre mi vida” (Hassoun, 1996, p. 150). Esta forma de abordar la transmisión resalta un aspecto que queremos subrayar, una vez más: se trata, al mismo tiempo, de instituir y pertenecer a un mundo común, sin que ello signifique la dilución de la singularidad. Insistimos en este hecho porque en no pocos escenarios —educativos, pero no exclusivamente— parece subsistir la idea (que hace acto) de que pertenecer a un mundo común borraría la presencia de la subjetividad; cuando no se plantea justo lo contrario, esto es, que la subjetividad nada tendría que ver supuestamente con los antiguos ni con el conjunto.

Lo anterior tiñe la transmisión de un tono político. Para Debray “toda empresa de transmisión [es] una operación polémica” y por ello “corresponde a la esfera política” (Debray, 1997, p. 20). Esto porque

inmuniza a un organismo colectivo contra el desorden y la agresión. Custodio de la integridad de un *nosotros*, [la transmisión] asegura la supervivencia del grupo por el *reparto* entre los individuos de lo que les es *común*. La supervivencia de lo que no depende de los programas vitales básicos de ejecución automática, sino de la personalidad colectiva que recibe de su historia. (Debray, 1997, pp. 20-21)

Historia que, en el planteamiento del autor, puede entenderse como “el pasamanos del que sostenerse” (Debray, 1997, p. 21).

Por otra parte, para Legendre la transmisión tiene sentido si pone “en práctica la producción indefinida de todo lo que, para la sociedad, está legalmente a cargo de *hacer recomenzar*” (1996, p. 14). Este precepto se asocia, sin haberlo previsto, con lo que nombrábamos con Rancière como el trabajo político de “desviar vidas de sus destinos” (2019b, p. 17). Es definitivo para nosotros destacar esta perspectiva: la transmisión *hace recomenzar* — no desde cero— los *hechos de la cultura* que es el pasamanos que da sostén a la humanidad; es decir, no solo preserva la cultura sino que además no condena a los sujetos a los lugares ya ocupados, asignados y destinados por la dominación. El *hacer recomenzar* de la transmisión es un obstáculo para impedir que, vía el saber, cualquiera quede congelado en lugares y tiempos designados unívocamente.

La transmisión apunta, entonces, a dos remisiones: al sacrificio de la omnipotencia y al reconocimiento del *propio lugar* en la especie: “cada sujeto vivo lleva la cicatriz de una estampilla genealógica que lo remite constantemente al sacrificio de la omnipotencia, es decir, al mismo tiempo al reconocimiento de su propio lugar en la especie” (Legendre, 1996, p. 42). Así es pues que la transmisión “se articula a partir de la inscripción de los muertos [...] es decir, la multitud de los que nos han precedido y de la que nos separa” (p. 43).

Precedencia y procedencia ligadas, casi que paradójicamente, a la separación. Cicatriz que sin embargo no puede volverse mutilación ni amputación; pero tampoco termina de cerrar del todo: huella indeleble, invisible, que no obstante *opera, moviliza*.

El acto de transmisión pone en juego, de este modo, dos aspectos centrales: uno —como ya dijimos—, la institución del heredero y, segundo, el pasaje de *montajes de ficción*. Ambos ligan, para redondear, el primer problema del que nos ocupamos: el de los contenidos y la transmisión. Legendre dice:

el fondo mismo de la transmisión en la humanidad, marcada según las culturas de los estilos más diferentes, es el acto de transmitir [...] y lo esencial de este acto consiste en la institución del heredero [...] Esto nos pone en presencia del hecho de que una transmisión no se funda en un contenido, sino ante todo en el acto de transmisión, es decir, en

definitiva en los *montajes de ficción* que hacen posible que un acto así se admita y se repita a través de las generaciones. (1996, p. 44)

Lo que se transmite son, pues, “montajes de ficción de la filiación” (Legendre, 1996, p. 314), que no se reducen a una exclusiva repetición —la transmisión implica, como vimos, también una *repetición pero fecunda*—, y que formula la institución de un heredero, aunque *virtual*, porque no se lo puede determinar de antemano. De este modo, “lo que vuelve eficiente al discurso fundador no es la objetividad o el tenor científico de su contenido, sino el solo hecho de que este discurso sea sostenido a partir de un cierto lugar” (p. 321). *Lugar* que lanza a la problemática de la relación en la transmisión.

### **La transmisión supone modalidades de relación**

*Cada generación, por llegar después de otra,  
medra en un terreno abonado que le permite  
desarrollar aquello que quienes se han ido  
no tuvieron tiempo de ver florecer.  
Esta es la clave de la transmisión  
(Horvilleur, 2022, p. 155)*

Queremos subrayar lo más que podamos que lo que está en juego en la transmisión es la institución de un sujeto y, en consecuencia, de una relación. Relación que implica a unos sujetos y unos saberes, unos *hechos de la cultura* que no se tienen, de los que nadie es propietario sino *pasador* circunstancial —aunque no por ello *sin importancia*—. Es decir, no es un elogio a la individualidad; tampoco lo es a una colectividad informe, ni menos a unos saberes de los que algunos se *apropian* (con la consecuencia, como se sabe, de *expropiarlos* a otros). Es un posicionamiento a propósito de lo que los vínculos producen como efectos, sin idealizarlos. La transmisión supone un *entre*, que excede, como hemos dicho, al contenido en sí y a los sujetos concretos: es el soporte milenario e inmemorial del pasaje y de la inscripción en la cultura. Una forma, quizá, de aportar sentidos renovados a la educación.

La operación de la transmisión cincela el gesto de dirigirse al otro *desde un cierto lugar*: “decir lo que se tiene que decir, es portar/gestar lo que tenemos que significar en una *relación de presencia*” (Cornu, 2004, p. 34), sin recurrir a leyes escritas —aunque pudiesen eventualmente escribirse—, es decir: sin hacerlo en nombre de ningún deber. Ahora bien, “las leyes no escritas tienen otras <<inscripciones>>: en la mirada, en la voz, en el gesto” (p. 34). Aun siendo un

imperativo cultural —lo que, en efecto no quiere decir que *siempre* se lleve a cabo— la transmisión no puede prescribirse, no es objeto de una obligación, ni puede ser enunciada en nombre de un deber. No hay —no puede haber— *procedimientos* para la transmisión.

Implica entonces una cierta forma de entender a los sujetos y a los saberes, concebidos estos como hechos de la cultura: “la transmisión de lo humano tiene esa característica propia de lo humano. Hay algo del orden de la palabra del otro, la mirada del otro, la voz del otro” (Cornu, 2004, p. 29), en aquello que hace pasaje.

La transmisión funda, pues, una *relación* en que “uno mismo es presentado y planteado como sujeto cuando algún otro se dirige a cada uno de nosotros. No hay sujeto sin reconocimiento recíproco, sin enunciación dirigida. No hay sujeto sin palabra” (Cornu, 2004, p. 29). La transmisión pasa *inexorablemente* por la relación que el sujeto (que transmite) tiene con aquello que transmite (el objeto) y a quien se lo transmite: “es la relación que el sujeto tiene a su vez con aquello que lo apasiona como objeto. Si ese no tiene relación con el objeto, olvídale; puede tener una relación personal, pero no hay allí transmisión” (Frigerio, 2012a, p. 33).

Así pues, la transmisión “es una modalidad de relación con el objeto, y una modalidad de relación con otro(s) sujeto(s), *inseparablemente*” (Cornu, 2004, p. 28). Al respecto dice Debray que “transmitimos *para* que lo que vivimos, creemos y pensamos no muera con *nosotros* (más que *conmigo*)” (1997, p. 18).

Ya hemos esbozado lo que Cornu denomina modalidades de relación con el sujeto. Veamos lo que sucede con las *modalidades de relación con el objeto*: asegura Cornu que lo que *hace transmisión* es que “el objeto será transmitido con, en incluso *según*, la manera en que se haga” (p. 28). Modalidades de relación en las que cuentan las maneras en que *cada uno*, implicado, se las arregla, en cada ocasión, para transmitir: “el *quién* de la transmisión es motor con respecto a su *qué*” (Debray, 1997, p. 30). Lo que expulsa radicalmente a la transmisión de cualquier procedimiento técnico o tecnológico; o de cualquier metódica restringida exclusivamente a la pregunta por un *cómo* indiscutible. Ya veremos que, en el caso de Caicedo,

hubo una forma específica de transmisión que lo puso en las antípodas de lo que Cornu denomina la *modalidad de relación con el sujeto y el objeto en la transmisión*<sup>127</sup>.

Como se ha vuelto recurrente en nuestra exploración por los diversos territorios que constituyen esta tesis, nos encontramos con dos gestos, dos guiños, que nos hablaron directamente, nos conmovieron y nos depararon la tan impactante como evanescente felicidad de un hallazgo: para Cornu, en la transmisión, se trata de legar “una *misiva* para constituir al otro como destinatario” (2004, p. 29). ¡Una misiva! ¡Una carta!, que tiene como destino *constituir un destinatario*. Y para Frigerio hay en la transmisión “una decisión de compartir lo sensible, un deseo de compartir el mundo, un deseo de *escribir* al otro” (2012a, p. 31).

Si la transmisión es de la vida y de la cultura, ambas *entreveradas*, podría decirse que tanto una como la otra piensan

en un tiempo en el que el presente viviente, el sujeto que lo piensa no lo va a encontrar [...] la transmisión es aquello que se pone en juego, se echa a rodar, se dirige a otros que *no conozco*, esparcidos en el futuro, a los que no llegará directamente sino por todo ese pasaje de unos a otros a lo largo de las generaciones y los tiempos. (Frigerio, 2012a, pp. 30-31)

Precisamente vemos en esta manera de significar la transmisión una estrecha relación con lo que venimos planteando de la escritura de Caicedo: ella da cuenta de un trabajo “del propio sujeto singular que impulsa, empuja, puja” (Frigerio, 2012a, p. 33) a escribirle a otros, que *no conoce*, unas *misivas* que no tienen destinatario específico, pero que, al legarlas, publicarlas —en su sentido más lato de *volverlas públicas*— pueden llegar a *cualquiera*, a condición, eso sí, de conocerlas, presentarlas, ofertarlas, transmitir las...

### **Otros rasgos de la transmisión**

Decíamos al inicio de este apartado que *dejar obra* es una condición de la transmisión, pero no la única. Podemos enunciar otros rasgos de la transmisión, sin querer por ello elevar un inventario rutinario al modo de una lista de chequeo modelizada con la que, de seguirla, se cumpliría ciertamente una transmisión: en suma, dice Cornu, los *rasgos de transmisión* pasan por

---

<sup>127</sup> Véase al respecto el apartado “*Todavía no alcanzo a morirme. Efectos de una intervención*”.

la “invitación a tomar lugar y a permitir el relevo” (2004, p. 35). Se trata, por tanto —Hassoun recurre aquí a un símil con la culinaria—, de que “nadie diga <<no eres digno de recibir de mí esta receta>>, o <<no eres capaz de llevarla a cabo>>, y menos <<yo siempre estaré para presentarte este plato>>, o peor aún <<bah, qué interés puedes tener en esta receta común y silvestre>>” (1996, p. 127).

Así mismo, se presenta en la transmisión el problema del olvido, y de la memoria. Se transmiten, también,

los grandes secretos [...] aquellos cuya preservación da a una comunidad su razón de ser y esperar. Aquellos que no hay derecho a olvidar ni guardar para sí, y cuya dilapidación equivaldría a una renuncia íntima. Aquellos que uno no revela al pasar, pero en los cuales inicia a otros, por grados, con el corazón y el espíritu. (Debray, 1997, p. 21)

De esta manera, la transmisión, tanto como el archivo, no es completa, es lacunar<sup>128</sup> y pone sobre la mesa el binomio olvido/memoria: “esta porción de olvido que comanda la memoria, la modula, y permite que a partir de la repetición, en su misma evanescencia —la diferencia— pueda ser recibida” (Hassoun, 1997, p. 149).

Lo anterior le permite decir a Yosef Yerushalmi que “cuando decimos que un pueblo <<recuerda>>, en realidad decimos *primero* que un pasado fue activamente *transmitido* a las generaciones contemporáneas” (2006, p. 17).

Pero que después

ese pasado transmitido se recibió como cargado de un sentido propio. En consecuencia, un pueblo *olvida* cuando la generación poseedora del pasado no lo transmite a la siguiente, o cuando ésta rechaza lo que recibió o cesa de transmitirlo a su vez, lo que viene a ser lo mismo. La ruptura en la transmisión puede producirse bruscamente o al término de un proceso de erosión que ha abarcado varias generaciones. Pero el principio sigue siendo el mismo: *un pueblo jamás puede olvidar lo que antes no recibió*. (Yerushalmi, 2006, p. 18)

---

<sup>128</sup> Dice Caicedo: “nadie sabe lo que son las lagunas en la cultura. Eso también es lo bueno de *viajar*” (2020b, p. 73).

Es necesario, a nuestro ver, imprimirle un matiz a esta última idea de Yerushalmi. Como decíamos antes, el problema del contenido en la transmisión nos pone más en la línea de lo ficcional, de la invención, que de lo concreto del contenido. En el movimiento de la transmisión

algo nos es dejado por otros, pero eso no alcanza para hacerlo propio. La herencia nos es menos legada que inventada [...] Ganamos nuestras herencias. Las inventamos [...] La transmisión alberga esa ilusión en cuya realidad trabajamos ganando herencias nunca legadas, legando herencias de las que no somos dueños. (Frigerio, 2004, pp. 21-22)

En consecuencia, lo recibido puede no ser lo que nos destinaron: lo inventamos. Incluso, podemos olvidar lo que no nos dieron: no por un ejercicio de desprecio ni de (falta de) voluntad, sino porque en lo transmitido no se sabe qué es lo que va a venir a constituir una herencia<sup>129</sup>, que puede incluso no haber sido legada.

Para transmitir, entonces, hay que “transformar, si no convertir. Aquí, temor y temblor, el criterio lo constituye” (Debray, 1997, p. 21) el efecto. Sin embargo, “vale decir que no está por un lado la memoria y por el otro el olvido: la pérdida está ligada al acto mismo de la rememoración, la alteración es la otra cara de la conservación” (p. 46), lo que, en consecuencia, nos autoriza a pensar que la transmisión no tiene “las características del mensaje inicial. Para impulsar una idea, cualquiera que sea, en primer lugar hay que alterarla, o deformarla, para volver a formarla de otro modo” (p. 46). Por ello es que “heredar no es recibir (sino seleccionar, reactivar, refundir), transmitir no es transferir (una cosa de un punto a otro). Es reinventar, por lo tanto, alterar” (p. 46).

Debray insiste, pues, en que

no hay linaje espiritual que no haya sido invención o reciclado de marcas y gestos; no hay movimiento de ideas que no implique movimientos de hombres (peregrinos, mercaderes,

---

<sup>129</sup> Dice el historiador Eric Hobsbawm que es preciso observar “la frecuencia con que se inventan tradiciones” (2020, p. 273). Tenemos así que la herencia, las tradiciones, son siempre invenciones — ficciones—. Como dice Hobsbawm, aun con vacilaciones que le resultan caras a la reputación que quiere adjudicarle a “hechos históricos” que no sean ficciones: “probablemente, no hay ningún tiempo ni lugar por el que los historiadores se hayan interesado que no haya vivido la <<invención>> de la tradición” (2020, p. 11).

colonos, soldados, embajadores); no hay nueva subjetividad sin nuevos objetos (libros o rollos, himnos y emblemas, insignias y movimientos). (1997, p. 16)

De ahí que haya que preguntarse, según este autor, por los efectos de la transmisión, que implican siempre una temporalidad.

El otro rasgo que podríamos adjudicarle a la transmisión es, precisamente, el de su temporalidad<sup>130</sup>. Si, como hemos visto, la transmisión es un “tiempo de atravesamiento de un pase, éste no podría ser designado con anterioridad” (Hassoun, 1996, p. 126). Esto implica, también, una temporalidad de los efectos: siempre son *después*, en un tiempo, un espacio, una modalidad, incalculables y que no son pertenencia de quien pone la primera piedra en el gesto de la transmisión. Podríamos hablar así, entonces, de *efectos de transmisión*: “la profundidad de tiempo da a la transmisión un relieve y una dimensión singulares” (Debray, 1997, p. 18).

De este modo, la transmisión “esencialmente es un transporte en el tiempo [...] es diacrónica y móvil, una trama *más* un drama: establece un vínculo entre los muertos y los vivos, la mayoría de las veces —como decíamos con Frigerio (2012a)— en ausencia física de los <<emisores>>” (Debray, 1997, p. 17). La transmisión se destaca al *prolongar*: “las diversas rúbricas de la transmisión tienen en común la intención de desbaratar lo efímero utilizando las prolongaciones [para la] construcción de duraciones” (pp. 17-18). Pero no solo en el plano individual: la transmisión supone “una victoria colectiva sobre lo efímero” (p. 18) que “conjura toda ilusión de inmediatez” (p. 22).

Finalmente, podemos decir, con Quignard, que

hace falta materia para que crezcan las nuevas generaciones, las cuales, sin embargo, seguirán todas en pos de ti, una vez cumplida su vida; y no menos que tú perecieron las anteriores y seguirán pereciendo. Así los seres van naciendo incesantemente el uno del otro; la vida a nadie se da en propiedad, a todos en usufructo. (2020, p. 132)

---

<sup>130</sup> Es necesario volver explícita una particularidad al respecto que Caicedo expresa en aquella carta central de 1975 y que ya hemos referido. Allí declara: “yo muero porque ya para cumplir 24 años soy un *anacronismo* y un *sinsentido*” (2020b, p. 360). ¿Por qué y cómo *sostener* el gesto de la transmisión ante un sujeto considerado a sí mismo *anacrónico*? Pero, a la vez, ¿no es acaso toda transmisión un anacronismo? El asunto del *sinsentido* será abordado más adelante a propósito de una tesis de Lacan al respecto.

## ***Todavía no alcanzo a morirme. Efectos de una intervención***

*De nuestra prehistoria tramada antes de que naciéramos,  
lo inconsciente nos habrá hecho sus contemporáneos.  
Pero solo llegaremos a ser sus pensadores  
por efectos de resignificación*  
(Käes, 2006, p. 17)

*¿Cómo?, ¿no quieres que se te valore por  
los efectos de tu acción, sino por tus intenciones?  
Pero estas intenciones tuyas proceden  
de los efectos que causas*  
(Nietzsche, 2003, p. 81)

Terminar el apartado anterior refiriéndonos a los *efectos* de la transmisión y a su temporalidad no es una casualidad. El final de la vida de Caicedo nos muestra con dolorosa contundencia los *efectos de una intervención*.

Se trata de un escenario conjetural porque de la muerte y sus motivos no sabremos nada, especialmente en un suicidio. Arriesgamos una hipótesis: no infalible; se trata de una lectura posible, no de un juicio certero y seguro.

Como hemos visto, Caicedo ofrece una carta en 1975 en donde anuncia su suicidio. Acto que, repetimos, no se realizará sino en marzo de 1977, aunque contó con dos intentos previos, hacia mayo del 76. Mucho se ha especulado acerca de las causas de su suicidio, como suele suceder al no tener nunca la razón última y veraz de dicho acto, aun cuando existan supuestas declaraciones previas del suicida. Incluso en la carta de despedida nuestro autor le pide a su madre que no involucre a Patricia Restrepo en ello. No pocos estudiosos de la obra de Caicedo han apoyado la hipótesis que sugiere dicha petición: indican que presuntamente Caicedo se habría suicidado motivado por una fuerte discusión con Patricia —que, en efecto, tuvo lugar—. Sin embargo, hay un hecho que esta hipótesis descuida<sup>131</sup> y en el que queremos hacer hincapié nosotros. Insistimos: se trata de una especulación hipotética.

Más o menos a finales de mayo o principios de junio de 1976, Andrés Caicedo es internado en un centro psiquiátrico *después* de que su organismo fuera desintoxicado de las

---

<sup>131</sup> Caicedo también les da un lugar importante a los sentidos fugados, a los residuos y a las grietas por donde se puede explorar un camino para el pensamiento: “el mismo sistema de cosas ofrece fisuras por donde puede uno escurrirse y actuar a gusto” (2020a, p. 232).

pastillas con las que intentó suicidarse en la segunda ocasión. Por lo que dice en cartas de esa época, para Caicedo esa reclusión fue dolorosa y le produjo desesperación.

Con todo, hay una intervención que estimamos *determinante* —es de la que nos ocuparemos— y que termina por proporcionar una estocada en el proyecto escritural y existencial de Caicedo. Escribe nuestro autor que en un principio el psiquiatra que lo trata en dicho centro “lee *con interés* todo lo que yo escribo” (2020b, p. 429). Parece que lo anterior le permitió cierto vínculo con el psiquiatra. Este, dice Caicedo, terminó pidiéndole todos los artículos que hasta ese momento había publicado en una revista que dirigía nuestro autor: *Ojo al cine*.

Sin embargo, en una carta fechada el 21 de junio del 76, Caicedo informa a sus padres:

el doctor *me volvió mierda* todos mis artículos en *Ojo al cine*. No quiero estar ni un día más aquí. Por favor, vengan por mí [...] Ya estoy bien, ya me voy a integrar al trabajo [...] quiero estar de nuevo en la sociedad [...] Pero, por favor, *no me dejen más*. (2020b, p. 430)

Desde luego, y teniendo en cuenta lo que ya hemos dicho en relación con la escritura en Caicedo, esto significó para nuestro autor una recaída en sus —ya en ese momento— cada vez más menguadas fuerzas para sostener la existencia. Decíamos en el apartado inmediatamente anterior que la transmisión también puede ser la de pasar un peso *mortificante*. Pues bien, arriesgamos la hipótesis de que uno de los efectos de esta intervención (quizá, no lo podremos saber con certeza) fue contribuir a que Caicedo se suicidara. La transmisión también puede ser de la muerte. A pesar de lo inseguro de nuestra hipótesis tenemos, sin embargo, elementos de juicio para atrevernos a decir que dicha intervención fue —ya lo anunciábamos— *determinante*. Veamos.

En una carta fechada el 22 de junio de 1976, y dirigida a Isaac León (como ya lo dijimos, crítico peruano de cine y director de la revista *Hablemos de Cine*, en la que Caicedo colaborara incansablemente), insiste: “los coloquios con el psiquiatra son bastante molestosos: por ejemplo, *volvió mierda* todos mis artículos en *Ojo al cine* y está dispuesto a que a mí se me quite la idea de crearme un genio” (2020b, pp. 435-436). ¿Qué puede significar en la vida de un joven —de

un humano en general— que le *vuelvan mierda* uno de los elementos centrales que da sustento a su vida? ¿Qué significó en la vida de Caicedo?

Como efecto de este (in)suceso, notamos que se deslibidinizó la relación de Caicedo con la escritura: apreciamos en su epistolario una notable disminución en la extensión de sus cartas y una flagrante merma en la frecuencia de sus *misivas*. Tanto, que en el año de 1977 —año de su suicidio— solo tenemos registro, hasta ahora, de 4 cartas escritas, aunque hay que tener en cuenta que su muerte data de marzo de ese mismo año.

En diversas ocasiones Caicedo dio cuenta de los efectos de dicha intervención psiquiátrica: el 6 de julio de 1976 puede, al fin, salir de la clínica y al día siguiente le escribe a su hermana Rosario: “la droga que reemplaza a XXX [me la aplican] que dizque <<para pensar mejor>>” (2020b, p. 446). Aunque el efecto que surte es, ciertamente, dice Caicedo “que me dejaba pensar menos” (p. 447).

En otra ocasión insiste en expresarlo, esta vez siendo más explícito en relación con la lectura y la escritura, con la vida en general:

a pesar de una potente droga psiquiátrica que dura 15 días y que me produce inestabilidad, desasosiego, dificultad para amar, leer y escribir, a cambio de <<pensar bien>> (no se puede pensar), de allí que haya decidido esperar a que pase el efecto y cortar con los psiquiatras, los enemigos. (2020b, pp. 449-450)

Esto es lo que Caicedo nos enseña en relación con los efectos de una intervención: le produjeron una cierta dificultad para ponerse en relación con la vida, en nombre de un tan supuesto como perjudicial *bien*<sup>132</sup>. Quizá muchas veces hemos escuchado esa fórmula que algunos adultos lanzan a ciertos interlocutores —generalmente menores— de actuar “por su propio bien”<sup>133</sup>, y que no hace sino reafirmar una posición en que alguien se autoriza a hablar en

---

<sup>132</sup> A este respecto Guillermo Bustamante sostiene: “la especificidad del acontecimiento no obedece a la pretendida explicitación del buen propósito” (2019, p. 12).

<sup>133</sup> Desde luego, retomamos la expresión de Alice Miller. Esta autora la entiende de diversos modos —pero confluyentes— a lo largo de su obra, por ejemplo, en *El cuerpo nunca miente* dice: “<<Te educo por tu propio bien>>, decía el principio supremo, <<y aunque te pegue o te humille de palabra, es solamente por tu bien>>” (2017, p. 21). Y agrega, en la obra que lleva el mismo título de la sentencia: “junto al castigo corporal hay toda una escala de medidas refinadas que se aplican <<por el bien del niño>>, medidas que este no puede comprender y, precisamente por ello, suelen tener efectos devastadores sobre su vida

nombre de otro creyendo, por un lado, que lo *conoce* y, de este modo, (auto)asignándose el *poder* de consignar un tal juicio<sup>134</sup>; y, por otro, usurpando así el lugar del sujeto al que se dirige, que no se puede ocupar, salvo si se pretende borrarlo en el movimiento mismo en el que se ilusiona con reconocerlo. Ilusionarse con ocupar el lugar de otro sujeto no significa otra cosa que desaparecerlo.

A pesar de todo, Caicedo prosigue en una forma de tratar de esquivar (resistiéndose a) la intervención y sus efectos. ¿Cómo lo hace? *Escribiendo*: “he de escribirte para *ponerme a prueba* de que *sí puedo* [...] el efecto de la droga psiquiátrica me produce inquietud y desasosiego al por mayor, de allí que haga un *esfuerzo enorme para escribirte*” (2020b, p. 453). Es la escritura, no obstante, la que hace enunciar a Caicedo la sentencia que da nombre a este apartado: *todavía no alcanzo a morirme* (2020b, p. 448). Aunque sean “tantas las palabras perdidas, las entrelíneas *muertas*” (p. 455); aunque pueda “leer y a duras penas escribir” (p. 470); aunque se declare “como un ente que tiene dentro de sí una droga destinada a ‘pensar bien’”. Realmente nunca me había sentido tan mal en la vida, nunca” (p. 471); aunque “si uno no puede leer ni conversar ni pensar, entonces, ¿qué es lo que queda de uno? ¿Quién soy yo?” (p. 471); aunque “¿será que esta droga terrible se queda en el organismo y lo deja a uno *sin oportunidad de nada en la vida*?” (p. 471); aunque lo que sienta sea “como un ardor en el cerebro y *un desconecte general con todo*” (p. 473); y aunque le “duelan las palabras” (p. 474).

Sin lugar a dudas, Caicedo sintió en su vida, en su cuerpo, en su escritura, los efectos de esta intervención. Unos efectos perturbadores, inhabilitantes, enajenadores, mortificantes: “desde que salí de la clínica todo me da durísimo en el *coco*<sup>135</sup>” (2014, p. 261). Y, como dice Alice

---

posterior” (2009, p. 30). Miller emparenta esta lógica con lo que ella denomina “pedagogía negra”, algunos de cuyos principios, según la autora, son, entre otros: “que los adultos son amos del niño dependiente; que deciden, como dioses, qué es lo justo y lo injusto; que el niño es responsable de la ira de los adultos; que los niños, *a priori*, no merecen respeto alguno; que la obediencia robustece; que la ternura es perjudicial; que la severidad y la frialdad constituyen una buena preparación para la vida; que el cuerpo es algo sucio y repugnante; que los padres siempre tienen la razón” (2009, pp. 66-67). En este sentido, agrega Frigerio: “*es por tu bien* suele ser la frase favorita de los depredadores” (2003b, p. 8).

<sup>134</sup> En Caicedo aparece así: “los psiquiatras se han puesto de acuerdo (entre ellos su esposo [el de su hermana Rosario]), en que mi problema es negarse a enfrentar la vida de adulto, producto de sobreprotección maternal en mi vida infantil” (2020b, p. 232). La genialidad de Caicedo consiste en decir a renglón seguido “(por favor, dibújale comillas a toda esa *carreta*)” (p. 232). “Carreta” es un modismo colombiano para significar, precisamente, un discurso mentiroso, o vacuo, o melifluo.

<sup>135</sup> Modismo juvenil colombiano que significa *cabeza*.

Miller: “con bastante frecuencia el cuerpo reacciona con enfermedades al menosprecio constante de sus funciones vitales” (2017, p. 13).

Por otra parte, dice Frigerio que “las palabras no son sin consecuencias”, aunque, aclara, ello no significa que sean omnipotentes. De este modo, “una manera de nombrar nunca deja de producir un *efecto* político y un *efecto* subjetivo [...] las palabras, sin ser todopoderosas, están lejos de ser neutras” (2013, p. 55), de modo que “los hacedores de la cotidianeidad hacen de las *palabras palabras habilitantes o condenadoras*” (p. 58). Caicedo recibe una condena justamente *porque* lo expulsa de aquello que lo ha preservado con vida; lo hace padecer las palabras: las propias y las ajenas; lo pone en una escena en que las intenciones del *bien* producen efectos devastadores que lo dejan *sin oportunidad de nada en la vida*, que de todo lo *desconectan*.

Podemos reconocer, entonces, en esta intervención, una *transmisión mortificante* toda vez que trae consigo la tentación —porque no lo logra del todo— de desbaratar el vínculo, de derrumbar abruptamente un soporte, de difuminar una existencia, de no *hacer recomenzar* unas ganas de vivir *en* la escritura.

Así como decíamos, en el apartado anterior, que lo que permitía la transmisión era una *inscripción*, podemos en este caso argumentar que el efecto producido es el de una “ausencia de inscripción” (Käes, 2006, p. 24). Se consolida así lo que nos gustaría reconocer como un nuevo, sorprendente y conmovedor hallazgo de nuestra lectura de la obra epistolar de Caicedo: para Käes se pueden transmitir *significantes en bruto*. ¿Qué significan? Dice el psicoanalista francés que se trata de unos que no ofrecen tiempos ni “espacios de transcripción y de transformación” (p. 24). Esto es, son aquellos que impiden *modificar destinos* en la medida en que dan cuenta “del temor a un derrumbe ya acontecido, pero sin que el Yo sea capaz de metabolizar lo que en [un] momento vivió fuera de toda representación de palabras” (p. 26). Podríamos decir que un suicidio es, justamente, el testimonio de un tiempo en que las palabras ya nada pueden representar; un testigo de que no hubo transcripción elaborada ni elaborable; es volver a un *tiempo fuera* de cualquier representación posible.

Estos *significantes en bruto*, que en el caso de Hassoun se denominan *palabras-epitafio* (1996, p. 53), obturan la posibilidad de una (re)elaboración toda vez que su finalidad es, entre

otras, “atacar el aparato de transformación” (Käes, 2006, p. 26) de aquello que fue recibido. ¿Tuvo tiempo y espacio Caicedo de *resignificar* el que le hubieran *vuelto mierda* su escritura?

Por lo hasta ahora dicho podemos afirmar que, en este caso, se presentaron unas “transmisiones de lo *inerte*, del objeto *muerto*, de enquistamientos y fosilizaciones psíquicas” (Käes, 2006, p. 21). De las que si bien Caicedo también es responsable, no deja de ser mayor la responsabilidad de quien así se las dirigió, de quien esparció como oferta la muerte, en la forma de un “llamado del vacío que *hace efecto*, pero no sentido<sup>136</sup>” (Quintana, 2020, p. 147).

Resulta ciertamente conmovedor poder pensar de este modo la intervención de que venimos hablando. Estamos, verdaderamente, ante un *epitafio*. En no pocos escenarios, prácticas, momentos, palabras, prejuicios, gestos, modalidades de relación *entre* sujetos en la educación — aunque no solo allí—, lo que se ofrece es *la muerte* (y sus metáforas) *como efecto*, aunque dicha oferta esté recubierta de las *mejores intenciones* que, como vemos, suelen las peores.

Si lo que se quería era que Caicedo “pensara bien”, esto es, que dejara de pensar en suicidarse, había más posibilidades en sostenerlo en seguir escribiendo —propiciar una “palabra simbolizante” (Hassoun, 1996, p. 33) como contrapropuesta del *significante en bruto*—, que en acallararlo con una droga psiquiátrica. Además, Caicedo entendía su muerte no como una *derrota*. Escuchar al sujeto<sup>137</sup> supone una férrea disposición a renunciar a conocerlo y, en consecuencia, a pretender hablarlo con una lengua ajena que puede posicionarse como omnipotente únicamente bajo el supuesto que esa lengua opera al presumir saber cuál sería el *bien* del otro; presupuesto que precisamente solo puede concretarse bajo la *condición* de haber silenciado al sujeto: a la famosa *alteridad*.

Richard Sennett (2003), por su parte, se pregunta por una intervención institucional que pueda soportar no saber —ni comprender— algo del otro, especialmente de los jóvenes. Y también se pregunta cómo estos pueden “sentirse sostenidos y, a la vez, con autonomía” (p. 182). Pues bien, Sennett señala que la autonomía “no es simplemente una acción; también requiere *una relación* en la que una parte acepte que no puede comprender algo de la otra” (p. 183). No

---

<sup>136</sup> Más adelante volveremos sobre las ideas de *vacío* y *no sentido*, a propósito de unos postulados que Lacan establece al respecto.

<sup>137</sup> Recordamos en este punto nuestra propuesta de *lectura clínica* como *escucha*. Al respecto Maud Mannoni señala que “toda clínica exige [...] la interrupción de un saber” (2005, p. 134).

podremos comprender algo de Caicedo: por qué se suicidó, por ejemplo<sup>138</sup>. “La aceptación de que hay cosas del otro que uno no puede comprender da al mismo tiempo permanencia e igualdad en la relación. La autonomía supone conexión y a la vez *alteridad, intimidad y anonimato*” (p. 183). Se trata, pues, de un tipo de igualdad que concede a los *desconocidos*, a los *extranjeros*, dignidad (p. 264), en la medida que soporta que hay aspectos de ellos —y de nosotros— que no podremos ni conocer ni comprender. A los vínculos les viene bien, entonces, algo de intimidad, anonimato y distancia<sup>139</sup>. Y para ello se requiere, como pedía Deligny, “educadores con presencia ligera” (2015, p. 129).

Podemos decir que lo que la droga psiquiátrica que le suministraban a Caicedo devela es lo insoportable que resulta —para ciertas formas de entender al sujeto, las relaciones y las intervenciones sobre él— no poder *comprender* ciertos asuntos —no poder *conocerlos*—. Lo que lleva a plantear, a contramano, un presunto *bien* que refuerza esta imposibilidad de comprensión total: la droga que le suministraban a Caicedo tuvo por efecto callar al sujeto *por su* (supuesto) *propio bien*.

Desde luego no se trata de decir que en *algunos* casos no sea pertinente la medicación. Se trata de pensar que cuando el efecto que produce esta última es impedir alguna tramitación del

---

<sup>138</sup> En la carta, que ha devenido central, de 1975, Caicedo inicia como sigue: “Mamacita: un día tú me prometiste que *cualquier* cosa que yo hiciera, *tú la comprenderías* y me darías la razón” (2020b, p. 360). Encontramos, entonces, reiteradamente esa posición según la cual es la comprensión *anticipada*, por un lado, e *incondicional*, por otro, condición para establecer una relación con los otros, especialmente con los jóvenes. Precisamente por estas razones nos dejamos acompañar (Cornu) por los planteamientos de Sennett, pues no se trata concretamente solo del psiquiatra y de la mamá de Caicedo.

<sup>139</sup> Al respecto Jullien afirma que “la *distancia* [...] despeja una nueva posibilidad de lo dado: hace que se deje lo conocido por lo desconocido, abandonando el sendero trillado a tal punto que ya no se lo puede localizar” (2022, p. 88). La distancia es, pues, una “mediante la cual el otro se desliga de lo familiar, sale de lo que se ha catalogado y se descubre extraño” (p. 89). Ya ahondaremos en esta perspectiva en el capítulo siguiente. Mientras tanto, Jullien insiste en que “lo más perturbador, en suma, es ver [...] *lo otro* que surge de lo más cercano y lo más familiar, embarcándonos hacia lo que no comenzamos a identificar” (p. 91). Ya veremos que Caicedo demanda dicha *distancia*. Lo que dice Jullien nos resuena “porque es la *distancia* lo que hace emerger al otro en tanto que otro, elevándolo por fuera de la inclusión o de la confusión admitida, desvinculándolo de la red de pertenencias [...] la distancia, pues, hace surgir *lo otro* y lo mantiene al mismo tiempo en suspenso. Lo mantiene en tensión sin dejarlo volver a caer: sin dejarlo integrar. Porque lo propio de la distancia es separar lo conocido, desvincular de lo convencional, hacer fallar la continuidad” (pp. 137-138).

sujeto —*transcripción y transformación*— lo que queda como oferta es la muerte: por ejemplo en la forma del silencio no elaborativo, la censura<sup>140</sup> o, como en este caso, el suicidio.

Otro efecto de los *significantes en bruto* es que dejan al sujeto *fijado* en un rótulo que le sobreimprime, sin posibilidades de modificación, *una identidad*<sup>141</sup>. Al respecto Maud Mannoni señala que lo que ella denomina *la ideología del rendimiento* “parece preocuparse ante todo por *adaptar* al individuo a las necesidades de la sociedad de producción” (2005, p. 130). Ya veremos cómo para Caicedo el problema de *producir* (especialmente ganar dinero con su trabajo) fue uno de los puntos de desacuerdo cruciales con su familia. Lo que nos interesa destacar en esta ocasión es lo que Mannoni señala en relación con un *enfoque* que se pone de presente en una forma específica de entender y relacionarse con el saber psiquiátrico —o cualquier otro—.

Para la educadora y psicoanalista francesa, el saber psiquiátrico que hace presencia en ciertos escenarios educativos, es un saber devenido teórico que “se pone al servicio de las ideas de rendimiento y eficacia, con *efectos*” (2005, p. 130) en la educación. En el caso de Caicedo, lo que vemos es un saber moralizante que quiere apartar de su cabeza la idea del suicidio, con el infausto efecto —como hemos visto— de no dejarlo pensar, ni leer, ni escribir ni conversar. (Desde luego y como vimos, Caicedo también ofrece algunas resistencias a dicho efecto).

Ahora bien, este modo de presencia específico de cierto saber psiquiátrico, prosigue Mannoni, “es patógeno: está abierto a medidas segregadoras, *fijando* al [sujeto] en un diagnóstico” (2005, p. 130). Este es el punto que nos interesa subrayar aquí: una cierta forma de presencia de cierto saber tiene como efecto *fijar* a los sujetos en un diagnóstico patógeno, que patologiza y segrega. De ahí que Caicedo no pueda casi moverse —se queda sin tiempo y

---

<sup>140</sup> Dice Caicedo: “la censura, la mutilación, me hicieron ver que no podía seguir publicando allí” (2020a, p. 278).

<sup>141</sup> Badiou señala que es lo que él llama *pulsión de identidad* (2011, p. 79) el mayor impedimento para construir y experimentar el mundo a partir de la *diferencia*. Una diferencia que, lejos de reclamar para sí la hipótesis del otro como *enemigo* o *peligroso*, señala la oportunidad de crear, en el mundo, la *escena del Dos*. Ciertamente Badiou elabora estas ideas pensando el amor; pero esto nos da a pensar, en el ámbito educativo, si no es precisamente la insistencia en la *identidad* lo que impide imaginar un vínculo educativo que escape a la sospecha y a la desconfianza, al no considerar la relación entre adultos y jóvenes como una “aventura singular de una verdad de la diferencia” (2011, pp. 88-89). ¿Puede ser la educación una *verdad de la diferencia* y no, como hemos visto hasta acá, una *sospecha de la diferencia*, que parte de una *afirmación de la identidad*? ¿No podrá ser el vínculo educativo entre adultos y jóvenes *amoroso*, en el sentido que propone Badiou?

espacio de elaboración— de un epitafio que le cae encima, se enquista, y lo inmoviliza en sumo grado —no totalmente—.

Mannoni señala que este saber psiquiátrico, devenido exclusivamente en saber teórico porque no establece relación alguna con una perspectiva clínica que lo reanimaría, “reaparece bajo los rasgos de un *poder administrativo* cuya estrategia es la *gerencia* industrial que, a su vez, justifica la medicalización” (2005, pp. 130-131). Insistimos en la idea de que eventualmente sea pertinente para ciertos sujetos, bajo condiciones específicas, recurrir al medicamento. Pero otra cosa es cuando esta práctica se torna en un *gerenciamiento moralizante* de las vidas porque no soporta que el otro pueda moverse de los sentidos previamente fijados por los representantes de un saber que se vuelve así mortificante por los efectos que provoca.

Mannoni afirma que el *poder administrativo* desconoce las contribuciones de otros saberes —el psicoanalítico<sup>142</sup>, por ejemplo—, para “quedarse solo con lo que parecería útil para *dominar el desorden*” (2005, p. 134). Entendida así, cierta presencia del saber psiquiátrico —aunque no solo de este— tendría por objetivo *dominar el desorden*, que es como se nombra el *desencuentro* entre lo que los representantes de dicho saber entienden como “normal”, y lo que un sujeto expresa saliéndose del controlado dominio diagnosticador. Mannoni asegura que “únicamente se puede comprender el problema de la *peligrosidad del loco* si se lo saca de las estructuras administrativas —que encuentran un gran aliado en ciertas formas de entender la ciencia— que “contienen” el peligro, medicalizando a quien lo representa” (2005, p. 135). ¿Por qué el *desajuste* entre lo que unos diagnostican y los otros expresan es entendido como *peligro*? ¿Por qué el pasaje al acto que expresa un suicidio quiere ser desterrado a como dé lugar? ¿Por qué un diagnóstico, con una práctica subsiguiente, quisieran valerse de lo que no pueden comprender del otro para regularizarlo en un dominio que *controle* el supuesto desorden? ¿Por qué, incluso, llamarlo *desorden*?

Como decíamos, se trata de un asunto de *enfoque*. Pero queríamos mostrar que con todo y eso, son enfoques que hacen presencia en ciertas formas de vínculo —educativo— que no se quedan sin efectos en vidas concretas. Uno de los presupuestos que esto propone es lo que

---

<sup>142</sup> Sin embargo, queremos precisar que Freud mismo señaló que “el efecto de la educación es algo *sui generis*; no debe ser confundido con la influencia psicoanalítica, ni reemplazada por ella” (2006b, p. 24). En educación, pues, “debe emplearse *algo* distinto del análisis, aunque este <<algo>> coincida con el análisis en su propósito” (p. 24).

Mannoni denomina la *programación de la <<salud mental>>* “que el poder administrativo rige (mediante diagnósticos y diversas medidas correctivas)” (2005, p. 137). Queremos destacar, pues, que el enfoque de pensar la relación —educativa, aunque no solo— con los otros a partir de sugerir, cuando no imponer, *medidas correctivas* —en nombre del saber psiquiátrico, o cualquier otro—, pone al sujeto en un lugar de sospecha, amenaza y peligro *por principio*, lo cual, a su vez, autoriza a formas —muchas veces mortíferas— de vincularse con él, que pretenden aniquilar aquello que lo convierte en otro precisamente: *algo* que no podremos —nunca— comprender.

Finalmente, Guillermo Bustamante (2019) propone, para pensar un problema central en la educación y la pedagogía, que la *formación* es susceptible de ser pensada *como efecto*. Y si bien hace una extensa e interesante elaboración de esta hipótesis, nos interesa puntualizar aquí lo que nos permite pensar la perspectiva de *los efectos* en relación con diversas problematizaciones en educación.

En primer lugar, y como ya hemos insistido, Bustamante señala que el propósito —formador— “no necesariamente produce un efecto —formativo—” (2019, p. 12). Esto es, siempre sabremos —de la formación— “de *manera retroactiva*, verificando un efecto” (p. 11). Para lo que queremos señalar, no es menor que se destaque la perspectiva temporal: desde luego una práctica educativa es una si se entiende con arreglo a las *intenciones* y otra si se concibe como *verificación de efectos*. Lo que se pone en el centro de esta discusión es la temporalidad en la atribución de sentido que se daría: la formación —aunque no solo ella, también una *transmisión mortificante*, según vimos, por ejemplo— “está ubicada antes de la atribución de sentido (del propósito, por ejemplo) la cual es indefectible que se produzca *después*” (p. 29).

El sentido de una acción, de una palabra, de un gesto, de un silencio, en suma: de un significante, no se puede establecer antes, sino *después*, lo cual no significa que lo hecho o lo dicho tengan que descuidarse. Bustamante sostiene que los significantes “desvían su trayectoria cuando entran en contacto con algo y terminan cayendo en un lugar imposible de calcular. [Los significantes] no se orientan por el sentido y se sedimentan sin que nos enteremos cómo” (2019, p. 30). Es por estas razones que el sentido adjudicable a un significante sea *imposible de calcular*, aunque ello no significa que se pueda decir o hacer cualquier cosa: no da lo mismo que sea desde *cualquier posición*. Pero no solo eso: las destinaciones de sentido y sedimentación

tampoco son controlables; persiste la lógica de que *algo* de la otra parte del vínculo, en las relaciones, queda vedado y no se podrá *comprender*. ¿Puede una práctica educativa soportar este *no saber*, esta imposibilidad de (plena) comprensión y de armonía; contar con lo intermitente y lo impredecible?

Lo que vemos en el caso de Caicedo es que la intervención que se hizo sobre su trabajo fue una devastadora para el sujeto; por ello, dice Bustamante, “el *efecto* es más importante” (2019, pp. 95-96) que las (buenas) intenciones, los (encomiables) propósitos o las sofisticaciones de la ciencia, travestidas en diagnósticos patologizadores.

Los efectos no son, pues, calculables, pero se pueden cotejar gracias a lo que Bustamante denomina una *lógica retroactiva*<sup>143</sup>: “volver sobre algo que, en su momento, *no tenía sentido*, pero que luego se puede retomar con una pregunta propia y, entonces, cobra sentido hoy lo que pasó ayer” (2019, p. 32). Es *retroactivo* por cuanto “*todavía* no se lo conoce” (p. 39) sino solo una vez sucede. Esto es lo que nos hemos propuesto hacer con lo que denominamos el *gesto de transmisión fosilizante* del que fue objeto parte de la obra de Caicedo, y que engendró una suerte de *pasión autodestructiva*: “yo creía antes que el mecanismo de la autodestrucción era una forma de lascivia, ahora voy sabiendo que no más es una *forma de comodidad*, la mayor de todas, obscena y perversa hasta la médula” (2008, p. 69). Por lo dicho, tampoco podíamos anticipar certeramente, como lo dijimos desde el inicio, que *de verdad* ese efecto fue el que se produjo. Pero *después* de atender a lo que *escribió* nuestro autor, seguimos las huellas de lo que *pudo ser*, adjudicando un sentido imprevisible, pero no por ello *improbable*. Y también nos propusimos, sobre todo, poder aportar elementos de juicio para *elucidar* teorías pedagógicas con implicaciones en prácticas educativas, que no ofrezcan a los jóvenes la muerte (y sus metáforas) como efecto inexorable de sus intervenciones.

---

<sup>143</sup> De ahí que Dufourmantelle señale que “los efectos nos llegan en *futuro anterior*” (2019, p. 188).

## Capítulo 7. El *desheredado*. Problematizaciones acerca de la filiación

*¿Por qué será que la extrañeza del mundo deja a ciertos seres como desollados en vida? Muchas veces estos se vuelven creadores, a menos de que sucumban —la angustia es insoportable en altas dosis o cuando dura demasiado tiempo— o bien abduquen inmediatamente, se agarren de un objeto balsa (la botella, la jeringa, la crisis), único proveedor de esa posibilidad de un refugio que no han recibido o no han sabido recibir en la cuna. Y, ¿por qué será que otros parecen haber sido inmunizados desde el nacimiento? Otro teatro de escritura. Otro renacimiento* (Dufourmantelle, 2019, p. 191)

Como hemos visto, lo que le permitió a Caicedo prolongar su vida, hasta cierto punto, fue la escritura. Caicedo pudo *renacer* en la escritura; ella fue su refugio (al menos temporal): la que *no* (lo) *dejó caer*. La que lo *anudó*<sup>144</sup> durante un tiempo aunque fuera transitorio. Esto implica reconocer, sin embargo, una historia previa llena de idas y vueltas, de resuelta ambivalencia, con lo familiar. Y si bien es cierto que *lo familiar* no es necesariamente *la familia*, esta última es, no pocas veces, el escenario en que se concreta lo primero, aunque no se restrinja a ella.

Caicedo fue un extranjero en lo familiar, entendiendo por esto un foráneo tanto en su familia, como en su ciudad, su país, su generación y sus amores. Podremos ver, a pesar del pensamiento que encabeza este capítulo, que Caicedo fue un creador que *al mismo tiempo sucumbió* ante la vida, escribiendo un entramado que dio cuenta de que, finalmente, no logró

---

<sup>144</sup> Decíamos acá, en su momento, que Caicedo *se filió* en la escritura. Sin embargo, y por un generoso comentario que nos hiciera Laura Corral en el *Tercer Encuentro de Escribientes* en abril del 2022 (instancia evaluativa final del doctorado), decidimos mejor elegir el significante *anudar*. Para Lacan, cierto modo de entender el *sinthome* es lo que permite al nudo de tres —compuesto por lo simbólico, lo imaginario y lo real— “no seguir siendo un nudo de tres, sino mantenerse en una posición tal que *parezca* constituir un nudo de tres” (p. 92). La escritura entendida desde esta perspectiva *suple*, para algunos sujetos, un desanudamiento que *hace parecer* que hay nudo: “el arte de Joyce es tan particular que el término *sinthome* es justo el que le conviene” (p. 92). Así pues, el *arte* —la escritura— de Joyce consistió, precisamente, en un *sinthome* que “responde a un modo de *suplir* un desanudamiento del nudo” (2019, p. 85). Esto dado que, dice Lacan, lo que Joyce “escribe es la consecuencia de lo que él es” (p. 77). Con lo anterior queda dicho que el *sinthome* no refrenda el desanudamiento, sino que *suple* un anudamiento, “permite reparar la cadena borromea” (p. 91). En el caso de Joyce, como en este punto singular también el de Caicedo, el *sinthome* —la escritura— es “algo que permite a lo simbólico, lo imaginario y lo real mantenerse juntos, aunque allí, debido a dos errores, ya ninguno esté unido al otro” (p. 92). Estos planteamientos nos resultan convenientes para resaltar el hecho de que Caicedo pudo hacer de y con la escritura un *sinthome*: punto de anudamiento que lo vitalizó, mientras pudo. Como hemos señalado, haber *vuelto mierda* parte de su escritura le significó un desanudamiento irreparable porque lo condujo, sin más, a *lo real* desembozado, instancia en la cual ya no se puede apelar al sentido, puesto que este “está en el campo *entre* lo imaginario y lo simbólico. No podemos esperar ubicarlo en otra parte porque estamos obligados a imaginar todo lo que pensamos. Solo que no pensamos sin palabras” (p. 90). En esta lógica, y como ya dijimos, lo real es aquello que vive sin palabras (Percia), que se fuga del sentido (Sperling) y que, en consecuencia, no se puede representar sino, acaso, *borderar*.

soportar su expulsión —*verdadera o inventada* (en todo caso, *ficcional*)— de los lugares y personas en que podría haber encontrado refugio.

Ahora bien, como hemos prometido desde el inicio de este trabajo, nos hemos enfocado en la obra epistolar (*ficcional*) de nuestro autor. No obstante, ello no impide referencias eventuales, como lo es en esta ocasión, a su obra literaria (no menos *ficcional* que la primera). En un cuento titulado *Frustración con poco ánimo*, fechado en enero de 1967 (cuando nuestro autor contaba 15 años de edad), el narrador/Caicedo dice: “mi vida era una inmundicia terriblemente *desheredada*” (2021, p. 423). Pues bien, este capítulo tratará de los avatares del joven Caicedo por lo territorios de *lo familiar* en los que, desde temprano, se sintió un *extranjero* en la forma de un *desheredado*: se declara en una ocasión como un ser “históricamente excluido” (2020a, p. 70). Y en una más dice: “[ando] aquí un poco acosado por el tiempo y por la extranjería, pero *extranjero donde me pongas*” (2020a, p. 207), lo que liga a un casi eterno reproche a su padre: “(qué tal papá, aquí tu hijo en apuros, siempre buscando la manera de estar en alguna parte en calma. ¿Hasta dónde tiene que buscar un hombre? Digo, para sentirse que está donde pertenece)” (p. 229).

También tendremos el cuidado de *no familiarizar lo extranjero*. Estanislao Antelo (2003) nos lo advierte de esta manera:

siempre corremos el riesgo de *terminar por volver familiar hablar de lo extranjero*, de la otredad y esas cosas. Será nuestra pedagogía latina pero, en ocasiones, nos cuesta bien poco quitarle a las ideas sus filos. Si aspiramos a mantener el vigor de lo que de extranjero porta *cada acto educativo*, creo que debemos encontrar otros caminos que el mero elogio y fascinación por las alteridades, o la mera preocupación frecuente por la diferencia, los otros y los viajantes. Ambas actitudes quizá no hacen más que mostrar nuestra propia dificultad con todo lo que de lo otro habita en nosotros. (p. 120)

Así pues:

### **Ser un extranjero en lo familiar**

*Como adolescentes, son rebeldes a la autoridad  
y los controles que imponen los adultos;  
lo mismo que todos los adolescentes, son desconfiados*

*y cínicos en relación con la orientación que necesitan  
[...] lo que necesitan para seguir viviendo es dar estructura a su vida  
(Sennett, 2003, p. 182)*

Hemos insistido a lo largo de este trabajo en la relación *tensa* que Caicedo estableció y establecieron con él los escritores de *su* generación<sup>145</sup>, de *su* ciudad y de *su* país: “yo estaba contento con *mi pose silvestre* porque así desconcertaba a los intelectuales de profesión, a los que he detestado siempre y bastante es el mal con pullas indirectas que me han hecho” (2014, p. 313). Sin embargo, haremos hincapié en *lo familiar* ligado al escenario de *la familia*, de la que Caicedo se considera “bastante desamparado” (2014, p. 197). Pero también vamos a tensionar lo anterior con la idea que plantea Frigerio, refiriéndose a un trabajo de Jean Laplanche, según la cual “*siempre* la cultura significa dirigirse a otro que *está fuera del alcance*” (2003a, p. 11).

### **Un extranjero en lo familiar: con sus padres**

*¿Cómo pensar la destrucción en el seno mismo  
de la célula familiar? ¿Cómo pensar este vuelco  
del más cercano en el campo de batalla furioso  
donde la destrucción es uno de los nombres de la locura?  
(Dufourmantelle, 2018, p. 122)*

La obra epistolar de Caicedo de la que hasta ahora tenemos noticia, abre con intensas cartas dirigidas a sus padres, que nuestro autor llama en algunas ocasiones los *autores de mis días* (por ejemplo en 2020b, p. 232 y 256), lo cual es una seña —un indicio— que no deja de sugerirnos algunas ideas y que retomaremos más adelante. En esta producción —que, por lo que se ha editado hasta el momento, inicia en diciembre de 1970— Caicedo marca una distancia respecto de sus padres y esta se ve reflejada en un impulso permanente por separarse de la familia. Intento siempre fallido, según veremos, pues dicho impulso se logra a medias y por momentos vuelve al seno familiar, lo cual no le dispensaba a Caicedo de angustias, culpas, sentimientos de contradicción y desesperación, por momentos.

---

<sup>145</sup> En algún momento Caicedo dice: “hemos recibido la misma cultura, somos compañeros de generación, co-partícipes del mismo *tiempo difícil*” (2020a, p. 218). Aunque en algún otro juzga “el relativo *fracaso de mi generación*” (2014, p. 316). O incluso indica que en un libro que estaría preparando reflexionará acerca del “fracaso, en Colombia, de mi generación” (2020b, p. 412).

Las cartas iniciales dan cuenta, pues, de un viaje<sup>146</sup> que nuestro autor emprende a hurtadillas de sus padres y del que *no avisa*, enarbolando el argumento de que por ser eventualmente peligroso quizá sus padres se hubieran preocupado y, en consecuencia, habrían hecho lo (im)posible por *no dejarlo ir*. Consideramos que no es una simple casualidad este inicio. Hay algo del orden de la partida en la separación de lo familiar: un viaje suele representar en la literatura de todos tiempos y lugares el testimonio de una vida que no podrá *realizarse* — aunque fuese parcialmente— si no sale al encuentro con lo extranjero, si no rompe con la endogamia a la que, por otro lado, dicha existencia estaría *condenada*, de no ser por la presencia de lo ajeno inquietante, incómodo, perturbador. Volveremos sobre este punto. Dicha *condena*, en el caso de Caicedo, se debió al impedimento reiterado de partida (tanto de él como inhabilitada por otros), lo cual lo ubicó en el lugar de “alguien que *sufría* de no poder partir” (Frigerio, 2003b, p. 10). En consecuencia, fue un sujeto *nostálgico* si entendemos por nostalgia “ese mal del retorno a la muerte” (2003b, p. 10). *Retorno* porque se constituye en efecto del primer y necesario exilio —vital—, pero que al querer ser inútilmente recobrado en los que subsiguen se torna mortífero.

En el margen de este contexto concreto lo que nos interesa subrayar es el carácter contestatario —y, a veces, hasta beligerante— de lo que Caicedo dirigía a su madre pero, especialmente, a su padre. En una carta le dice a su madre: “dile a Carlos Alberto [su padre] que no se preocupe en lo más mínimo” (2020a, p. 40).

Y en otro lugar dice, en relación con su padre:

él ha debido sentir mucha alegría cuando yo nací, pero muy pronto fue creciendo una rivalidad entre él y yo, hasta que, hará menos de un año [esto lo escribe Caicedo alrededor de junio de 1976], me propuso que no nos habláramos más, que no nos metiéramos el uno con el otro, y yo quedé todo *descortado, un tanto asustado, sin saber qué decir*. (2014, p. 317)

---

<sup>146</sup> Un viaje es siempre un cruce de fronteras, nacionales o no. Recordamos aquí el planteamiento de Vernant al respecto: “cruzar un puente, traspasar un río, atravesar una frontera, es *abandonar el espacio íntimo y familiar* donde uno está en su sitio para penetrar un horizonte diferente, un espacio *extranjero*, desconocido, donde se corre el riesgo, al confrontarse con el otro, de descubrirse sin lugar propio, sin identidad” (2008, p. 178).

Nos resulta interesante dejarnos tentar por una asociación a la que inevitablemente nos invita otra idea: para Caicedo “lo que lo acaba a uno no es la droga sino los sustos” (2014, p. 314). Con lo que podríamos conjeturar que quedarse *descortado* (neologismo inventado por Caicedo que no sabemos bien qué significa), implica algo de un corte, una separación radical, que desampara y, en consecuencia, desconcierta, *asusta* y *deja* sin saber ni decir. *Deja*: suelta, desabriga, des-cubre, no sostiene *resueltamente*. Y es este abandono el que *acaba* al sujeto más que la droga: *acaba* quiere decir aquí *mata*. Lo que mata al sujeto —en este caso a un joven— es, pues, no encontrar un adulto que se sitúe en su lugar, o que abdique de él: que *no se metan el uno con el otro*. Es necesario pensar, entonces, “otras modalidades de coexistencia entre generaciones, no limitada a un *deber educativo*” (Cornu, 2007, p. 57). Es decir, la educación también tiene sus límites, incluso temporales (no puede ser para siempre): las generaciones “pueden sucederse —que no seguirse ni repetirse— porque también habrán podido, durante *un tiempo limitado*, coexistir” (p. 56). Esto resulta fundamental para lo que venimos planteando y lo que sigue, puesto que es este *desfase* intergeneracional (que no niega encuentros provisionales, pero sí añoradas fusiones) lo que justamente permite “retener y revitalizar lo que precisamente puede *unir* no solamente a generaciones sino también a *desconocidos*” (p. 58).

Lo que vemos, sin embargo, es la negación radical de un vínculo intergeneracional que reniega no solo de la solidaridad<sup>147</sup> de que hablábamos en el apartado acerca de la transmisión, sino que obtura toda posibilidad de conversación entre uno y otro, rehuyendo así de los lugares, pero esta vez no para fundar otros sino para ofrecer el lazo intergeneracional como un vacío, como una ausencia, de la que el padre (y, más allá, la generación *vieja*, *adulta*, si se quiere) no *responde*, en el sentido de no hacerse *responsable*. De esta manera, Caicedo decreta que *los héroes* (juveniles) son aquellos que, además de batirse contra sus compañeros de generación, “lucharán contra los padres (o contra la ausencia de padres)” (2014, p. 121).

En una *carta al padre*, Caicedo profundiza esta cuestión: “el joven se encuentra ante una situación que ofrece muy poco: el mundo que sus padres han construido para él” (2020a, p. 44).

---

<sup>147</sup> Un gesto solidario es siempre generoso porque, como dice Derrida a propósito del don, *no instala deuda*, según veremos. Al respecto Caicedo en algún momento indica que, a pesar de la difícil relación con su padre, hubo, de parte del hijo, un gesto solidario: “bastó un acto de generosidad mío: leerte uno de mis cuentos, para que te sumieras en el sueño” (2020a, p. 287). Esta anotación terminará siendo muy importante porque, como veremos más adelante, el padre de Caicedo despreció el hecho de que su hijo se dedicara a la literatura. Y sin embargo...

Con lo cual sugiere un punto que resulta definitivo para este trabajo: el mundo familiar, si bien quizás es necesario *en un primer momento*, no alcanza, es insuficiente. Conviene una extensión de ese mundo: una oferta no pauperizada para que no pauperice. A esto llamaremos aquí el — mundo— *extranjero*. Pero, además, sentencia lo complejo que resulta querer amoldar la vida de un hijo según las intenciones de los padres: Caicedo le dice a su papá: “conmigo falló tu *previsión* de ver a todos tus hijos casados, con hijos, según la ley de la Sagrada Madre Iglesia<sup>148</sup>” (2014, p. 126). Podemos reconocer aquí la lógica del extranjero, toda vez que el otro que “irrumpe no es jamás el sujeto <<esperado>>, es singularidad incalculable y acontecimiento que viene a romper el *oikos* y el *nomos* [...] el otro es siempre disruptivo y marca el comienzo del fin de las propias seguridades” (Penchaszadeh, 2014, p. 53). De ahí que Ana Paula Penchaszadeh sostenga que “la irrupción del otro frustra con su infinitud, con su nada, todo intento de apropiación del *yo*” (2014, p. 62). *Yo* que, podemos decir, Caicedo no estaba dispuesto a dejarse capturar.

Por otra parte, podemos ver que aunque en ocasiones diversas es su madre objeto de reclamos, las querellas principales estaban dirigidas a su padre: en algún momento le envía una carta en la que antes de firmar le dice así, en mayúsculas: “TU HIJO (QUE TE PESA)” (2020b, p. 366). Ya veremos el *peso* que tiene esto en relación con los postulados de Derrida. Por lo pronto, seguimos destacando las querellas que nuestro autor dirige a la figura paterna: “hace mil años que no leo un libro ni que me intereso por nada, llego a mi casa y me anonada y me asusta la hosquedad de mi papá, y me encierro y me acuesto” (2020b, p. 291). Y, para redondear, en una carta a una hermana suya le extiende otra *carta al padre*, en donde se dirige a él diciendo: “qué pensará de este hijo que le salió *bueno para nada*, inútil y de tendencias sexuales indefinidas, como quien dice que no le va a dar descendencia” (2020b, p. 93).

Para Derrida la presencia del extranjero, en cuanto que hijo, se compone de dos condiciones: la del *parricida* y la del que, por tanto, discute el *logos paterno*. En relación con el primer punto, el filósofo francés señala que “como todo parricida, este tiene lugar en la familia: un extranjero solo puede ser parricida si está en familia [...] escena de familia y de diferencia de generación que *signa toda alusión* al padre” (Derrida y Dufourmantelle, 2000, p. 15). Con lo

---

<sup>148</sup> Es por esta razón que Caicedo afirma en alguna ocasión que “es mejor *desclasarse antes*. Que no te hostiguen. Todo lo que no te gusta, en lo que te sentís reprimida, coaccionada, es obra de la cultura-católico-burguesa” (2020a, p. 209).

cual se rompe cualquier dicotomía sujeto/familia. Alusión al padre que, podría decirse, se extiende a la generación precedente. El extranjero, en calidad de hijo (de *nuevo*, para extenderlo a otros territorios *fuera de lo familiar*) de lo que se ocupa es de instalar la diferencia con los antecesores, no de destruir el mundo (ni, mucho menos, el mundo *dado*). Para Rancière, existen dos formas opuestas de pensar el “mundo común” —que, sin embargo, no cesan de luchar por ganar la escena—, como vimos: la primera que asocia a la *policía* y la segunda a la *política*. Esta última “fortalece los *artificios* de la igualdad, es decir, las formas puestas en práctica por sujetos políticos que reconfiguran el común de un <<mundo dado>>. Tales sujetos no afirman otro tipo de vida sino que *configuran un mundo en común diferente*” (2019a, p. 126). En consecuencia, no es que los jóvenes *viven otra vida*, supuestamente despreocupada, no están “en otro planeta”, no quieren eliminar el mundo adulto —ya dado—, sino *configurar un mundo común diferente*, lo que no significa necesariamente excluir a los demás, sino poner *en práctica reconfiguraciones* de un mundo al que, sin embargo, requieren discutirle y dislocarle los lugares dados, asignados con antelación, para así inaugurar nuevos lugares, que felizmente reniegan de la indiferencia o de las profecías de fracaso.

El parricidio para Derrida, como hemos visto también en Caicedo (*me asusta la hosquedad de mi papá, y me encierro y me acuesto*), no es sin angustia: “en vista de un posible parricidio, el *Xenos*<sup>149</sup> se declara demasiado débil; no tiene la suficiente confianza en sí mismo [...] un <<hijo extranjero>> —un *hijo que te pesa* (Caicedo, 2020b, p. 366)— teme que se lo trate de loco” (Derrida y Dufourmantelle, 2000, p. 17). Lo que quisiéramos subrayar de este desarrollo es que lo que se pone en riesgo todo el tiempo en esta trama es la filiación:

dejar nuestra familia, nuestro origen, nuestra ciudad natal, lo ya visto y la seguridad de una familiaridad sin fractura, ¿qué vida singular no tiene ese precio? El precio de ser infiel a lo que nos fue, no transmitido por amor sino mandado, psíquica y genealógicamente, so pena de *destitución*. (Dufourmantelle, 2019, p. 41)

---

<sup>149</sup> Penchaszadeh recuerda que los griegos clásicos hacían de la *otredad* una *distinción*: “en la Grecia clásica podía asumir el carácter de *xénos*, que representaba aquel que simplemente no participaba en la comunidad pero que era sujeto de derechos y de hospitalidad (extranjero, forastero, peregrino, extraño; ajeno a, desconocedor, ignorante; admirable; huésped, amigo, soldado mercenario), o el carácter del *héteros*, que era el absolutamente otro, el inadmisibile, el no humano, el esclavo y el bárbaro (los contrarios, los enemigos, el partido opuesto, distinto, diferente, desgraciado, funesto, adverso, malo)” (2014, p. 20).

Este *riesgo de des-filiación* se da no tanto por un parricidio —que en realidad se refiere a una diferenciación en la cadena generacional, que hace tanto a la genealogía (Legendre), como a la transmisión (Hassoun) y a la filiación misma (otra vez Legendre)—, sino, más bien, por lo que esta posible diferenciación puede causarle a quien está en posibilidades de recibir: puede ser hostil, tratar al nuevo de *loco*, puede decirle —abierta o subrepticamente— que a lo que se dedica es una *pendejada* (como ya veremos), puede asustarlo, ser hosco; en fin, puede no filiarlo. La fragilidad y la debilidad con que viene el nuevo —y que se prolonga, tal vez atemperada, más allá de la niñez— pueden ser la excusa de que se valga el anfitrión para ejercer sobre el huésped un poder aplastante.

Como decíamos, el segundo aspecto que Derrida confiere al extranjero tiene que ver con que, desde su lugar de parricida, discute el *logos paterno*: “extranjero es quien, anticipando la pregunta intolerable, la pregunta parricida, pone en duda el *logos paterno* [...] como si el Extranjero debiera comenzar por refutar la autoridad del jefe, del padre, del amo de la familia, del <<dueño de casa>>” (Derrida y Dufourmantelle, 2000, p. 13). Desde luego que se trata de poner en duda el orden familiar, pero, insistimos, ello no se circunscribe a la familia exclusivamente. Ya hemos visto cómo Caicedo trata, explícitamente, de desligarse de la herencia de García Márquez en la así llamada literatura colombiana. Pero también hemos ido mostrando las discusiones que nuestro autor establece con otros autores que llegaron antes que él y, así mismo, con quienes integraron su propia generación. Precisamente la educación, en su versión de transmisión como la hemos elaborado, tendría que ver con intentar que los jóvenes “no entren en los caminos ya trazados, que no se consagren simplemente a obedecer las costumbres de la ciudad, que puedan inventar algo, proponer otra orientación en lo que concierne a la verdadera vida” (Badiou, 2017, p. 13).

Podríamos decir, entonces, que en Caicedo la juventud aparece como portadora y testimonio de lo que nos es posible denominar una *posibilidad legítima de insurrección*<sup>150</sup>. Al respecto Rinesi, refiriéndose a ciertas elaboraciones de Étienne Tassin a propósito de insurrecciones juveniles recientes en diferentes geografías, señala que

---

<sup>150</sup> “La juventud engendra resistencia”, dice Debray (2016, p. 39).

no se trata solo de que la revuelta de los jóvenes plantee el problema de *toda política*: cómo es que la insurrección se instituye, cómo es que la institución se subleva, sino de que *el problema de la revolución es la formación de la juventud*: de ella depende que la insurrección no se agote en simple revuelta sino que se cristalice en institución, que logre fundar *una nueva relación social*. (2019, p. 93)

Vemos cómo Caicedo representa unos momentos, unos gestos, una *obra* que da buena cuenta de un tiempo de formación juvenil que se vincula con la revolución fundando, simultáneamente, una institución literaria. Lo que sus novelas, tanto como sus cuentos y sus cartas revelan es el intento, a veces logrado, de pensar nuevas relaciones sociales, en general, pero que también tienen asidero en nuevas relaciones intergeneracionales, en particular. De este modo, continúa Rinesi, haciéndose acompañar de Tassin nuevamente —incluso discutiendo con él—: “la institución no es lo contrario de la revolución” y, por tanto, “lo que hay que pensar no es cómo una insurrección se institucionaliza sin traicionarse, sino cómo la institución puede preservar en el tiempo, [...] las posibilidades que encierra la democracia en su dimensión insurgente” (2019, p. 93).

En este sentido, hemos evocado ya, y aquí repetimos pero para decir otra cosa, un evento en que Caicedo afirma: “aquí parece que los *viejos* no aceptaron el tono de joda de mi novela, como tú dices, sobre cosas que se están tomando muy seriamente” (2020b, p. 279). Se refiere a su novela *¡Qué viva la música!*, y el *tono de joda* de que habla nuestro autor concierne a dos cuestiones: por un lado, a la presencia de la rumba de principio a fin y, por otro, a que Caicedo allí se ocupa de escribir las insurrecciones a que asiste, o ficciona, pero en la *lengua de los jóvenes*. Le interesa dar cuenta de cómo hablan los jóvenes<sup>151</sup>, de qué modificaciones le hacen a la *correcta gramática democrática y literaria*, de qué palabras inventan para nombrarse, incluso en la insurgencia. En fin, le interesa evidenciar que los nuevos hablan la lengua de sus mayores, pero modificándola: dice Horacio González: “hablar la propia lengua como extranjero *es pensar*” (2003, p. 51). Por su parte, Derrida afirma que “la guerra interna al *logos*, esa es la pregunta del extranjero” (Derrida y Dufourmantelle, 2000, p. 15), de ahí que este sea “alguien que *no habla como los demás*, alguien que habla una *lengua extravagante*” (Derrida y Dufourmantelle, 2000,

---

<sup>151</sup> Al respecto Remo Bodei señala que en la relación entre generaciones se pone en juego, entre otros aspectos, una puja por el lenguaje “porque también el lenguaje, principal vehículo de socialización, cambia con las generaciones y con su capacidad de captar al vuelo ciertas referencias” (2016, p. 56).

p.13). En este sentido, el joven extranjero habla y escribe, pues, pensando. Y esto significa, según hemos visto, poner en entredicho el *logos paterno*, instalar una diferencia intergeneracional: lo que en Caicedo significa rechazar “ya para siempre la compañía de los intelectuales y olvidar[se] de las presuntamente problemáticas diferencias de edad para dedicar[se] al *chiste permanente* y al *juego de palabras*” (2020b, pp. 191-192).

Aun hoy, podemos escuchar comentarios en que la obra de Caicedo es desacreditada por su tono burlón, por no ligarse al patriótico realismo mágico, por ser “poco seria”. Es, sin embargo, el testimonio de su ruptura con el orden establecido, que incluye en su seno el debate por la palabra, no tantas veces dada como sí arrancada, arrebatada, tomada.

El extranjero escribe y habla, pues, “una lengua que por definición no es la suya, aquella que le impone el dueño de casa, el anfitrión, el rey, el señor, el poder, la nación, el Estado, el padre” (Derrida y Dufourmantelle, 2000, p. 21). Pero no siempre para obedecerla<sup>152</sup>, porque la palabra *de extranjero* “trae y plantea la pregunta temible, se ve o prevé, se sabe anticipadamente cuestionada por la autoridad paterna y razonable del *logos*” (Derrida y Dufourmantelle, 2000, p. 17). No obstante, ello no inhibió a Caicedo a crear su obra: “debemos partir, deshacernos de nuestros códigos, nuestras pertenencias, nuestro linaje. *Toda obra* tiene ese precio” (Dufourmantelle, 2019, p. 41). Antes bien, la obra de Caicedo sigue representado enigmas (irresolubles, como vimos con Quignard) que vuelven a instalar la imposibilidad de una plena comprensión:

¿debemos exigir al extranjero *comprendernos*, hablar nuestra lengua, en todos los sentidos de este término, en todas sus extensiones posibles, antes y a fin de poder acogerlo entre nosotros? Si ya hablase nuestra lengua, con todo lo que esto implica, si ya compartiésemos todo lo que se comparte con una lengua, ¿sería el *extranjero* todavía un extranjero y podríamos hablar respecto a él de asilo o de hospitalidad? (Derrida y Dufourmantelle, 2000, pp. 22-23)

---

<sup>152</sup> *Salir de lo familiar* puede ser también para, tal vez, querer a la familia “pero desde *otro* lugar, no más desapegado sino libre de esa deuda que ordena obediencia y nos hace consentir a toda violencia. El riesgo de dejar a la familia es un elogio irrealizado de la fuga, del alejamiento, del paso al lado. De lo que en nosotros es capaz de estar desorientado” (Dufourmantelle, 2019, p. 42).

Con todo, Caicedo prolonga su postura a un orden más general —y, quizá, más *generacional*—: “la burguesía, en su decadencia, está originando la muerte prematura de sus últimos jóvenes. Los jóvenes lindos y moribundos” (2020a, p. 45). Por ello, es que “el enemigo es la cultura, cuando la cultura son los padres incapaces [...] y a un grado más profundo, el ejército de jóvenes alienados, cuya expresión más fácil de rebeldía es la violencia sin destinatario” (2014, p. 121). De ahí que un Caicedo de 19 años defina ya una *decisión*:

yo he decidido cosas en este viaje y para decidir he tenido que aprender. He aprendido, por ejemplo, que quien desee luchar por su lucidez debe *perder* el mayor contacto afectivo con la clase que domina, con la gente que rige y con la que gobierna. (2020a, p. 45)

Desde luego es una posición que pone en entredicho los postulados de todas las épocas: ahí donde ha habido dominados y dominantes. Pero Caicedo es aún más incisivo: es en el estado de cosas capitalista, dice, que de una educación burguesa “sale perdiendo el hijo” puesto que este, por contrato, “debe devolver a los padres lo que se ha invertido en él. Si esto no se produce, el hijo es un *mal hijo*, o sea un antisocial. <<El que es mal hijo es mal todo>>” (2020a, p. 47).

Y entonces, Caicedo devela —por no decir *denuncia*—, sin idealizaciones ni eufemismos, un concepto de familia —burguesa—. “Renuncia a las propagandas familiares” (Legendre, 1996, p. 13), empezando por la suya:

yo pertenezco a una familia de clase alta pero que económicamente cuenta con los ingresos de una familia clase media, lo cual la sitúa de entrada en una situación compleja, crítica, de *apariencias y conflictos internos*, tensiones que fácilmente pueden originar explosiones, *finales*. (Caicedo, 2020a, p. 45)

Para considerarse, finalmente, como un protagonista de este proceso del que le “han quedado complejos, frustraciones, temores y *señales que no se borran del todo*” (Caicedo, 2020a, p. 46). De ahí que el *joven burgués*, específicamente, una vez que “ya tiene asegurado el pan, tiene que hacerse a otra serie de problemas no gratuitos ni inútiles, pero decadentes, producto de una clase que se descompone” (p. 46).

Con este panorama, Caicedo concluye que “de esa educación por contrato y por propiedad resulta que el padre, engañado también, le transmite al hijo todos sus complejos y frustraciones” (2020a, p. 47), de modo que “salen perdiendo el hijo y el padre, ya que de aquí se desprende el *choque* entre generaciones” (p. 47). Pero “la lucha entre generaciones, la delincuencia juvenil, el hippismo” (p. 47) no es lo que ha hecho, asegura Caicedo, que se entorpezca la cultura, “todo lo contrario” (p. 47).

Queremos destacar esta última perspectiva: es a condición de que no hay armonía en los (des)encuentros entre las generaciones, que se puede potenciar la cultura, ampliar lo pensable, renovar el pasado. Lo *tenso* de una relación intergeneracional no inhibe la posibilidad de creación, *todo lo contrario*. Pero para ello hay que aceptar los lugares de responsabilidad, no rehuir de ellos.

Sin embargo, Caicedo se vale de esta situación para reprocharle al padre, e incluye, esta vez, a la madre:

porque en mi adolescencia yo nunca conversé contigo o viceversa, no me serviste de ayuda para nada, como no fuera para proporcionarme plata cuando necesitaba para fiestas o salidas. (A la larga lo mismo que sucedía con mi mamá respecto a mí). Es decir, ustedes no se dieron cuenta de cómo andaba mi vida, si era difícil o sencilla; qué inquietudes tenía, etc. (2020a, p. 48)

Este reclamo, quizás exagerado (por qué no decirlo), evoca esa pregunta que recordábamos con Sennett (2003): ¿cómo hacer instituciones para que los jóvenes se sientan sostenidos y *al mismo tiempo* con autonomía<sup>153</sup>? Porque el caso de Caicedo nos pone de frente con la cuestión del cuidado, pero también con los límites del cuidado que parecen demandar los jóvenes. Dice de su madre, por ejemplo:

no se pudo poner a una distancia correcta con mi crecimiento. ¿Por qué si me cuidaba cuando chiquito, por qué no quiso cuidar mi pensamiento *modificando* su mismo

---

<sup>153</sup> Como hemos visto con Sennett, la autonomía no puede ser plena: requiere de una *relación*, de un modo específico de relación. Esto nos dirige a la idea de una autonomía que no borra la heteronomía: “el extranjero, el desconocido anónimo, introduce la sospecha de una *heteronomía inerradicable*, de una separación dentro del sí-mismo” (Penchaszadeh, 2014, p. 55).

pensamiento? ¿Por qué *no saber* que mi pensamiento no está a gusto con el de los demás, con la gente fuera de su dominio, que *no estaría a gusto con ella?*. (Caicedo, 2008, p. 50)

Esta perspicaz anotación (*una distancia correcta*), nos permite pensar que el cuidado también tiene un límite, y que es quizá la juventud quien puede enunciarlo con cierta contundencia: llega un momento en que no se necesitan algunos cuidados, y esto, como lo veíamos, da cuenta de que una transmisión ha sido lograda —aunque, como veíamos también, siempre a *media luz*—: que el otro no camine más de la mano del adulto, que pueda viajar con confianza por el mundo sin necesidad del primero. La otra perspicacia de Caicedo quizá lleve el nombre de los efectos que produce el *no saber* instalado esta vez en el lado materno y que asociamos inevitablemente a esa *madre terrible* que, aun *sabiendo*, quiere inculcar ignorancia (Legendre, 2008a) en su hijo, maldiciendo su *querer saber*<sup>154</sup>. Al respecto Dufourmantelle destaca que se trata de “esa madre en quien el mundo cercano, deseante, amoroso, puede *transformarse en terror* [...] *De lo más familiar* surge la inquietud de que un universo insensato sustituya de modo desgarrador y casi impensable al mundo dado por la madre” (Derrida y Dufourmantelle, 2000, p. 90).

Con todo, Caicedo se dio cuenta de que “el punto de vista cambia mientras uno crece” (2008, p. 76), gesto que los educadores pueden leer, escuchar y considerar para no quedarse atrapados en el furor cuidador que —con sus consecuencias— impide tomar una distancia y dejar partir. Esto forma parte del reproche que nuestro autor no cesa de dirigirle a sus padres:

ellos *nunca me han tomado en serio* una vez que fui creciendo y fui descubriendo los motivos por los cuales tenía que *rechazar su cuidado*, ese que ahora no digamos necesito, ese que ahora añoro porque *en él está la clave de cómo comencé a perderme*; nunca han tomado en serio mis escritos. (Caicedo, 2008, p. 52)

¿Por qué nuestro autor interpreta los actos de los otros siempre desde el lugar del desprecio? No lo sabremos. Pero podríamos hipotetizar que quizá algo del *no tomarse en serio* al otro y *su obra*, tenga que ver con dicha (in)disposición. Queremos, no obstante, reparar en dos gestos más que esta idea nos ofrece: por un lado, como veníamos diciendo, un exceso de cuidado

---

<sup>154</sup> Desde luego, nos referimos a Yocasta. No deja de ser al menos llamativo que Edipo haya sido condenado a morir *extranjero* en el extranjero en buena medida por su *querer saber* (Derrida y Dufourmantelle, 2000).

es, tal vez, el inicio de una perdición; pero, por otro, Caicedo asocia, a renglón seguido, este exceso con un “vacío” que encubre: según él, sus padres no se *tomaron en serio* su obra, con lo cual los siente ausentes aunque se disfracen de acompañantes. Lo anterior será objeto de no pocas discusiones, con diferentes matices a su vez, a lo largo de la vida juvenil de Caicedo<sup>155</sup>.

Decíamos en el apartado “*Todavía no alcanzo a morirme. Efectos de una intervención*” que Caicedo luchó con su familia por el sempiterno reclamo que le hicieron de *producir* algo. Hemos visto que Caicedo produjo *una obra*. Sin embargo, hay un *disenso* entre esta producción y la demanda familiar. Su familia hablaba de producción económica; él, de creación literaria. En relación con esto último dice:

[unos sobrinos de Caicedo] no saben si decidirse por mí o por ustedes. Lo más seguro es que se decidan por ustedes, ya que *ustedes son la educación*. Pero dentro de poco ellos sabrán que yo soy lo *nuevo* y ustedes lo *viejo*. Estos términos no tienen nada que ver con edad ni con época. Sencillamente se es *nuevo* cuando *se tiene posibilidad de cambio*. Las personas envejecen y mueren cuando se niegan a cambiar. Ya ves cómo puede ser de fácil permanecer joven hasta la muerte. Lo único que se necesita es estar dispuesto a cuestionarse continuamente sobre la realidad, a renovarse<sup>156</sup> cuantas veces sea necesario. (Caicedo, 2020a, p. 51)

Caicedo sitúa en ese lugar de renovación, de cuestionamiento permanente, de posibilidad de cambio, a su obra, aunque no produzca dinero: “mi aspiración es que mi obra pueda ayudar en algo a que ese cambio se produzca cuanto antes” (2020a, p. 52), esto por cuanto “todo hombre debe fijar muy bien no tanto sus amigos, sino sus enemigos. Mis enemigos desde ya son todas las personas que se nieguen a cambiar” (p. 52). Vemos en este gesto una actitud que implica fundar lo nuevo como algo inesperado que viene a desestabilizar las seguridades cultivadas con esmero por lo viejo: Hassoun nos recuerda, comentando —una vez más— a Freud, que “lo <<nuevo>> al destronar lo <<antiguo>> parece estar constantemente poniendo en peligro una valiosa estabilidad” (1996, p. 10) cultivada por los adultos. Ahora bien, otro punto que quisiéramos resaltar es que Caicedo no entiende la novedad como innovación en el sentido de *destruir* lo

---

<sup>155</sup> Un punto específico trataremos más adelante y otro en el apartado “De las artes y otras *pendejadas...*”.

<sup>156</sup> Dice Penchaszadeh que el ser humano “como actor es aquel capaz de iniciar algo nuevo, de introducir lo nuevo e inesperado en un mundo de iguales diferentes y singulares” (2014, p. 139).

antiguo o desconocerlo. Se trata más bien, como vemos, de una disposición a reformular, alterar, dejarse conmovir por el *cambio*. Cambiar es, en sentido estricto, *modificar* lo que se recibe. Pero tampoco se trata de cambiar *porque sí*: hay algo que se acepta también de la tradición. Es imposible *hacer y dejar* obra sin ambos movimientos: el de cierta aceptación de la tradición, *al tiempo que* el de cierta discusión con la tradición.

Ya nos ocuparemos de vincular lo inmediatamente anterior con el pensamiento de Hannah Arendt respecto a la educación, con el que sin duda el de Caicedo resuena. Podemos decir por ahora que, en relación con el primer punto (la producción de dinero), nuestro autor expresa: “no tengo (como me lo repiten y me lo repiten) una carrera (¡a los 22 años!, me lo repiten) que me haga hombre. Lo único que yo sé hacer no produce dinero” (2020a, p. 128). Casi que como efecto de lo anterior, Caicedo indica que se encierra en su cuarto y “no pued[e] escribir” (p. 128). Es como si la demanda de producción de dinero —que claramente subalternizó en relación con la que sí priorizó: la escritura— inhibiera su posibilidad de *dejar obra*<sup>157</sup>.

Pero ella no es la única ocasión en que esto acaece. En algún momento Caicedo señala: “una vez MV me dijo <<zángano>> y mis papás que <<ya era hora de que empezara a producir algo>>” (2020b, p. 92).

De este modo, podemos acercarnos a la discusión que nos provoca el hecho de que Caicedo llame a sus padres los *autores de mis días* (2020b, p. 256). Podemos decir que si bien los padres, cuando asumen su lugar en una genealogía que filia al recién llegado, son, en efecto, autores de los días de sus hijos, al menos en un primer tiempo, también es plausible reconocer que dicha inscripción podría habilitar, como hemos dicho, el trabajo posible de lograr una firma en nombre propio. Pues bien, el riesgo de nombrar a los padres como autores de sus días, le permitió a Caicedo, también, des-responsabilizarse de su propia vida, al menos hasta cierto punto. Veamos:

Si yo hubiera podido comunicarme mejor con ellos [sus padres], tal vez no tendría por qué escribir cosas así, ni estar de un lado para otro sin pertenecer a ninguna parte, sin

---

<sup>157</sup> De hecho, en otra ocasión, le comunica con entusiasmo a su amigo Luis Ospina (uno de los editores y principales difusores de su obra) los pormenores de un nuevo proyecto cultural. Después de ello, en un lugar absolutamente secundario dice: “ya tendremos tiempo para hablar de la financiación” (2020a, p. 261). Como quien dice: primero lo más importante, el trabajo (cultural), la obra, y solo después podrá pensarse en el asunto de la financiación, del dinero.

saber qué es lo que realmente me pertenece de todos los (disparates) que pienso. (Caicedo, 2020b, p. 93)

De este modo, Caicedo bordea un punto complejo: poner al otro en el lugar de responder *siempre y de todos modos* por las acciones propias, tiene el riesgo de pasar el fino límite de la responsabilidad hacia el cinismo o la canallada.

### **Un extranjero en lo familiar: con sus hermanas**

De otro lado, la relación con sus hermanas marcó para Caicedo también una ambivalencia estructural pero no siempre estructurante. Por un lado recriminó a algunas, y por otro se abalanzó siempre que pudo a su hermana Rosario a quien, como veremos, *amó*.

A una de sus hermanas le escribe:

cuando tuve la suficiente edad para posar 18 años sin tenerlos y burlar la portería [de una sala de cine], se me presentó otro obstáculo: el control moral que tú y MV ejercían sobre Rosario y *el otro*. Como si se tratara de calcar una moral con otra, como si los puntos de vista, los estímulos, fueran los mismos. Naturalmente, la única manera de controlar la moral de uno es *controlar sus actos, sus rumbos*. (Caicedo, 2020a, p. 252)

No es difícil admitir una clara disociación entre Caicedo —el *otro*— y sus hermanas *mayores*. Es casi que el mismo reclamo que le dirige a sus padres. Vuelve a hacerse presente una *lucha entre generaciones* en la que Caicedo entraba en pugna y tomaba posición<sup>158</sup>. La tensión con su hermana, en la misma carta, iba en aumento: “[entre nosotros] la relación funcionaba a un nivel de *pura inquisición* [...] de ti, con respecto a mí, no tengo otra experiencia que la fiel imagen de la intolerancia” (2020a, p. 255).

Si seguimos la pista y atendemos a los detalles, no es bajo la forma de *inquisición* como la generación precedente puede relacionarse con la que sigue, a menos que lo que se quiera sea instalar *intolerancia*. Y Caicedo no hace sino reafirmar su calidad de extranjero ante sus hermanas:

---

<sup>158</sup> Caicedo, al respecto, afirma: “no tengo por qué, *ni por el putas*, tener que explicarle mi posición a nadie, sería como retroceder tres años, estos últimos tres años dados a trancazos y con tanto aprendizaje y tanta pena” (2020a, p. 241).

yo no tengo, hoy por hoy, ningún punto de contacto contigo como no sea la misma sangre, que eso no depende de uno; no tengo ninguna afinidad, ningún acuerdo, y seguro que yo te he observado y te he admirado (ahora no te admiro) mucho más de lo que tú a mí, porque además ni siquiera me has tomado en serio. (Caicedo 2020a, p. 256)

El vínculo sanguíneo, vemos, no alcanza para entablar una relación respetuosa, ni entablar otros puntos de encuentro —es más: a veces es lo que lo impide—. Aún más: ni siquiera es suficiente para sostener distancias que no lleven a una ruptura total del vínculo. Un movimiento inmemorial de la juventud es dejar de admirar a los que una vez causaron un destello de su admiración. Le pregunta es: ¿qué educador estaría dispuesto (suponiendo que lo esté) a asumir, admitir e impulsar el desasimiento de que es (acaso *tiene que ser*) objeto?

Caicedo casi que a renglón seguido, le dice a su hermana: “me escribes ofreciéndome toda tu ayuda, bondadosa, desinteresada, en ese maldito concepto católico de la caridad” (Caicedo 2020a, p. 256). ¿Qué transmite la *caridad*? En el fuero de nuestro autor nada relacionado ni con el respeto ni con la comprensión: “no es la clase de ayuda que me ofreces la que yo necesito. Estuve necesitando urgentemente comprensión y respeto, y me negaste lo uno y lo otro” (2020a, p. 257). He aquí, creemos, una clave importante que Caicedo nos brinda para pensar la posición de *un* educador que quisiera establecer *una* relación —acaso pedagógica— con los jóvenes: ni por el lado de la inquisición, ni de la caridad, sino por la vía del respeto y la comprensión. Tampoco de los malos tratos, puesto que esta situación se deriva, dice Caicedo, de la “inmensa irresponsabilidad de haber[le] dicho imbécil” (2020a, p. 257). Con todo, también podemos reconocer —nuevamente, porque ya lo planteamos en momentos anteriores—, que es posible admitir un grado de incompreensión en relación con los otros: también podemos respetarnos como incomprensibles (Mujica); así como podemos relacionarnos con los otros asumiendo que hay algo de ellos (y de nosotros) que, en esa relación, no podremos comprender<sup>159</sup> (Sennett).

Finalmente, Caicedo le dice a su hermana, con firme convicción: “no es posible que esta carta nos distancie más, pero espero, eso sí, que aclare nuestra lejanía” (2020a, p. 258). Y aquí

---

<sup>159</sup> Antelo profundiza este planteamiento cuando sostiene que es el “desconocimiento mutuo (extranjería) [el] que hace posible toda relación humana” (2003, p. 124). E insiste: “para que una relación humana se vuelva posible, accesible, es sobre el fondo de lo inaccesible que esto puede tener lugar” (p. 126).

un punto más de definitiva trascendencia para nuestro trabajo: el vínculo —si se quiere, educativo— con los jóvenes es uno que sepa conservar distancias, que las tenga presentes y, según el caso, también que las *aclare*. Lo consideramos *definitivo* porque sabemos que en no pocos escenarios educativos y pedagógicos lo que se pregona es la cercanía caritativa, la presumible ligazón indefectible de la oferta con el (siempre *supuesto*) contexto<sup>160</sup>, la intrépida hipótesis de *conocer y comprender* al otro, como condiciones de un vínculo que alguna vez fuera, presuntamente, educativo.

Pero, como decíamos, la relación de Caicedo con sus hermanas no fue uniforme. Quizá como consecuencia de otros modos de afrontar su relación con él, que pasaban por otros lugares de enunciación que develaban, a su vez, una idea distinta de él como sujeto, Andrés Caicedo situó a su hermana Rosario en otro lugar: “no tengo nada más que decirte en esta carta que dejar constancia de mi profundo amor hacia ti, de mi sufrimiento ante las incompatibilidades de lo que para ti es y lo que para mí pudo ser la vida” (2020b, p. 42). Rosario y él no viven la misma vida, aunque eso le cause sufrimiento. No la entienden de la misma manera y, en consecuencia, no confluyen en sus posiciones vitales. Pero tal vez Rosario no lo desprecia por ello; ni él a ella. Este gesto es relevante a los efectos de nuestro trabajo porque sugiere que la relación —educativa, si es el caso— pasa por unas *aproximaciones* y no por la soberbia de arrostrarle al otro lo que —en siempre especulación— sería la vida y, por tanto, por asegurarle cómo vivirla y qué sería lo necesario hacer y saber para afrontarla. Desde luego decimos esto porque en una suerte de generalidad casi insoportable, se pregona desde ciertos lugares “educativos” que a los jóvenes (y a los niños) habría que enseñarles “lo que es vivir”, contenidos<sup>161</sup> “para la vida”, que tengan que ver “con la vida”<sup>162</sup>.

---

<sup>160</sup> Al respecto Derrida afirma que el “contexto permanece siempre abierto, por tanto falible e insuficiente” (2012, p. 11).

<sup>161</sup> El problema de la transmisión no son, ya lo dijimos, los contenidos.

<sup>162</sup> Arendt dice al respecto: “el objetivo de la educación ha de ser enseñar a los nuevos cómo es el mundo y *no instruirlos en el arte de vivir*. Como el mundo es viejo, siempre más viejo que ellos, el aprendizaje se vuelve inevitablemente hacia el pasado, por mucho tiempo que se lleve del presente” (2016, pp. 299-300). Hay, pues, también en el *conocimiento del mundo* algo de extranjería diacrónica. Añade Phillips que “casi todas las clases de conocimiento implican el reconocimiento de lo que todavía no se conoce y la dependencia de alguna fuente situada *fuera de uno mismo* para adquirir ese conocimiento” (1998, p. 92). Con lo cual plantear que hay que *educar para la vida según el contexto*, es, por tanto y al menos desde esta perspectiva, hartamente controvertible.

Es esta distancia que Caicedo reconoce, es esa *diferencia* sostenida y cuidada (es decir, que no se constituye en amenaza torturante), lo que lleva a nuestro autor a pedirle, justamente a Rosario, *sostén* en algunas ocasiones:

Pero todo me produce temor, *dejo caer* las cosas ante la indecisión, y la convicción de que no aprovecho bien mi tiempo, de que continuamente me seduce la compañía de los «chicos de barrio», de que no me comporto a mi altura, de que ya no quiero acercármele a ninguna persona mayor, de que ya no le hablo a nadie a la cara, de que me buscan pero no me dejen encontrar, de que escojo a la que parece la persona más apropiada pero yo mismo me encargo de destruir la relación. Ay, Rosarito, piensa en mí, pide por mi paz. ¿Pídele a quién? Al conocimiento que tú tienes de mí, a lo que habita en ti que vela por mí, pídele que *me extienda una mano*, que no me deje perder mis virtudes, que se compenetre *tu amor por mí* y me vuelva una llama doliente pero activa, *que no tenga que agonizar lentamente*. Junta tus fuerzas para que yo reencuentre las mías para que tenga aún remedio, para que no muera de domingos que se juntan. (2020b, p. 205)

Podemos ver la contundencia de la desesperación de Caicedo. Sin embargo, también podemos observar cómo cierta forma de presencia de Rosario permitiría un poco de calma. Ella *se ha tomado en serio la obra* de Caicedo: ha hablado públicamente de ella, ha colaborado en su edición y difusión, lo cobijó en algún viaje a Estados Unidos, lo ayudó con el aprendizaje del inglés y le tradujo unos guiones que él quiso vender infructuosamente, le compró y envió libros, lo animó ante la imposibilidad de lograr allí lo que quería. En Rosario, Caicedo encontró una mano extendida que lo sostuvo. Escribirle a ella fue una de las formas que nuestro autor creó para no agonizar lentamente, hasta que no pudo más. En algún momento, le dice: “porque eres la única persona a quien puedo aproximarme en este estado de sombras en que me encuentro. *Aproximación*, no reconocimiento, es lo que pretendo” (2020b, p. 90).

### **Un extranjero en lo familiar: lucha por la *impertinencia***

Como decíamos al inicio de este apartado, Caicedo (¿como acaso cualquier joven, cualquier ser humano?) mantuvo un *devaneo* permanente entre el nombre propio y la dependencia familiar. Al respecto, Cornu (2004) nos recuerda que

El sujeto lleva un nombre, un apellido. El nombre propio dice qué lugar se ocupa en un parentesco, y también dice que en ese lugar *vinculante* hay un recién llegado. El nombre propio dice acerca de la transmisión de una filiación y la presentación de una singularidad frágil, prometida a advenir. El nombre propio es la metáfora de un lugar *vinculante y disponible*. (p. 32)

No podemos decir propiamente que Caicedo no fue filiado: reconocido como hijo, sucesor en una genealogía, heredero/herede de una transmisión. Lo que sí estamos en condiciones de afirmar es que, al menos por momentos, sus intentos de desvinculación trazaron el testimonio de unas reservas de desprecio que él descubría en su familia, salvo con Rosario y, momentáneamente, con su madre.

Respecto de lo que dice Cornu podríamos preguntarnos: ¿qué sucede cuando la fragilidad oficia de excusa para la desvinculación y la indisponibilidad? Nunca radicalmente, en este punto podemos localizar de modo más específico el vínculo/urgencia de separación de Caicedo con su madre y, por esa vía, un intento siempre inacabado de des-filiación. Por una parte, nuestro autor se preguntaba en alguna ocasión: “¿cuánto hace que soy una persona grande, cuánto hace que *no me dejo cuidar por mi madre?* ¿Cuánto hace que *no soy nadie?*” (2008, p. 86). Por tanto, la separación fue vivida, por momentos, como tristeza: “haz de cuenta que estás interno, *lejos del hogar* y escribes para matar el tiempo y para darle una forma independiente a la tristeza que ahogas” (2008, p. 82).

Pero por otros momentos y quizá con mayor intensidad, la *impertenencia* la vive nuestro autor cual un tan anhelado como desesperado bien que, circunstancialmente, conquistó: “ante todo, me niego a ser propiedad de nadie. Me niego a ser propiedad de mi mamá, que es la persona que reclama más ese derecho” (Caicedo, 2020a, p. 50). Para lograr el desarraigo como conquista “lo que primero que haga [...] será separarme de la casa” (p. 50), porque, continúa Caicedo, “viviendo en casa soy una contradicción viva. Vivo en una casa con cuyas costumbres no estoy de acuerdo ni política, ni moral ni ideológicamente, entonces continuamente se están produciendo roces, tensiones” (pp. 50-51).

Podemos advertir que Caicedo vive en permanente ambigüedad y ambivalencia respecto de la figura materna, en quien circunscribe imaginariamente el escenario familiar<sup>163</sup> *todo*. Hemos visto que, por momentos, lucha por un desprendimiento de esa pertenencia: se *niega a ser propiedad de su mamá* (esto es, de su familia), pero por otros añora que sea ella quien lo cuide:

ansío de nuevo estar viviendo al lado de mi madre y hacer a un lado las ideologías. Con que yo tenga alguien que me chocholee la cabeza está bien, me quedo dormido fresco, me acuerdo de los sueños y me levanto contento. Ya lo ves, H, *nunca crecí*. (2020b, pp. 108-109)

En este sentido, dice Legendre que “el desafío incestuoso no es un monopolio familiar [...] la filiación y la familia, aunque estén estructuralmente vinculadas, son dos conceptos distintos” (1996, p. 96). La filiación excede, pues, el escenario de lo familiar y corresponde con una instancia social y política<sup>164</sup> que permita, también y fundamentalmente, el reparto del mundo, haciendo tomar parte al sujeto en un mundo que se comparte bajo el entendido de que *constituye* (y es constituido por) lo común. Ni Caicedo ni su madre lograron hacer pasaje definitivo a este plano social y político, lo que resulta fundamental porque marca al sujeto como un no-perteneciente al mundo (común). Caicedo, como Proust, asegura Alice Miller, se decidió tímidamente “a explorar el mundo que el amor materno le había robado” (2017, p. 64).

Vemos en Caicedo este tira y afloje de manera recurrente: solo se anuncia temerosamente al ámbito social porque queda capturado en un círculo familiar en que el amor y el odio se hacen presentes simultáneamente: “mi madre me ha mirado con amor y orgullo, y aunque sabe que no le daré más descendencia, quiero decir, nietos, a los que ella pueda acariciar y cuidar *y a la vez estropear*” (2014, p. 170). Una presencia permanente de la madre, sin tomar distancia, lleva al amor y al orgullo *a la vez* que a *estropear* unas vidas. Esto porque las nuevas generaciones quedan confiscadas por una modalidad de lo viejo que desprecia el futuro como promesa de diferenciación social, cultural y subjetiva. Esto último remite, más bien, a la transmisión en el sentido que ya hemos señalado de institución de un sujeto social diferenciado (Legendre, 1996).

---

<sup>163</sup> En alguna ocasión Caicedo dirá: “Yo también he estado en ajeteo de cambio de domicilio-huída de la tutela familiar” (2020a, p. 352).

<sup>164</sup> Al respecto Sennett señala que “solo el reconocimiento de la diferencia y la experiencia del desplazamiento [del que es subsidiario el extranjero] pueden interponer una barrera de experiencia a los apetitos del *individualismo posesivo*” (2014, p. 108).

Ese *tomar distancia* que Caicedo demanda merece también una consideración: se trata de una distancia que permita al otro una autonomía (como hemos formulado con Sennett, 2003), pero tampoco puede ser tanta que signifique al sujeto una des-vinculación definitiva. La transmisión y la filiación son unas tramas que se instituyen para no *dejar caer* (expresión reiterativa de Caicedo) al sujeto, y ellas exigen, en consecuencia, un *tacto* que se instituye *entre* una cosa y la otra.

La distancia (*correcta*, pide Caicedo) supone en ocasiones una diferenciación que a veces oficia como desconocimiento de lo antiguo que conlleva a la tentación de desaparecer la filiación. Caicedo dice: “y como ni yo puedo comprender aún cuál es el germen y el sentido y los objetivos de la relación con mi madre, mejor no hablo de ello, mejor me hago [...] *el que no tengo madre*” (2020a, p. 78). *Hacerse el que* no es lo mismo que, en efecto, no tenerla. Pero los saltos de nuestro autor develan su singular relación con lo materno: “no puedo conversar con mi mamá, creo que nunca he podido” (2014, p. 221).

Esta situación lo termina llevando a un incesante deambular de la *casa materna* a otros domicilios más o menos *proprios*. Periplo nunca terminado ni definitivo (salvo con la muerte). Veamos: “es terrible ese salir de la casa y no saber para dónde coger, es más terrible todavía no poder estar seguro en ninguna parte y no tener sitio para cambiar de sitio” (2020a, p. 242). Caicedo se siente como un sin-lugar. El vínculo con su madre a veces lo resguarda y en ocasiones lo expulsa: “cada acontecimiento ha sido como un descenso que me ha ido probando lo incapaz de *hacerme un lugar* y de mantenerlo con dignidad” (2020b, pp. 90-91). Legendre nos recuerda que el *desheredamiento social* significa que hay sujetos o instituciones que “fueron excluidos de las posibilidades subjetivas de integrarse a la filiación social” (1996, p. 177). Filiación —anudamiento— que, en el caso de Caicedo, como hemos visto, fue vía la escritura. Podemos decir que se trata de que, incluso donde no haya genitor, no se genere, por ello, orfandad.

Ante ciertos episodios, su escritura da cuenta de que Caicedo se ubica en una extranjería casi radical con el mundo: se le presentan “cosas que hacen que una vez más [s]e sienta *por fuera*, sin vínculos reales” (2020b, p. 305). Esta sensación que, como vemos, es recurrente, también se constituye en un indicio que nos va mostrando el acumulado de situaciones que lo van encaminando hacia la muerte. La desorientación que acusa lo termina cercando: “no sé, no

sé qué va a ser de mi vida ni cómo la voy a enfrentar yo mismo” (2020b, p. 343). Y esta expulsión al no saber, este tirón al borde, le permite un reconocimiento: “tengo una necesidad terrible de *salir de casa*, de vivir en otro sitio, pero no he hallado cómo [...] *me sé provisional en este decorado*” (2020a, p. 321). Sugiere Caicedo que la salida definitiva de casa es la muerte: *se sabe provisional en ese decorado*, que es, al mismo tiempo, su casa y la vida: lo familiar, en efecto, puede provocar *finales*.

Lo que podemos analizar es cómo un *exceso de familia* anula al sujeto para la vida social. No lo filia. El sujeto queda entrampado en lo familiar y ello inhabilita el mundo, por lo que este se transforma en un peligro dado que no se ofrece al sujeto como lugar hospitalario. Pero también porque el sujeto se sabe anticipadamente censurado para habitar el mundo: sentirse *provisional en ese decorado*. Entonces, a veces, lo que queda, como resto, es la muerte: “nos da miedo ser abandonados, entonces nos creamos refugios para luego *destruirlos mejor*, abandonarlos, dejarlos *morir*” (Dufourmantelle, 2019, p. 42).

Dice Penchaszadeh que, para Derrida, el don de hospitalidad tiene que ver más con la muerte que con la natalidad<sup>165</sup>, como en el caso de Arendt (y al que nos referiremos más adelante). El límite de la muerte implica que, en el horizonte de la hospitalidad, sea imposible “responder absolutamente al otro, debido a la finitud que marca el punto de indecidibilidad de cada decisión” (2014, p. 131). No se puede responder al otro totalmente. Pero ello no necesariamente sugiere, dicen tanto Derrida como Penchaszadeh, que no se pueda abrigar y dar la bienvenida.

---

<sup>165</sup> El *nacimiento* y la *novedad*, son el pilar sobre el que se funda la *decisión de responder por el mundo*, que es a lo que Arendt denomina *educación*: “El papel desempeñado por la educación en todas las utopías políticas desde los tiempos antiguos muestra lo natural que *parece* el hecho de empezar un nuevo mundo con los que *por nacimiento* son nuevos” (2016, p. 273); “la sociedad humana, que no se mantiene siempre igual sino que se renueva sin cesar por el *nacimiento continuado*, por la llegada de nuevos seres humanos” (p. 285); “los seres humanos traen a sus hijos a la vida a través de la generación y el *nacimiento*, y al mismo tiempo los *introducen* en el mundo. En la educación asumen la responsabilidad de la vida y el desarrollo de su hijo y la de la perpetuación del mundo” (p. 286). Desarrollaremos estos postulados más adelante.

Podemos detenernos un momento a pensar esta última alusión que hemos descrito: la relación de Caicedo con lo materno (concretado esta vez en su madre). Penchaszadeh se refiere específicamente al vínculo de la maternidad con el recién llegado. E introduce, tan rápida como quizá sorpresivamente, la figura del extranjero: “el otro engendrado es radicalmente *otro*” (2014, p. 123).

En consecuencia, acontece la imprevisibilidad que acarrea el otro en un sentido amplio. Con el nuevo

nada sucede como se lo espera [...] nada ni nadie puede calcular [...] ni anticiparse al otro ahí donde este es justamente *otro*. El nacimiento es siempre acontecimiento: la irrupción del otro, al que hay que incorporar [...] y adoptar [...] pues es el radicalmente otro deseado, pero *también*, desconocido y temido. (Penchaszadeh, 2014, p. 124)

Tal vez asistimos, con Caicedo, a una toma de delantera de lo temido que trae y representa todo otro que irrumpe en la eventual escena que consolida lo familiar. No estamos en condiciones de afirmar si esto significa que no hubo *deseo materno*. Quizá se podría tratar de otro trabajo más ligado a la clínica psicoanalítica. Por lo pronto, lo que nos interesa subrayar — advertidos como estamos desde el inicio por Agamben (2017) de que no se trata de *construir la personalidad del autor a través de la obra*— es lo que se pone en juego en relación con la vida, lo que de ella se afirma o se deniega, en la posibilidad de recibir al que incomoda. O no:

la vida en sentido estricto se encuentra inscripta en el gesto de la acogida, que cubre con las manos brindando calor al recién nacido. Hay que tocar, abrigar, mecer, para que la *vida prenda*. La peor enfermedad es la que no responde al otro. Acoger es sinónimo de vida. (Penchaszadeh, 2014, p. 127)

No queremos renunciar a lo complejo optando por el atractivo disfraz de la facilidad: el indispensable gesto de acogida, de respuesta al otro para que la *vida prenda*, se *encienda*, puede, sin embargo, no estar. El que está en el mundo puede no responder al otro. Es decir, la vida puede no prender, puede no encenderse. Desde luego, ese cobijo también es transitorio. Ahora bien, el des-cobijo total, o en momentos cruciales, insinúa que la vida podría encenderse ya no en el sentido de iniciar, sino de quemarse, esfumarse y, por esa vía, *perderse*. Entonces el gesto de acogida también aloja un grado de imposibilidad: no se puede responder al otro siempre, por

todo. Es la finitud, el límite, el que marca esta imposibilidad. Con todo, insistimos en que el gesto primero es indispensable, aunque pueda no estar. Qué extraña condición la del humano: puede aun ignorar lo que, sin embargo, es indispensable.

Otro aspecto que habla de la imposibilidad de responder a todo y por todo, tiene que ver con la evanescencia del extranjero: como propone Souriau (2017) —ya lo dijimos— los humanos somos seres siempre a media luz. Sin embargo, dice Penchaszadeh, es preciso responder “al otro ahí donde siempre se presenta desapareciendo (perdiéndose)” (2014, p. 141). Insistimos, pues, en la imposibilidad de la totalidad en el dominio de lo humano: no podríamos esperar que el otro se nos revele *todo* para recibirlo y acogerlo. No es la transparencia un atributo exigible para emprender con el extranjero una relación.

Podemos decir, entonces, que el gesto de acogida se cifra como un gesto educativo de recepción al extranjero, devenido radicalmente otro, pero advertido, al mismo tiempo, por un límite: la imposibilidad de responderle siempre y por todo. La experiencia de la totalidad está vedada al ser humano. No obstante, un educador podría ser “un sujeto a quien la alteridad le impide encerrarse en su quietud” (Derrida y Dufourmantelle, 2000, p. 12).

Esto nos pone de frente con la idea de que el extranjero/extraño (*xenos/héteros*) exige siempre *movimientos*:

es la singularidad inapropiable que debe ser recibida y a su vez expulsada, expulsada y recibida para figurar una frontera y un límite. Pero [...] no es posible marcar una frontera tranquilizadora entre el adentro y el afuera, entre el «extraño» y el «extranjero». El carácter imprevisible del extranjero constituye el fundamento de toda hospitalidad digna de este nombre y, por supuesto, también de la alergia soberana y la hostilidad que la exposición a este necesariamente despierta. (Penchaszadeh, 2014, p. 27)

Hablábamos de renunciar a la torpeza de facilitar lo que es complejo. Y es esto, precisamente, lo que nos obliga a hacer el extranjero: adentrarnos por los senderos de lo complejo, de lo intranquilo que no cesa de recordarnos su carácter de imprevisible, y que expone la estabilidad del anfitrión: la presencia “del otro es principio de destrucción de las seguridades del soberano” (Penchaszadeh, 2014, p. 76). Y esto también abre a la posibilidad de la hostilidad

en su recepción, en el trato que se le brinda, en el lugar que se le asigna o se le niega<sup>166</sup>. El extranjero no tranquiliza: agita y, en esa agitación, conmueve: “como si el extranjero fuese ante todo el *aquel que* plantea la primera pregunta o *aquel a quien* uno dirige la primera pregunta [...] pero también aquel que, al plantear la primera pregunta, *me pone en duda*” (Derrida y Dufourmantelle, 2000, p. 11). La figura del extranjero en lo familiar asalta, pone en duda, interroga y, a veces, acusa. Un sujeto que así llega incomoda: “la condición para ser sujeto de hospitalidad es *no pertenecer* y esta es una condición que signa de aquí en más al conjunto de relaciones que se establecen con el anfitrión” (Penchaszadeh, 2014, p. 26). Y la hostilidad relumbra como opción inmediata.

El extranjero es, pues, “un huésped inesperado y siempre inquietante” (Derrida y Dufourmantelle, 2000, p. 76). Se trata, entonces, del concepto de *extranjero* que nos mantiene sobre aviso de *lo familiar*, de lo naturalizado. El extranjero es, entonces, lo que “llega por sorpresa, inevitablemente, sin aviso o expectativa ni anticipación posible” (2000, p. 87). Y puesto que la llegada de lo nuevo (que está *entre* un pasado y un futuro así contemporáneos) no cesa, el extranjero sigue llegando y su llegada “no deja de ser en algún aspecto una intrusión: es decir, carece de derecho y de familiaridad, de acostumbramiento. En vez de ser una molestia, es una perturbación en la intimidad” (Nancy, 2006, p. 12). No terminamos —no podemos terminar— de acostumbrarnos a lo que llega. Lo nuevo arriba sin pedir permiso y perturba. Se nos vuelve intruso: “recibir al extranjero también es, por cierto, experimentar su intrusión” (2006, p. 12). Estos pensamientos tienen unas implicaciones prácticas profundas: “es indispensable que en el extranjero haya algo del intruso, pues sin ello pierde su ajenidad” (p. 11).

No hay una forma exclusiva ni excluyente de hacerle lugar al extranjero y conservarlo, de así quererlo. Su llegada, plantea Penchaszadeh, también puede ser entendida como la oportunidad de “acentuar lo *no común* para establecer la relación” (2014, p. 20) con el extranjero. En consecuencia, “el <<extraño>> como figura de la ambivalencia es un problema capital y existencial, pues representa lo inasible, lo incalculable, lo inclasificable, en todo grupo social” (2014, p. 21). Estamos, pues, ante la posibilidad de recibir al inclasificable “más allá de

---

<sup>166</sup> En la hospitalidad, afirma Penchaszadeh, “el sujeto se descentra para hacer lugar al otro” (2014, p. 46).

la ética” (p. 134) u obrar sobre él la operación de acentuar lo no común. Reconocer en el otro un huésped o, por el contrario, un parásito.

En este sentido, Derrida se plantea una pregunta: “¿cómo distinguir entre un huésped (*guest*) y un parásito?” (Derrida y Dufourmantelle, 2000, p. 63). Y pasa a responderse:

cualquiera que llega no es recibido como huésped si no goza del derecho a la hospitalidad o del derecho de asilo. Sin ese derecho, solo puede introducirse en <<mi propio-hogar>>, en <<el propio hogar>> del anfitrión (*host*), como parásito, huésped abusivo, ilegítimo, clandestino, pasible de expulsión o de arresto. (Derrida y Dufourmantelle, 2000, p. 63)

Con lo cual queda dicho que la diferencia entre huésped y parásito no depende del que irrumpe con su llegada, sino de quien eventualmente *recibe*. De modo que “es preciso asignar un pasaje al extranjero” (Derrida y Dufourmantelle, 2000, p. 63). Ya hemos visto que este pasaje necesario es el de lo familiar al mundo; de lo monolítico a lo múltiple; de lo “propio” al extranjero. De ahí que el extranjero pueda ser tratado como

loco<sup>167</sup> o enemigo, pues su presencia en tanto transgresión de la ley lo pone en el camino de la perversión/perfección al derecho, al borrar las fronteras tranquilizadoras del propio hogar (en especial, la frontera entre lo privado y lo público). (Penchaszadeh, 2014, p. 56)

Derrida ahonda, pues, en las diferencias entre el huésped y el parásito para plantear su concepto de *hospitalidad absoluta*: “la diferencia, una de las sutiles diferencias, a veces imperceptibles entre el extranjero y el otro absoluto, es que este último puede no tener nombre ni apellido” (Derrida y Dufourmantelle, 2000, p. 31). Sin embargo, la respuesta al extranjero *puede ser la hospitalidad absoluta* que

exige que yo abra mi casa y que dé no solo al extranjero (provisto de un apellido, de un estatuto social de extranjero) sino al otro absoluto, desconocido, anónimo, y que le *dé lugar*, lo deje venir, lo deje llegar, y tener lugar en el lugar que le ofrezco, sin pedirle ni reciprocidad (la entrada en un pacto) ni siquiera su nombre. La ley de la hospitalidad

---

<sup>167</sup> Bajo los efectos de la sedación que le provocaban la droga psiquiátrica a la que aludimos en el apartado “*Todavía no alcanzo a morirme*. Efectos de una intervención”, Caicedo le escribe a Isaac León una carta en donde se disculpa con él porque cuando por fin lo conoció personalmente, nuestro autor estaba desposeído. Sin embargo, le pide que “no sigas pensando por favor, que yo soy *un loco* de remate sin remedio, un incapaz que tal vez solo puede expresarse a la distancia, escribiendo” (2020b, p. 472).

absoluta ordena romper con la hospitalidad de derecho, con la ley o la justicia como derecho. (Derrida y Dufourmantelle, 2000, p. 31)

Derrida hace un complejo y enriquecedor desarrollo de esta idea, pero lo que nos resulta interesante de este planteamiento es que no hay que conocer al extranjero para *darle* —ofrecer el *don, donar*— hospitalidad: no depende de su nombre, de la filiación, del lugar de donde proviene, ni de la lengua que habla: es transgrediendo “la ley de la hospitalidad la que ordenaría ofrecer al *recién llegado* una acogida sin condición” (Derrida y Dufourmantelle, 2000, p. 81). Por lo cual se plantea —a la hospitalidad— no como una *deuda* que se *debe pagar*, ni mucho menos que esté “ordenada por un deber” (2000, p. 85). Todo esto es lo que hace, para Derrida, que sea necesario situar a la hospitalidad absoluta “más allá de la deuda y de la economía, ofrecida al otro [sino más bien] *inventada* para la singularidad del recién llegado, del visitante inesperado” (p. 87).

Al respecto Derrida se pregunta: “¿no hay que someter además a una especie de reserva la tentación de preguntar al otro quién es, cuál es su nombre, de dónde viene?” (2000, p. 133). Esta abstención, prosigue Derrida, “parece más digna de la hospitalidad absoluta que ofrece el don sin reserva” (2000, p. 135).

Lo anterior plantea una profunda discusión a la sociedad actual (que arrastra quizá también a sus formas más variadas de educación) porque esta plantea, más bien, como decíamos más arriba, la exigencia de conocimiento estricto, justificaciones probadas, evidencias comprobadas, referatos infalibles; en suma, la exigencia de *transparencia* de los sujetos y las prácticas para acoger a los otros. Al respecto Dufourmantelle, acompañada por las reflexiones de Derrida, plantea que la *hospitalidad incondicional* en nuestros días sería algo así como un escándalo de delatada ingenuidad, puesto que ella “amenaza a una sociedad que ha encontrado en la transparencia un medio de totalizar el poder fragmentando la responsabilidad” (2000, p. 68). Toda vez que se consolida “la inversión de la hospitalidad en hostilidad” (Derrida y Dufourmantelle, 2000, p. 94). La hospitalidad incondicional puede ser entendida, entonces, como la “responsabilidad infinita frente al radicalmente otro” (Penchaszadeh, 2014, p. 56). Lo que implica una *no fragmentación* de la responsabilidad.

La educación es, en el pensar de Arendt (2016), la *decisión de responder* por el mundo<sup>168</sup> ante los nuevos<sup>169</sup>, y por los nuevos ante el mundo. Para la autora, esta responsabilidad que, insistimos, es una decisión<sup>170</sup>, se plantea en un *entre*: educar es una acción que oscila entre la conservación y la novedad:

Me parece que el conservadurismo, en el sentido de la conservación, es la esencia<sup>171</sup> de la actividad educativa, cuya tarea siempre es la de mimar y proteger algo: al niño, ante el mundo; al mundo, ante el niño; a lo nuevo, ante lo viejo; a lo viejo ante lo nuevo. Incluso la amplia responsabilidad del mundo que así se asume implica, por supuesto, una actitud conservadora. (p. 295)

Este *entre* implica un doble lazo, en un doble sentido a su vez. Por una parte, “el nuevo, el sujeto de la educación, tiene para el educador un doble aspecto: es nuevo en un mundo que le es *extraño* y está en proceso de transformación, es un nuevo ser humano y está convirtiéndose en ser humano” (Arendt, 2016, p. 285). Esto significa que el mundo es un *extranjero* para el que llega (que, por tanto, no deja nunca de llegar), pero, a su vez, el que llega es un *extranjero*<sup>172</sup> para el mundo (que, por tanto, no deja de ser al mismo tiempo una promesa y una amenaza<sup>173</sup>).

---

<sup>168</sup> Desde luego, habría toda una discusión acerca de cuál mundo, quién así lo determina; el mundo para quién, de quién... Como advertimos, es un tema no menor que excede, con mucho, los límites de nuestro trabajo, aunque por las elaboraciones que siguen y algunas previas, quizás algo de eso pueda al menos tocarse tangencialmente.

<sup>169</sup> A lo largo de este desarrollo, sostendremos el término *nuevos* para referirnos tanto a los(as) niños(as) como a los(as) jóvenes. Esto porque, como bien lo recuerda Arendt, “a esos *niños* a los que, al superar la infancia y cuando estaban a punto de entrar en la comunidad de adultos como *jóvenes*, los griegos los llamaban simplemente *oi vé oi*, los nuevos” (2016, p. 273).

<sup>170</sup> Ya Laura Corral ha destacado, elaborado y desarrollado esta idea, precisando el contexto histórico, filosófico y político de la obra de Arendt al respecto, en su trabajo *Decidir en educación. Una perspectiva política y poética* (2019).

<sup>171</sup> Al respecto de esta “esencia”, como la califica la filósofa alemana, indica, además: “la esencia de la educación es la natalidad, le hecho de que en el mundo hayan *nacido* seres humanos” (Arendt, 2016, p. 271). Como esperamos mostrar, no se trata de dos “esencias” sino de la misma: se conserva el mundo *para que* haya nuevos; pero también se conserva *porque* hay nuevos que pueden destruirlo.

<sup>172</sup> Arendt lo afirma en estos términos: “el mundo en el que se introduce a los nuevos [...] es un mundo viejo, es decir, preexistente, construido por los vivos y por los muertos, y solo es nuevo para los que acaban de entrar en él como *inmigrantes*” (2016, p. 275). Sin embargo, prosigue la autora, el joven “no es un *mero extraño* en el mundo sino alguien que nunca antes estuvo en él” (p. 291) y que, por tanto, hay que recibir haciéndole lugar en el mundo.

<sup>173</sup> Así lo expresa Arendt: “la responsabilidad del desarrollo del nuevo en cierto sentido es contraria al mundo: el pequeño requiere una protección y un cuidado especiales para que el mundo no proyecte sobre

Hemos destacado ya que la educación —y el educador—, en esta perspectiva, son unos que responden por el mundo, y no por contenidos específicos (aunque no sin ellos), ni por saberes *contextuales* (porque son siempre *extranjeros*, como dijimos con Phillips). Lo anterior implica que podemos conocer el mundo precisamente porque lo desconocemos, pero a condición de que nos sea re-presentado, de que sea asumido por los viejos (que ya están en él) y puedan, en consecuencia, *tomar la decisión de responder* por él.

Por otra parte, lo anterior corresponde, entonces, “a una doble relación: por un lado, la relación con el mundo, por el otro, la relación con la vida” (Arendt, 2016, pp. 285-286). Poner a los nuevos en relación con el mundo es ponerlos en relación con la vida. Finalmente, la vida es algo que solo transcurre *en* el mundo: “el niño es nuevo solo en relación con un mundo que existía antes que él, que continuará después de su muerte y en el cual debe pasar su vida” (2016, p. 286). Tenemos entonces que *algo* de lo que ya está en el mundo puede ser transmitido; pero también que eso que ya estaba (el mundo) continuará solo si se decide conservarlo, y que dicha conservación no es inmutable, puesto que la novedad, precisamente, entra a alterarlo<sup>174</sup>, modificarlo, en una transformación que, sin embargo, no se puede calcular. Como el extranjero.

Ahora bien, poner al nuevo en relación con la vida no es lo mismo que “enseñarle el arte de vivir” (Arendt, 2016, p. 299), como ya indicamos. Así como tampoco (re)presentar el mundo a los nuevos quiera decir, necesariamente, que se esté de acuerdo con ese mundo, por eso queda abierta la invitación (y, Arendt dirá, la responsabilidad de proteger) a la renovación del mundo:

Los educadores representan para el joven un mundo cuya responsabilidad asumen, aunque ellos no son los que lo hicieron y aunque, abierta o encubiertamente, preferirían que ese mundo fuera distinto. Esta responsabilidad *no se impuso de modo arbitrario a los educadores*, sino que está implícita en el hecho de que los adultos *introducen* a los jóvenes en un campo que cambia sin cesar. El que se niegue a asumir esta

---

él nada destructivo. Pero también el mundo necesita protección para que no resulte invadido y destruido por la embestida de los nuevos que caen sobre él con cada nueva generación” (2016, p. 286).

<sup>174</sup> En otros lugares Arendt insiste en esa idea: “porque el mundo a grandes rasgos y en detalle, queda irrevocablemente destinado a la ruina del tiempo si los seres humanos no se deciden a intervenir, alterar y crear lo nuevo” (2016, p. 295). Tenemos así un doble trabajo para la educación: conservar y, al mismo tiempo, alterar.

*responsabilidad conjunta* con el respecto al mundo [...] no se [le] permitirá tomar parte en la educación. (2016, p. 291)

Somos nosotros los que subrayamos la idea de *responsabilidad conjunta*. Esto inaugura un ámbito de reflexión que tiene profundas implicaciones prácticas: el eje sobre el que se funda la educación son las relaciones. No puede haber novedad, responsabilidad por el mundo, posibilidad de introducir en él a los nuevos e, incluso, no puede haber viejos, sino en torno a relaciones<sup>175</sup>, a *responsabilidades* que si bien son *conjuntas* no dejan de ser *diferenciadas*. Lo anterior implica, por un lado, la aceptación de asimetrías en la relación y, por tanto, en las responsabilidades: decidir responder por el mundo e introducir, así, a los nuevos, es algo de lo que *puede* hacerse cargo el que ya está, el viejo (si se quiere, el adulto). Esto se denomina, en los postulados arendtianos, *autoridad*. En las hipótesis de la filósofa alemana lo que sucede es que “los adultos desecharon la autoridad”. Pero lo que nos interesa destacar aquí es que *desechar la autoridad* “solo puede significar una cosa: que se niegan a asumir la responsabilidad del mundo al que han traído a los nuevos” (Arendt, 2016, p. 292).

Sin embargo, estas ideas también implican, por otro lado, que para fundar las relaciones no se puede dar “un carácter absoluto al mundo infantil” (Arendt, 2016, p. 283) o juvenil, lo cual aniquilaría la posibilidad de vínculos intergeneracionales:

jamás debe permitirse que esa línea [divisoria entre adultos y niños/jóvenes; estos es, viejos y nuevos] se convierta en un muro que separe a los nuevos de la comunidad de adultos, como si no compartieran un mismo mundo y como si la novedad fuese un estado humano autónomo, que puede vivir según sus propias leyes. (p. 300)

Pues bien, hemos elaborado este largo despliegue porque hay dos ideas que merodearon permanentemente a Andrés Caicedo en relación con el mundo y con la posibilidad de hacerse responsable de él, en la figura del *adulto*. Por un lado, le insistió la incredulidad y desconfianza frente al mundo: “nadie habrá que nos destruya, aunque muramos jóvenes. Toda esa velocidad, hacer un viaje de hongos [alucinógenos] con una niña de 12 y un niño de 14, ¿te podés imaginar

---

<sup>175</sup> En este mismo sentido, asegura Castoriadis que “lo esencial de la educación corresponde a la relación misma que *va a establecerse* entre el niño y el adulto, y a la evolución de esta relación que *depende* de lo que uno y otro *harán*” (2007, p. 117). No queremos dejar de subrayar que Castoriadis *no da por sentado* que la relación se establece, sino que *va a hacerlo*; es decir, también puede no suceder.

cómo irá el mundo?” (2020b, p. 104). Y en alguna ocasión más repitió: “cada día entendemos menos el mundo (ojo a esta frase porque algún día será célebre)” (p. 283). Por otro lado, acusó tenerle *terror* (le parecía *terrible*) a su “cansada vejez de adolescencia” (p. 412). Tanto, que informa en una carta de junio de 1976: “esa *fue* [obsérvese el tiempo] también una de las causas de mi suicidio: al atroz horror a la vida adulta” (p. 433).

Podemos ver una renuncia a la vida adulta (quizá generalizada hoy por hoy<sup>176</sup>) que produce un mundo que no deja de ofrecer desconciertos. *Entender menos el mundo* también implica, al menos, la tentación de no responder por él, lo que es lo mismo que tener *horror a la vida adulta*. Una posición así asumida reniega del mundo y, en consecuencia, niega la posibilidad de decidir responder por él. Por el contrario,

la calificación del educador consiste en conocer el mundo y en ser capaz de *darlo a conocer a los demás* [...] el educador es una especie de representante de todos los adultos, que le muestran los detalles y le dice [al nuevo]: <<Este es nuestro mundo>>. (Arendt, 2016, p. 291)

Ahora bien, también hemos visto que Caicedo consideraba la novedad como la disposición al cambio. La complejidad de analizar —en los sentidos en que hemos referido— los posicionamientos de nuestro autor devienen de una posición también como lectores de tratarlo como es (o fue) y no como *debería ser* o *haber sido*. Con todo y su posición juvenil (contestataria e irreverente, según hemos visto), Caicedo ofreció su obra como un testimonio de su relación con el mundo, con las nuevas generaciones (a las que prefería —de modo no excluyente— como lectores de su obra, como hemos visto). Lo que también podemos reconocer en este posicionamiento es que *toma distancia* del mundo, contraría el orden establecido:

La consideración de los principios educativos debe tomar en cuenta el proceso de *distanciamiento del mundo*; incluso puede admitir que en esto nos enfrentamos con un proceso automático, siempre que no se olvide que dentro del poder del pensamiento y del obrar humanos está la capacidad de *interrumpir* y *detener* esos procesos [de dicho automatismo]. (Arendt, 2016, p. 299)

---

<sup>176</sup> Este tema ha sido abordado, con diversos matices, por Mariano Narodowski, entre otros, en su libro titulado *Un mundo sin adultos* (2016).

La obra de Caicedo testimonia, también, de su disposición a suspender, interrumpir y detener los automatismos de su época y, por lo que venimos elaborando, quizá también algunos de la nuestra. Ese es el *poder del pensamiento* de Caicedo: eso es, al menos, lo que hemos querido evidenciar: nuestro autor fue un joven que, con su obra, pensó su tiempo y nos ha permitido también pensar el nuestro, si entendemos por ello la suspensión e interrupción de automatismos: pensar un tiempo “se convierte en un desastre solo cuando respondemos con juicios preestablecidos, es decir, con prejuicios” (Arendt, 2016, p. 271). Por ello:

siempre educamos para un mundo que está confuso o se está convirtiendo en confuso, porque esta es la situación humana básica en la que se creó el mundo por acción de manos mortales para servir a los mortales como hogar durante un tiempo limitado. Porque está hecho por mortales, el mundo se marchita; y porque continuamente cambian sus habitantes, corre el riesgo de llegar a ser tan mortal como ellos. Para preservar al mundo del carácter mortal de sus creadores y habitantes hay que volver a ponerlo, una y otra vez, en el punto justo. El problema es, simplemente, el de educar de tal modo que siempre sea posible esa corrección, aunque no se pueda jamás tener certeza de ella. Nuestra esperanza siempre está en lo nuevo que trae cada generación; pero precisamente porque podemos basar nuestra esperanza tan sólo en esto, *lo destruiríamos todo* si tratáramos de *controlar* de ese modo a los nuevos, a quienes nosotros, los viejos, les hemos dicho cómo deben ser. Precisamente por el bien de lo que hay de nuevo y revolucionario en cada niño, la educación ha de ser conservadora; tiene que preservar ese elemento nuevo e introducirlo como novedad en un mundo viejo que, por muy revolucionarias que sean sus acciones, siempre es anticuado y está cerca de la ruina desde el punto de vista de la última generación. (Arendt, 2016, pp. 295-296)

Nos permitimos la extensión de la cita para comentar, simplemente, un punto, porque estimamos que los demás ya han sido objeto de nuestros comentarios y elaboraciones: que la educación se confunda con el *control* no puede sino ofrecer efectos nefastos (como los que hemos visto) tanto para la renovación del mundo como para la introducción de los nuevos en dicho mundo, y sus vidas.

Consideramos que hemos situado los elementos principales del planteamiento de Arendt en relación con la educación y por qué los vinculamos con la obra epistolar de Andrés Caicedo:

la *natalidad*, la *novedad*, la *renovación*, la *decisión de responder* (o no)... Sin embargo, queremos insistir en uno que nos ha resultado definitivo y alrededor del cual gravitan, estimamos, todos los demás: la relación:

Lo que aquí nos interesa [...] *es la relación* entre las personas adultas y los niños en general o, para decirlo en términos más generales y exactos, nuestra actitud hacia la natalidad, hacia el hecho de que todos hemos venido al mundo al nacer y de que este mundo se renueva sin cesar a través de los nacimientos. La educación es el punto en el que *decidimos* si amamos el mundo lo bastante como para *asumir una responsabilidad por él* y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación *decidimos* si amamos a nuestros hijos lo bastante como para *no arrojarlos* de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común. (Arendt, 2016, pp. 300-301)

### **De las artes y otras *pendejadas*: el cine como filiación**

*Mis padres llegaron de USA y yo estoy intentando desligar todo vínculo con la familia, vos sabés, ciertos Edipos que le quedan, la añoranza de la niñez y otras cosas complicadas, pero eso habría que volverlo más bien literatura [...] Tengo aún el gravísimo problema de la partición literatura/cine. Pero como te iba diciendo, los inevitables vínculos emocionales con la familia me perjudican mucho*  
(Caicedo, 2020b, p. 113)

Podemos decir que Caicedo transmitió su *obra* a las generaciones siguientes bajo el designio de un “singular recorrido capturado en el silencio parental” (Hassoun, 1996, p. 48) o, por momentos, capturado en la *descalificación* parental y familiar, como hemos visto.

En este sentido, hay un gesto que, en cierta continuidad con lo que veníamos diciendo, también dejó marcas en nuestro autor. En alguna otra *carta al padre*, le dijo: “Yo siempre fui para ti *un accidente raro*. Jamás olvidaré tu manera de presentarme a tus amigos <<este está metido en artes y esas *pendejadas*>>” (Caicedo, 2014, p. 125). Casi que como acto seguido, nuestro autor recuerda que, en otra ocasión, su padre le dijo: “¿no crees que lo que escribías antes *no eran sino pendejadas*?” (p. 125). La sutileza está en lo que nuestro autor piensa, aunque no lo dice inmediatamente, solo *después*, en una carta: “mis acciones o te sublevaban o las

ignorabas [...] eso que yo escribía antes *era lo que ahora* y, con un inmenso esfuerzo, trataba de perfeccionar: literatura de adolescentes” (p. 125).

Hemos podido ya reparar en algunos de los devastadores efectos que la descalificación personal y de su obra ocasionó en Caicedo. También hemos visto que fueron objeto de ataques descalificatorios tanto parentales como familiares, generacionales, epocales y nacionales. Sus disputas lo fueron marginando y, al mismo tiempo, lo convirtieron en un autor fascinante con una obra prolífica y reconocida en no pocos entornos juveniles y más allá de ellos. El extenso recorrido que hemos realizado por la obra del autor —tanto epistolar como fuera de ella—, nos autoriza a afirmar que a pesar de semejantes (pre)juicios despreciativos, Caicedo encontró anudamientos en el cine y la literatura. Ya hemos visto cómo la escritura fue fundamental en el sostenimiento (momentáneo) de su vida. Y aunque Caicedo diga que “de todos modos, cuando me veás, me vas a encontrar *más escritor y menos cinéfilo*” (2020b, p. 214), el cine formó parte estructurante de su vida. Dedicaremos, pues, este apartado, al cine y la filiación.

Así, la otra frontera que atraviesa Caicedo para abandonar el territorio familiar —la primera fue el *viaje* que evocábamos en el inicio del apartado anterior— fue la sala de cine: “no necesitaba —dice nuestro autor— más que dos movimientos: salir de la casa y sentarme en la butaca, callado” (2020a, p. 254). Caicedo siguió “solo la luz que da la oscuridad del cine” (2020a, p. 65). Y encontró allí *cobijo*: “leo y sueño mucho. *El cine no me abandona*” (2020b, p. 208).

Incluso llega a unir, por la vía del cine, el narcisismo con la juventud, que era, según él, uno de los componentes que explicaban a la segunda<sup>177</sup>. En relación con el narcisismo y su posibilidad de explicarlo a él mismo como joven, nuestro autor expresa:

de resto no existe nadie más, y creo estar en mi derecho si me adjudico el epíteto de “único crítico”, al menos “único de interés y de oficio” (este, un tanto abandonado por razones más fuertes a mi voluntad) que existe hoy por hoy en Colombia. (Caicedo, 2020b, p. 456)

---

<sup>177</sup> El otro era la *fatalidad*. Según Caicedo su obra trata de “unir el narcisismo con la fatalidad, que es la muerte. Cualquiera de las dos explica la juventud” (2020b, p. 298). No nos referiremos más profundamente a este planteamiento puesto que consideramos que ya hemos tenido ocasión suficiente para hablar de la presencia de la fatalidad en la obra y vida de nuestro autor.

Lo mismo ocurre cuando señala que “solo existen dos personas que están al tanto de lo que pasa con el cine en el mundo, solo dos personas en Cali: Luis Ospina y yo. Los otros que se dicen cineastas son una *partida de viejos*” (Caicedo, 2020a, p. 281). O cuando en una ocasión más sostiene que en el cine club que dirige “nosotros sabemos *exactamente* cuáles son las películas que existen en *toda* Colombia” (2020a, p. 133).

Para Sennett (2014) es urgente abandonar el territorio familiar por cuanto “aquel espacio arraigado [es] en sí mismo un motivo de debilitamiento” (p. 61). Quedarse atrapado en lo familiar *debilita*, mientras que, en este caso, anudarse (filiarse) al cine, a lo extranjero, *potencia*. En consecuencia, “el hecho de hacerse extranjero implica un desplazamiento respecto de las propias raíces” (2014, p. 97). Insistiremos, una vez más, en lo que instituye este necesario abandono de lo ya conocido, lo ya sabido, lo naturalizado. Dice Sennett que quien nunca ha salido de *su* cultura “y no conoce más que lo que tiene delante, no se ha visto obligado a sopesar las diferencias entre una cultura y otra” (p. 93). Se trata de conocer otra cosa que lo que se tiene delante (contexto) y no quedarse condenado a él, y para ello es necesario emigrar. Desplazar la mirada y con ello a los objetos mismos.

Esto es lo que, en el caso de Caicedo, él reconoce: el cine tanto como la literatura le permiten desplazar la mirada, abandonar las seguridades para poder *elaborar obra* (Dufourmantelle, 2019). Vemos en nuestro autor, entonces, a un *artista extranjero* (aunque haya salido muy poco de su país) en la medida en que, como lo afirma Sennett: “el extranjero se ve envuelto en un trabajo afín al del artista moderno cuyas energías no se han dedicado tanto a representar objetos como a *desplazarlos*” (2014, p. 121). Tal vez esto es lo que más le recriminen desde ciertas orillas a Caicedo: haber desplazado los objetos literarios, académicos, burgueses, incluso los intereses de su generación: según hemos visto, rompió con el realismo mágico; se mantuvo al margen de la institución universitaria; se centró en la ciudad y en la juventud (a la que significó) como edad degenerada y en declive, como efectos de la ausencia de los adultos; rápidamente intentó *desclasarse* y renunciar (aunque no lo haya logrado del todo) a los privilegios que su clase social le podría deparar.

Y más allá de lo que para algunos pueda resultar de inmodesta su declaración de ser el “único crítico” o, junto con Luis Ospina, quien “más sabía de cine”, es realmente incontrovertible su pronto y profundo conocimiento acerca del *séptimo arte*: “[del cine] *quiero*

*saberlo todo*. Saberlo todo para mis adentros, porque el habla no es fácil para mí. Por eso es que escribo con tanta facilidad. Tal vez llegue el día en que [pueda compartir] el conocimiento que tenga” (Caicedo, 2014, p. 90). Ya hemos referido la preocupación que Caicedo tenía por la transmisión, que aquí reaparece. Y aunque ya hemos argumentado que no se puede *saber todo el saber*, esto no quita que Caicedo haya sido un agudo y notable conocedor de cine. Testimonio de ello su extensísima obra de crítica cinematográfica desperdigada en innumerables artículos en las revistas *Ojo al cine*, *Hablemos de cine* y, eventualmente, en otras tanto del ámbito nacional colombiano como internacional.

Decíamos, pues, cine y filiación. Carlos Losilla (2007) habla del concepto de *cinefilia*, tantas veces empleado por Caicedo. *Cinefilia* o *cinéfilo* son palabras con las que Caicedo se identificó; de ahí que hayamos recurrido a hablar del cine como filiación posible para nuestro autor, lo cual, consideramos, no constituye contradicción con la idea de *anudamiento* que hemos expuesto ya, acompañados de Joyce, Caicedo y Lacan.

Losilla analiza el cine, en el ensayo de que nos servimos en esta ocasión, desde películas o escenas que dan cuenta de diferentes filiaciones identificables: tanto dentro de escena, como fuera de ella. Esto es: de cómo diferentes directores de cine se sienten filiados en otros directores; pero, a su vez, de cómo ciertas películas y escenas son herederas de otras, y de cómo modifican también ciertas tramas; o de cómo lo familiar y la familia son tratadas en unas y otras obras cinematográficas: se trata de unos ausentes que “más bien se presentan como espectros, mensajeros de otro tiempo que me mostraban cómo había sido el mundo entonces” (Losilla, 2007, p. 247).

Ya hemos visto cómo la referencia al mundo hace sentido en la obra de Hannah Arendt, y también cómo la transmisión y la filiación se unen en el pensamiento de Legendre. Hemos indicado, en suma, cómo todo ello tiene profundas resonancias con nuestros planteamientos acerca de lo extranjero. Pues bien, Losilla nos permite profundizar este postulado bajo la siguiente idea: “así que el cine es una pura cuestión de padres e hijos. Es decir, de *reinventar el propio pasado*, la propia memoria, *dejándose guiar por un extraño*” (p. 246). Después de escribir esto, nos percatamos de la sintonía que ahora podemos advertir: la filiación opera para lograr que, vía la transmisión, nos dejemos guiar por extraños que muestran un mundo que ya existía antes de nosotros (Arendt).

Con la perspectiva del extranjero, se pone en duda la verdad de lo familiar, “que siempre resulta opresiva” (Losilla, 2007, p. 255). Sin embargo, hemos logrado también desbrozar con Derrida que lo extranjero no se puede traducir como el borrón de cierta semejanza. Por esto, Losilla sostiene que

para formar parte de una cadena generacional hay que *reconocerse* en otro [...] y *decidir* que ese otro es nuestro semejante [...] el cine sabe mucho de eso, ya que el juego del espectador con la pantalla consiste precisamente en el reconocimiento de unas sombras que podrían ser las nuestras. (2007, p. 260)

Lo anterior pone en primera escena la idea del juego del espectador con la pantalla: que allí puede haber unas identificaciones posibles y esto es razón para no pocas discusiones. Queremos señalar, al menos, dos: 1) que lo puesto en juego allí son nuestras sombras y no nuestras luces, es un planteamiento que acompaña a esta tesis en diversos momentos; y 2) que lo que está en la base del cine es *la mirada*: “eso es el cine, pero también la vida: aprender a través de la mirada” (Losilla, 2007, p. 256). Caicedo, como se nos viene volviendo costumbre, anuda cine y escritura con la mirada: “habrá muchas cartas de por medio antes de *la visión*” (2020b, p. 169). Escribir y ver cine son, finalmente, tener “un punto de vista para interpretar la vida” (2020a, p. 210).

En este sentido, tanto el cine, como la escritura, y especialmente la obra de Caicedo, son nuevas formas “de decir que reivindican la ruptura no con el relato tradicional [...] sino con el *modo* en que el espectador tradicional percibe ese relato” (Losilla, 2007, p. 249). Ya hemos hecho referencia, de diversas maneras y en distintos momentos, a la idea de las irrupciones (quizás aquí podríamos decir *de juventud*), en tanto que son modos de hacer presencia que trastocan el relato y, por tanto, las diversas formas de percibirlo. Y lo hemos acercado a la idea de una lucha por lo que con Derrida hemos denominado el *logos paterno*. Caicedo mismo, y su obra, se nos han presentado como testimonios de modificación y alteración de los modos en que percibimos ciertos relatos, literarios o educativos, según nuestro caso.

Por otra parte y como hemos dicho, Caicedo era un gran conocedor del *séptimo arte* y no dejó de sorprendernos la cantidad de películas analizadas por Losilla que ya habían sido analizadas, comentadas y criticadas por nuestro autor. Así, por ejemplo, Losilla se refiere a los

*western* (que fueron una casi obsesión de Caicedo) para indicar que su gran tema son los “veteranos y aprendices, padres e hijos  *fingidos* [...] esa elegía lánguida sobre un jovencito que descubre en su padre a su asesino” (2007, p. 256). Por lo dicho hasta ahora, casi que este hallazgo no ameritaría ningún comentario: el planteamiento de Losilla parece desalentador, por no decir desconcertante: así como se puede hablar, con el psicoanálisis, de “matar al padre” (desde luego simbólicamente, dice Freud, pero que no pocas veces pasa al acto  *real*, dice Lacan), vemos que en algunas ocasiones podemos hablar de “matar al hijo”, tanto real como simbólicamente.

No dejan de sorprendernos los senderos por los que transitamos, sin haberlos sabido de antemano. La descalificación del padre de Caicedo que acabamos de ver más arriba, puede hablarnos de una forma de asesinar a su hijo, en razón de todos los planteamientos que al respecto hemos realizado hasta ahora: su anudamiento a la escritura, su filiación al cine (esas *pendejadas*), su discusión, controversia y lucha con *el logos paterno*. Pero hay más: la filiación (padres e hijos, dice Losilla) es *fingida*: “la genealogía familiar [es] inventada” (Losilla, 2007, p. 260). Y es este, por ahora, el segundo planteamiento provocador: *la filiación* se trata de una  *ficción*, tal como ya lo hemos señalado con Legendre, entre otros.

Y el otro planteamiento provocador de Losilla, a nuestro ver, es que insiste en la idea de que “*los padres se eligen* [...] unos autores se *eligen* como herederos y sucesores, como padres e hijos, más allá de la historia oficial” (2007, p. 250). La herencia queda aquí significada como *elección e invención*<sup>178</sup>, tal como hemos señalado ya a lo largo de este trabajo. Sin embargo, no deja de ser provocador el hecho de discutir las evidencias que cada cierto tiempo las más diversas épocas han querido proponer: la idea de una filiación, herencias, sucesiones, supuestamente naturales, signadas por el orden sanguíneo, cuando no sanguinario. Losilla reitera: el cine trata de “cómo la familia se constituye con aquel o aquella a quien *escoges*, no con quien te toca en suerte” (2007, p. 259). Tal vez a pesar de esto o quizá precisamente *por esto*, “las películas sobre filiaciones, sobre padres e hijos, no puedan ser otra cosa que películas monstruosas” (p. 249).

---

<sup>178</sup> Dice Derrida que “lo que caracteriza a la herencia es ante todo que no se la elige, es ella la que nos elige violentamente” (2003, p. 12). Así pues, “si la herencia nos asigna tareas contradictorias (recibir y sin embargo escoger, acoger lo que viene antes que nosotros y sin embargo reinterpretarlo), es porque da fe de nuestra finitud. Únicamente un ser finito hereda, y su finitud lo *obliga*” (2003, p. 13).

## Capítulo 8. *Angelito empantanado*. Cuerpo, juventud y educación

*El cuerpo, por su extrema permeabilidad, absorbe y emite significaciones que apuntan tanto a su materialidad como a sus proliferantes estratos simbólicos, sin reparar en contradicciones [...] Presente en el origen mismo, inapresable, de nuestra concepción biológica, y en el final inevitable de la descomposición de la materia, el cuerpo es (des)conocido por nosotros —y nos conoce— en una temporalidad casi del todo superpuesta a la de nuestra conciencia. Nos hace posibles, nos acompaña, nos sustenta y nos traiciona*  
(Moraña, 2021, p. 13)

*¿Qué es lo que retiene el deseo del lado de la escritura en lo que lo constituye como escritura misma? [...] El deseo es primeramente el lenguaje del cuerpo. Una historia de cuerpo”*  
(Dufourmantelle, 2019, pp. 187-188)

Una trilogía compuesta, en ese orden, por los cuentos *El pretendiente* (1972), *Angelita y Miguel Ángel* (1971) y *El tiempo de la ciénaga* (1972), recibe el nombre de *Angelitos empantanados* (o *historias para jovencitos*). Algunos de estos relatos, escritos por Andrés Caicedo, han sido adaptados y llevados al cine o al teatro y, entre otros, tienen como protagonista al cuerpo juvenil. De ahí hemos decidido el nombre de este último capítulo. Elegimos, pues, la figura del *angelito empantanado* para referirnos, de modo metafórico, no a su registro eventualmente religioso, sino porque representa una no-concordancia: por definición, dado su origen “celestial”, los ángeles no pueden estar empantanados (lo que es de orden más bien “terrenal”), pero ese es, justamente, el carácter del cuerpo que vamos a fundamentar: su estatuto de dislocado respecto de los lugares que se le han sido asignados, cuando no se le han propuesto o impuesto, desde ciertas prácticas o teorías educativas, entre otras.

Por otra parte, podríamos, incluso, hacer referencia a la denominación que, a nuestro parecer, no inocentemente eligió Alberto Fuguet para el primer intento de autobiografía *post mortem*<sup>179</sup> de Caicedo: *mi cuerpo es una celda*. En efecto, veremos, en la obra epistolar de Caicedo, cómo desde un cierto tiempo y hasta un punto muy preciso —su amorío con Patricia

---

<sup>179</sup> No dejamos de llamar la atención acerca de ese particular trabajo: se trata de una compilación —*montaje*, lo llama Fuguet— de textos de Caicedo que hasta ese momento no se conocían, y que incluyen cartas, críticas de cine, intentos de diarios e incluso un relato que el psiquiatra le ordena hacer en su paso por el internado psiquiátrico. Desde luego si bien son textos escritos por Caicedo, son agrupados por otra persona y, sin embargo, se subtitula (*una autobiografía*), así, entre paréntesis.

Restrepo—, nuestro autor *padeció* su cuerpo: en un principio se identificó —y siempre tuvo idas y vueltas al respecto— con un goce homosexual; no se identificó con los valores que su padre especialmente le designaba a la “hombría”: fue un hombre débil desde el punto de vista físico, que rechazó tempranamente la exigencia de tener hijos; que abusó de las drogas y el alcohol; que no se identificó tampoco con la exigencia de ser “mujeriego”<sup>180</sup> y cuya relación con la sexualidad fue singular: de tener amoríos con una niña 11 años menor que él, pasó también por la seducción del hermano de ella, por coqueteos homosexuales con algunos amigos<sup>181</sup>, hasta su declaración heterosexual impulsada por el amor a Patricia. El cuerpo de Caicedo fue, tanto como él mismo y su escritura, un transgresor de lo que hemos denominado el *logos* —y ahora tenemos que agregar— el *corpus paterno* que, como hemos dicho, se refiere no solo al ámbito familiar sino al social en general.

Por otra parte, hacia el final de sus días —diciembre de 1976—, Caicedo escribe: “ya le saqué bastante jugo a mi propio *cuerpo* y casi que estoy pagando las consecuencias” (2020b, p. 474). Desde luego, se refiere a su relación excesiva con las drogas, el alcohol y la vida nocturna, puntos que trabajará explícitamente en *¡Que viva la música!*, en la voz y el cuerpo de una narradora mujer<sup>182</sup>.

Se trata, pues, en este capítulo final, de hacer una exploración por diversas lenguas disciplinares para tratar de fundamentar una posición a propósito del lugar, la importancia y la

---

<sup>180</sup> Le dice Caicedo a su papá: “yo jamás pretenderé esposa [...] puede ser que yo no me haya *comido* ninguna vieja porque sencillamente no me gustan las mujeres” (2020a, p. 286). En efecto, esta es una respuesta a la demanda paterna por tener relaciones sexuales con muchas *viejas*. Ahora bien, esta posición es contundentemente desechada ante el amor con Patricia Restrepo, como decíamos y según veremos.

<sup>181</sup> En el apartado en que presentamos a Andrés Caicedo y su obra, habíamos dicho que los primeros intentos por publicar fragmentos de su producción ficcional *íntima* —*Mi cuerpo es una celda*, justamente— recibió de parte de su familia una estricta censura. Una de las razones fue la presencia de algunos episodios homosexuales, precisamente. En junio del 2022, el periodista Damián Damore escribió una semblanza de la vida y obra de Andrés Caicedo para *La Nación Revista*. Allí, en un artículo atinadamente titulado *Andrés Caicedo, el rey de las fronteras*, escribe: “El trabajo de Fuguet produjo una ruptura familiar. Las dos hermanas mayores de Andrés, pidieron modificar algunas cosas del texto final. *Vetaron*, en especial, una carta de Caicedo a un amigo en la que hacía referencia a unas caricias. <<Es de mal gusto>>, adujeron [...] Las [hermanas] mayores se alejaron de la más joven [Rosario], partidaria de publicar todo” (2022, p. 18).

<sup>182</sup> Perspectiva que es abordada en la metáfora del viaje por Elvira Quintero en su tesis doctoral titulada *¡Que viva la música! El viaje como motivo estructurante en la narrativa literaria de Andrés Caicedo*. Como ya hemos señalado, es la narrativa literaria de Caicedo la que ha sido predominantemente trabajada y, como lo hace la autora, desde una perspectiva de crítica literaria. El punto de vista que nosotros hemos asumido, como se ha podido apreciar, es distinto, pero no desconoce aquella.

significación del cuerpo en la educación, especialmente ligado a la juventud. También se podrá observar que, en una que otra ocasión, recurriremos a algunas escenas de cuentos de Caicedo para vincular lo que iremos fundamentando con lo que nuestro autor escribió. Aunque también hemos podido ver que Caicedo es “un hombre cuya vida puede leerse literalmente en su cuerpo y en esas condiciones se lanza al mundo como un errante” (Sennett, 2014, p. 96). En este sentido, podremos hablar también del *cuerpo de y en* la escritura de Caicedo, como ya veremos.

Con todo, podemos decir —perspectiva que ya ampliaremos— que del cuerpo se sospecha usualmente en la educación —así como en importantes tradiciones filosóficas y en otras disciplinas—, y más cuando son cuerpos juveniles los que irrumpen con su presencia, una que se entiende muchas veces como amenazante, discordante, cuando no atrabiliaria. Así, la pedagógica sería “una mirada vigilante al acecho de lo que ignora y que no tiene exactamente idea de lo que desea en el fondo el cuerpo” (Quignard, 2020, p. 72).

En este sentido, dice igualmente Quignard que todos nuestros gestos “han sido aprendidos del cuerpo de los otros” (2020, p. 111). Lo anterior supone, pues, el vínculo, las relaciones, que se establecen no solo entre personas, sino también entre los cuerpos. Todo esto tiene múltiples formas de ser pensado y leído. Lo que nos interesará, entonces, será asociar planteamientos distintos pero convergentes en la perspectiva de pensar una educación que, insistimos, considere allí la importancia del cuerpo.

Al respecto, George Vigarello, en su obra *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico* (2005), señala, de entrada, que “la atención pedagógica comienza por una atención del cuerpo” (p. 30). Y para ello aborda, desde una perspectiva histórica muy ligada a los planteamientos de Foucault —genealógicos y arqueológicos—, la invención de distintos dispositivos para *corregir, regular, enderezar y controlar* los cuerpos. Lo que nos resulta fundamental de estos planteamientos es una deducción a la que el autor no se refiere pero que pudimos inferir en nuestra lectura: al cuerpo se lo corrige, regula, endereza y controla *porque* de él se desconfía, cuando no se sospecha, como afirmábamos más arriba. Así pues, la corrección es una *decisión* (Vigarello, 2005, p. 240) no exenta de ambigüedades: de este modo es posible

entender por qué “a pesar de algunas denegaciones, la mano<sup>183</sup> del pedagogo parece conservar con respecto al cuerpo [...] un sorprendente poder moldeador” (p. 25). Podríamos decir, entonces, que la “educación de las rectitudes” (p. 54), comienza por el cuerpo.

El estudio de Vigarello da cuenta, pues, de toda la *ortopedia* que ha sido inventada, según el autor, en diversos momentos de la historia de la pedagogía para corregir el cuerpo — especialmente desde el siglo XVI hasta la década de los 60 del siglo pasado— y, con ello, para tratar de impedir que se exprese, ahí donde siempre aparece como desfasado de los ideales que se le atribuyen o se le han pretendido imponer —lográndolo, a veces—. Debemos decir, asimismo, que, por momentos, el trabajo de este autor trata al cuerpo desde una lógica significante<sup>184</sup>, aunque las más de las veces el registro desde el que lo aborda se refiere a su lógica orgánica<sup>185</sup>. Con todo, lo que nos interesó de este estudio es el lugar que, según Vigarello, ocupa el cuerpo para ciertas formas de entender la pedagogía.

Lo que también nos interesa de esta perspectiva es que, a pesar de entender la historia de manera lineal, pone de presente, precisamente, que muchos de estos dispositivos de corrección no solo siguen vigentes, sino que, además, revelan concepciones del cuerpo y de la pedagogía (o

---

<sup>183</sup> Al respecto, refuerza Vigarello que “un conjunto de gestos continúa presionando y comprimiendo el cuerpo [...] con la esperanza de verlo modificarse bajo la acción de la mano. La analogía de la cera no ha perdido en nada su convicción imaginaria. La manipulación correctiva no ha perdido en nada sus aspiraciones” (2005, p. 26). Estar *bajo la acción de la mano* no es un detalle menor. A propósito de ello ya nos referiremos a lo que Laura Quintana, acompañada de Rancière, nos ha permitido pensar en relación con la emancipación de los cuerpos que es, como nos lo recuerda su base etimológica, ni más ni menos que sacarse de encima la mano que domina.

<sup>184</sup> Lacan dice al respecto que “las pulsiones dependen de la relación con el cuerpo, y la relación con el cuerpo no es una relación simple para ningún humano [...] ¿Quién sabe lo que pasa en su cuerpo? [...] el inconsciente no tiene nada que ver con el hecho de que uno ignore montones de cosas respecto de su propio cuerpo. En relación con lo que se sabe del cuerpo [...] se saben cosas que *dependen* del significante” (2019, p. 146). En este sentido, los sujetos *tenemos una relación con el cuerpo* porque estamos divididos también respecto a él, y le ignoramos muchas cosas, pero, en cualquier caso, esta perspectiva ofrece como protagonista de dicha relación a la *lógica significante*. Así, no hay un modo definitivo de darle significado al cuerpo, sino que es más bien temporal, porque obedece a significaciones que son posibles gracias a identificaciones —con otros— también siempre parciales, y que dan cuenta de que nos relacionamos con nuestro propio cuerpo siempre de modos conjeturales. Ya veremos cómo Caicedo va a testimoniar al respecto, lo cual le supuso no pocas discusiones, algunas violentas incluso. Podemos así comprender por qué Lacan señala, finalmente, que “el hombre dice que él tiene el cuerpo, su cuerpo. Ya decir *su* es decir que lo posee, como un mueble, por supuesto. Esto no tiene nada que ver con lo que sea que permita definir estrictamente al sujeto, el cual solo se define por estar representado por un significante ante otro significante” (p. 151).

<sup>185</sup> Así lo hace saber, por ejemplo, cuando se pregunta por el gesto que “permite comprender la <<textura>> orgánica que supone y promueve el cuerpo educado” (2005, p. 12).

de la educación) declaradas o no: “la apropiación de las normas por parte de la ortopedia parece aumentar el refinamiento de las percepciones pedagógicas así como el de las coerciones impuestas. Pero las nuevas propuestas [...] no rompen en verdad con el pasado” (Vigarello, 2005, p. 25).

Para Vigarello, entonces, el cuerpo, en la medida en que “es un conjunto dinámico que el comando educativo *debe duramente ordenar*” (2005, p. 50), ocupa un lugar central en la educación, y la preocupación por corregirlo tiene, al menos, dos vetas tan contundentes como entrecruzadas: por una parte, moralizarlo con la clara intención de, por esta vía, moralizar los actos de dicho cuerpo (*conductas*, las llama al autor); y, por otro y en consecuencia, *enderezarlo* respecto de una rectitud que, como demuestra el autor, lejos está de constituirse y regirse bajo parámetros “de la naturaleza” y que responde, más bien, a criterios establecidos histórica, cultural y políticamente (perspectiva esta última que el autor no explicita ni asume). Así pues, el debate “aparentemente formal acerca de los lineamientos del cuerpo tiene, ante todo, un significado social” (2005, p. 38) y, agregamos nosotros, político, lo que lleva a formular la idea de que los criterios de rectitud surgen de “una estética históricamente ubicada antes que de la naturaleza” (p. 22). De este modo, la “rectitud se convierte al mismo tiempo en signo” (p. 175) de la educación y en “resultado” (p. 175) de sus intervenciones.

De este modo, pudimos inferir que lo que no soportan ciertas pedagogías caracterizadas como tales por Vigarello, son los momentos y los espacios de fuga que el cuerpo ofrece, por eso crece —aunque cada vez más matizada, sutil, pero no por ello menos efectiva— la ilusión de poder controlar *todo* del cuerpo<sup>186</sup>: desde su forma —morfologías anatómicas, dice Vigarello—

---

<sup>186</sup> E, hipotetizamos, lo que está en la base de la ilusión del *control todo* del cuerpo, no es más, ni tampoco menos, que la sexualidad, que por ser siempre singular es indomeñable. No podemos no rememorar los más diversos y sofisticados dispositivos que el Dr. Schreber inventa para intentar ahuyentar la exploración sexual de sus hijos en la noche, caso del que ya se ha ocupado Freud; o el caso de los hermanos Koch *a manos* de su preceptor Andreas Dippold. En relación con el primero, no deja de impactarnos una puntual referencia que Freud ofrece al respecto, precisamente, de lo que venimos elaborando: Daniel Gottlieb Moritz Schreber era un “*médico*, cuyos empeños en torno de la formación armónica de los jóvenes, de la educación familiar y escolar combinadas, del ejercicio y el trabajo corporales para mejorar la salud, habían surtido duradero efecto sobre sus contemporáneos” (1979c [1910], p. 48). Schreber alcanzó la “fama como fundador de la gimnasia terapéutica” (p. 48). En relación con el segundo, ante la inminente muerte de Heinz, Dippold recibe al médico que va a observar a aquel con “una pormenorizada conversación en la que se explayó sobre la ruina moral del joven, *la masturbación* y los robos” (Hagner, 2012, p. 93). Interrogado por la causa de la muerte de Heinz Koch, el preceptor —Dippold— “respondió con una pormenorizada explicación que iba desde la

hasta sus actitudes. El lugar central que ocupa, pues, el cuerpo, se condice con el lugar, también central, que ocupan las normas que supuestamente lo ordenarían, controlarían y normalizarían indefectiblemente: “las pedagogías son portadoras de preceptos que dan al cuerpo una forma y lo cuadrícula para someterlo a normas con mayor seguridad aún de lo que haría el pensamiento” (Vigarello, 2005, p. 9).

Como hemos señalado insistentemente hasta acá, queremos atender a los detalles. Podemos ver cómo lo que queda en entredicho es la supuesta distancia —incluso una clásica oposición— entre el cuerpo y el pensamiento. Lo que se opone a este último no es el cuerpo, sino las normas y los preceptos que quisieran, a toda costa, asegurarlo. Es decir, el cuerpo piensa, o pensamos, también, con el cuerpo —y no solo con la cabeza—, y precisamente por ello existe un *furor educandis* que quisiera más bien normatizarlo, cuadrificarlo, ordenándolo.

Pero también, como decíamos más arriba, este cuerpo supone siempre una relación, un vínculo, con otros sujetos más o menos concretos y con la cultura en general:

el cuerpo es el primer lugar donde la mano del adulto marca al niño, es el primer espacio donde se imponen los límites sociales y psicológicos que se le dan a su conducta, es el emblema donde la cultura inscribe sus signos como si fueran blasones. (Vigarello, 2005, p. 9)

No tenemos duda de que la cultura y la relación con los otros marcan nuestros cuerpos. Lo que pasa es que estas marcas no son neutras y las más de las veces se dirigen a lugares que no se pueden decidir de antemano ni mucho menos de acuerdo con las intencionalidades que la *mano adulta* disponga. Son sabidos, además, los efectos que los blasones —ligados estrictamente a lo familiar— pueden tener: si bien es posible proyectar una filiación tanto como una protección, también pueden socavar una vida, de lo tan pesado que se vuelva cargarlos, o *encargarse* de ellos. Podemos decir, además, que esas marcas responden a los más distintos órdenes: los gestos de los otros, que perviven en nuestros cuerpos, pueden instituir tanto como

---

*construcción física* interior y la debilidad patológica, hasta el *onanismo* y la *sífilis*” (p. 94). Nos interesa destacar el comentario con el que Michael Hagner concluye una observación suya al respecto: en la posición de Dippold “se dibuja la enorme eficacia de *un discurso sobre el cuerpo* y la disciplina, sobre la debilidad y las leyes de la vida” (p. 95).

mortificar —ya lo hemos visto en Caicedo—, con lo cual la educación del cuerpo, en su lógica de dominarlo, puede convertirlo en un suplicio que solo se morigera padeciéndolo<sup>187</sup>.

A este respecto, Vigarello sostiene que, en su examen histórico de los cuerpos, a estos últimos “progresivamente se imponen posiciones imitadas [a la verticalidad], pertenecientes al campo de lo <<no dicho>>, de lo irreflexivo, que se van transmitiendo, mientras se precisan, se refinan o se transforman” (2005, p. 9). Que el cuerpo permanezca erguido, imitando la verticalidad, que sea recto, no es otra cosa que adoptar una *posición correcta*. Dicha posición pasa por el cuerpo, modelizándolo: “la corrección del cuerpo no transita sin ningún *modelo* y éste indudablemente gana un nuevo lugar así como un nuevo origen” (2005, p. 20). Pero, como hemos visto, se extiende hacia lo que el autor llama la *conducta* —para seguir con la lógica que venimos planteando, podríamos decir la *conducta ejemplar*—. Esto es, en la pretensión de garantizar —lo decimos así porque no sabemos si, en efecto, lo logra— la rectitud del cuerpo se mezcla la tentación de refinar sus actos, de modo que “aclarar las representaciones del cuerpo que subyacen en los cargos que se le formulan” (p. 34) supone en no pocas ocasiones excavar en el territorio de lo declarado —pero también en el de lo *no dicho*— lo que se ha transmitido. Y, como ya señalábamos, esto puede hacerse de manera abierta, declarada, o de modo subrepticio. Ya hemos tenido también la oportunidad de elaborar la dimensión manifiestamente errante —en el más amplio sentido de la palabra, esto es: tanto de yerro como de viajera— de la transmisión.

Por su parte, en lo que en ocasiones llama “pedagogía del cuerpo” y, en otras, “pedagogía de la postura” o “educación de las rectitudes”, asegura Vigarello, “se reglamentan principios que *mecanizan* el trabajo de los cuerpos” (2005, p. 11). Consideramos que, desde luego, formar parte de la cultura supone cumplir ciertos reglamentos. El problema es cuando todo se quiere reglamentar, en especial el cuerpo. Por fortuna, ya veremos, los cuerpos también encuentran espacios y tiempos de escape —intersticios—. Sin embargo, el énfasis de esa reglamentación,

---

<sup>187</sup> Aunque no hemos asumido propiamente la perspectiva escolar en este trabajo, pensamos sin duda en los tiempos que allí se disponen o imponen incluso para las necesidades más fisiológicas: al baño solo se puede ir en ciertos momentos muy claramente demarcados, por ejemplo. Por otra parte, ya en el ámbito más identificatorio, si se quiere, el formato escolar muchas veces termina excluyendo de sus aulas a estudiantes homosexuales o incluso impidiendo que, de acuerdo con sus preferencias, no quieran usar ciertos uniformes, lo cual habla de unos modos de entender el cuerpo. Es más: el uniforme mismo es un elemento que, en relación con los cuerpos, marca unas definiciones casi indiscutibles en no pocos ámbitos escolares.

como podemos ver, se plantea en la dirección de *mecanizar los cuerpos*, y su trabajo. Perspectiva esta última que no deja de ser interesante: los cuerpos trabajan, es decir, no se quedan quietos, esperando pasivamente las imposiciones de los reglamentos. Ahora bien, quizás al cuerpo se lo reglamenta porque se fuga, se escapa, no puede ser controlado. Al menos no del todo. Y porque no se tolera su movimiento, su descuadre, el desfase que siempre supone. Un cuerpo no se acomoda del todo. Irrumpe.

Como podría quizás anticiparse, la filiación que Vigarello define para su trabajo —la perspectiva foucaultiana— lo hace perseguir obstinadamente la idea del *gobierno de los cuerpos*. La educación, tal como la piensa Vigarello, se relaciona, como decíamos, con los dispositivos requeridos —inventados— para alcanzar dicho gobierno. De este modo, el autor sostiene que sería superfluo analizar el moldeamiento de los cuerpos —que, insistimos, alcanza también al menos el intento de moldear sus actos— sin recurrir a las ideas de cuerpo y de educación que allí subyacen:

una historia de las diversas tácticas que han tratado de corregir las morfologías para perfeccionar las educaciones sería, pues, superficial e incluso irrisoria, si no fuera más que una historia de las estéticas. Debe ser una historia de los modelos que, al gobernar el funcionamiento de los cuerpos, por lo mismo *gobiernan* los enfoques que los *educan*. (2005, p. 11)

Lo que nos interesa subrayar de esta perspectiva es que el así llamado gobierno de los cuerpos —que, por lo que dice Vigarello, no es otra cosa que el perfeccionamiento de las formas corporales— gobierna, a su vez, la educación que se les dirige. Comprendemos, pues, que no puede haber una educación que, manifiesta o encubiertamente, no tenga una idea de cuerpo, y viceversa: no puede haber una idea de cuerpo sin una de su educación, de modo que “en el gesto que intenta corregir el cuerpo existe, por cierto, algo más que la sola diligencia con respecto a la apariencia. Existe una concepción del funcionamiento de ese mismo cuerpo y de su *destino educativo*” (Vigarello, 2005, p. 240).

Desde otra orilla, podemos detenernos incluso en la idea misma de *táctica*, la presencia técnica de la idea táctica: no solo en relación con los cuerpos, sino en un ámbito más general, existen perspectivas que todavía creen que la educación se juega, fundamentalmente, en los

atavíos estratégicos, tácticos, secuenciales o incluso metódicos. Destacamos, entonces, la idea de que una educación así planteada exige unas “tácticas que corrigen” y que, al poner en el centro cierta educación del cuerpo, terminan convertidas en “tácticas” pedagógicas, sin una necesaria referencia a sus presupuestos teóricos y aun sin advertir sus consecuencias prácticas. Presentar, e incluso concebir, a la pedagogía como una táctica de corrección de los cuerpos, ¿qué fundamentos teóricos tiene?, ¿qué implicaciones prácticas produce?

Entre tanto, estas formas de entender la pedagogía, no dejan de mostrar “en sus acentuadas precisiones con respecto a los posiciones, en sus repetidas e insistentes inquietudes higiénicas, en sus esbozos de ejercicios ya exigentes y vehementes, que se trata de una transformación racional de la vigilancia que se ejerce” (Vigarello, 2005, p. 12) sobre el cuerpo. Llama la atención que el centro concreto de esta forma de entender el cuerpo sea el infantil, sin una referencia al juvenil. Por ello, recurriremos más adelante a otras conceptualizaciones que nos permitirán pensar el lugar del cuerpo en una clave política que, entendemos, se relaciona de una manera más cercana con los cuerpos juveniles y sus expresiones. Sin embargo, no deja de atraernos, por ahora, la idea de *vigilancia de los cuerpos*. ¿Por qué se los vigila? Ya dijimos que para corregirlos, esto es, para enderezarlos y, con ello, regular sus actos. Y esto porque nunca están a la altura de lo que de ellos espera la dominación —traducida en reglamentos inventariados, manos correctoras, voces enderezantes, miradas ordenadoras—. Lo anterior nos permite reconocer, entonces, que “los entornos de cada cuerpo son, pues, calculados” (2005, p. 171), lo cual da “testimonio de la *vigilancia correctiva*” (p. 184).

Ahora bien, a nuestro juicio lo que está en el trasfondo de todo esto es una idea de la que muchas formas de entender la educación y la pedagogía no han podido separarse: su exposición y doblegamiento a los ideales<sup>188</sup>. Para el caso que nos ocupa, de los cuerpos; pero, en general, de

---

<sup>188</sup> Permítasenos hacer aquí un largo comentario, toda vez que quisiéramos advertir de cierta sospecha a propósito de nociones tan clásicas como naturalizadas a causa de un generalmente ligero uso en educación, como lo son aquellas de ‘formación’, ‘formabilidad’ y su derivada familia. Como lo ha sabido notar Juan David Piñeres (2017) en su libro *Lo humano como ideal regulativo. Imaginación antropológica: cultura, formación y antropología negativa*, en el sometimiento a los ideales subyace lo que él llama imaginación antropológica, actividad por la cual lo humano es constantemente imaginado — como ya lo anotamos, entre otras cosas, con Castoriadis— y queriendo ser definido —aunque nunca definitivamente, como también dice Castoriadis—. Sin embargo, lo humano no es nada en sí mismo; y a pesar o gracias a ello, “lo imaginamos constantemente como siendo algo, y determinamos su existencia con base en una serie de normas e ideales de los cuales no escapamos con facilidad” (p. 233). Es decir, lo

los sujetos. Los ideales de rectitud, tanto corporal como actitudinal<sup>189</sup>, parecían “deber encarnarse [en] ejercicios que llevan a una actitud correcta” (Vigarello, 2005, p. 23). Lo que llama la atención de estos enunciados es lo que podríamos denominar un impulso doble del ideal: lo que *debe* encarnarse para lograr lo *correcto*. De este modo, “hay que mostrar tanto una actitud moral como una física, aunque no se distinga bien entre una y otra” (2005, p. 57).

En cualquier caso, esta indistinción entre la actitud moral o la física tiene como corolario la mano del educador que “parece poder obligar a que numerosas posiciones [orgánicas y simbólicas] adopten la forma deseada” (Vigarello, 2005, p. 26). Por “deseada” puede leerse *ideal*. Con todo, lo que nos interesará problematizar, y ya lo elaboraremos más adelante, es que no se trata tanto de lo que un cuerpo *debe*, sino de lo que un cuerpo *puede*.

Por otra parte, en algún momento Vigarello afirma que “antes, las posiciones [de los cuerpos] quedaban definidas en un discurso que las moralizaba” (2005, p. 39). Nos preguntamos nosotros si es posible afirmar ello solo en pasado; si quizá no es, precisamente, una idea que subsiste a los cuerpos y los intentos de su educación: en muchas ocasiones estos últimos se valen de moralizaciones de los cuerpos para sostener unas posiciones moralizantes en general: que no

---

humano, como objeto de la imaginación antropológica, funciona como un ideal regulativo. Escuchemos a Piñeres: “lo complicado de la imaginación antropológica, es decir, de esta actividad de imaginarse constantemente lo humano y de quererlo definir, es que, aunque opera como norma regulativa, y no constitutiva, lo humano termina convirtiéndose en algo que da la impresión de ser constitutivo, de tener una ontología. Y, si bien constantemente tendemos a definirlo, cualquier definición del hombre siempre se nos escapa. Pero el hecho de que se nos escape, y de que no se realice, no significa que exista una cosa en sí a la que este ideal se refiere sino que, en cuanto regulativo, y por su constitución lógica, este ideal nunca termina de realizarse” (p. 280). No obstante, “parecemos atados a la necesidad constante de definir qué cuenta como humano o no” (p. 29), y es por ello que nuestra imaginación antropológica pone a “circular formas de discriminación y, con ellas, un diferencial entre lo más y menos humano que, lógicamente, ubica a unos dentro de un rango de inteligibilidad antropológico que determina sus vidas como viables, y paralelamente pone a otros en una zona de indeferenciación en la cual queda en duda la viabilidad de sus vidas” (p. 301). Este mecanismo, pues, aprecia e incluye a unos y desecha y excluye a otros de lo que sería *lo humano*. Con todo esto, quisiéramos sumarnos a la sospecha que ronda a lo largo del libro de Piñeres: “presuponer la formación y la condición dúctil del hombre es una buena forma, si no tal vez la única, de poner en marcha prácticas excluyentes” (2017, p. 59). Lo que equivale a desconfiar de una supuesta bondad o neutralidad de aquel clásico postulado antropológico-pedagógico según el cual los seres humanos son formables, pues como es posible ver con Piñeres, la suposición de formabilidad puede ser también la base de cualquier tipo de exclusión: “las vidas culturalmente viables son aquellas a las cuales se supone formadas e, inversamente, quienes son despojados de su humanidad son también imaginados como carentes de formación” (2017, p. 10).

<sup>189</sup> No sobra recordar que durante cierto tiempo y hasta no hace mucho, las escuelas incluían en sus evaluaciones el componente *actitudinal* de los estudiantes.

rompan el orden, que obedezcan ciegamente ciertos preceptos, que el cuerpo tenga unas temporalidades solo definibles y definidas externamente, lo cual contribuye a que dicho cuerpo, cuando emprende una dislocación urgente, sea considerado (Vigarello habla del control de los cuerpos vía la mirada, por ejemplo) incorrecto, desviado, retorcido, entre otras.

Como hemos dicho, acompañados de Vigarello, existe, según este autor, una preocupación *correctora* de ciertas formas de entender la pedagogía que concibe al cuerpo como “fijado en una rectitud convenida” (2005, p. 53), que termina siendo, así, “el lugar donde se ejerce la dominación” (p. 53). Estas formas de entender la pedagogía y la educación suponen, pues, “un cuerpo sometido a evoluciones reguladas que perpetúan insidiosas dominaciones” (p. 190). Las formas específicas en las que estas dominaciones alcanzan un rostro por momentos visible, por otros, encubierto, pasan, según hemos visto, por la corrección, las regulaciones, los reglamentos, la manipulación y la mirada. Pues bien, lo anterior no deja de ser metáfora del control que se ejerce sobre los cuerpos. De este modo, asegura Vigarello, “la pedagogía de la postura llega hasta ser presentada como lo que permite ejercer *un control sobre el cuerpo*” (2005, p. 40). Lo cual permite entender por qué “la corrección supone confusamente recurrir a un creciente control” (p. 48), que se traduce en “el aumento demostrativo de sacrificios y pruebas” (p. 50). Podría decirse que lo que subyace a cualquier demanda de aferramiento a los ideales es una constante solicitud de sacrificios.

Se ponen en juego, así, confluencias de diversos elementos que Vigarello reconoce en la historia que realiza del cuerpo en la pedagogía. La corrección, el control, la sutileza efectiva en la rectitud no dejan de ser concepciones culturales del cuerpo que afectan, a su vez, representaciones de su educación. De esta manera, el autor asegura que

a partir de la década de 1960 [...] la educación de la actitud corregida se integra, por ejemplo, en la de un esquema corporal que pretende ser cada vez más afinado y controlado. El ejercicio que corrige pretende ser ejercicio que actúa sobre las representaciones. (2005, p. 241)

De otra parte, hemos hablado en un apartado anterior, de los efectos de una intervención en las vida y obra de Caicedo. Pues bien, podemos extender también lo que sería la presencia de una perspectiva en la que advertimos unos efectos de dicha intervención en el cuerpo: “la red de

prescripciones que establece los aspectos es invadida progresivamente por la referencia instruida, por el argumento preventivo, incluso por la *coartada médica*” (Vigarello, 2005, p. 164). Medicalizar el cuerpo<sup>190</sup> para que este no ocupe ciertos lugares, o para que no piense ciertos actos —como lo vimos en el caso del suicidio para Caicedo— revela también un posicionamiento político que apela a la ciencia —médica— para pretender resolver asuntos que son de otro orden, con lo cual no solo se le resta pertinencia a los eventuales aportes de la ciencia, sino que se la ubica en un lugar totalitario y a sus emisarios en tiranos científicistas. Como hemos podido observar, el punto de radical importancia al respecto de lo anterior, es que dicha posición no se queda sin efectos —muchas veces mortíferos— en vidas concretas, de sujetos singulares.

Ahora bien, la perspectiva médica, que Vigarello aúna con la pedagógica al menos en cierta época, entiende al cuerpo predominantemente en su lógica orgánica<sup>191</sup>, lo cual supone un importante acotamiento de lo múltiple y complejo que supone el cuerpo en su lógica significativa<sup>192</sup>. Así, la sospecha que sobre él se cierne pasa por disfunciones más o menos orgánicas que tienden a afrontar su significación a partir de un tratamiento que *cure* el cuerpo en el movimiento mismo de corregirlo, con lo cual se asume una perspectiva patologizadora.

---

<sup>190</sup> Al respecto Alice Miller se pregunta “¿Por qué la mayoría de gente, especialistas incluidos, prefiere creer en el poder de los medicamentos a dejarse guiar por el cuerpo?” (2017, p. 17). Esta pregunta no deja de ser relevante para nosotros en la medida en que, como hemos visto, fue exclusivamente vía el medicamento que se pretendieron “tratar” los dos intentos de suicidio de Caicedo, lo cual no deja de encerrar una gran paradoja: fue, finalmente, con un exceso de medicamentos —depresores de la actividad cerebral e inhibitorios del sistema nervioso— que nuestro autor se suicidó. Miller insiste en que “con la droga se manipula el cuerpo para <<generar>> sentimientos deseables y positivos —lo cual fue, justamente, lo que se pretendió hacer con Caicedo, según vimos—. Mecanismo que, naturalmente, también opera en el consumo de drogas legales como los psicofármacos” (2017, p. 140).

<sup>191</sup> Al respecto dice Serres: “mi cuerpo y nuestra especie existen menos en lo real concreto que <<en potencia>> o virtualidad” (2011, p. 64).

<sup>192</sup> Ya hemos señalado con Lacan lo que podríamos entender al respecto. Por su parte, Mabel Moraña (2021) indica que uno de los problemas “del cuerpo es su inabarcable polivalencia, juego de espejos que en realidad reflejan solamente la ausencia del significado” (p. 14). Podríamos decir que se trata no de una “ausencia de significado” total, sino de *significados siempre transitorios* del cuerpo, o de sentidos que alteran dichos significados. Moraña complementa esta idea diciendo que “nada es fijo en el cuerpo, ni igual, ni definitivo, ni propio ni ajeno, ni por ahora ni para siempre. Todo es temporal y cambiante, superfluo y efímero” (p. 17). Finalmente, Nancy dice, a su vez, que “todos los cuerpos son signos, al igual que todos los signos son cuerpos (significantes). Propiamente hablando, ni conocemos ni concebimos y ni tan siquiera imaginamos algo que no sea el cuerpo significativo” (2016, p. 51). Es decir, incluso el registro orgánico es susceptible de significación.

Caicedo mismo se opone a este enfoque afirmando existe una *insensatez* en la idea “de ponerse a curar enfermos” (2020a, p. 60).

Podemos decir que nos interesó este recorrido para darle contexto histórico y pedagógico a la discusión que, acompañados una vez más de Caicedo, queremos fundamentar en el ámbito educativo o pedagógico. Esto porque consideramos que si bien las formas de presencia que describe Vigarello tienen actualidad en no pocos planteamientos tanto teóricos como prácticos, podemos pensar otras formas de imaginar y abordar el cuerpo en sentido educativo, ligadas a unas presuposiciones pedagógicas y filosóficas que le otorgan otros sentidos y puedan hacer lugar a otras prácticas, tanto como a otras enunciaciones.

Finalmente, Vigarello abre una luz de esperanza al indicar que la así llamada por él *pedagogía de la postura*, o de los cuerpos, o *la educación de las rectitudes*, “al concebir a los individuos como conjuntos dóciles y a las disposiciones como totalmente dominables, *escapa* a ciertas *consideraciones contingentes*” (2005, p. 178). De esto último es justamente de lo que nos vamos a ocupar.

Como se puede ver, incluimos esta vez una variable escritural en relación con lo que habíamos establecido en los apartados anteriores. Abordaremos la presencia del cuerpo en la obra epistolar de Andrés Caicedo a partir precisamente de las *consideraciones contingentes* que nos sugiera. Iremos tras la pista de un sujeto que no fue dócil, que no se dejó dominar y que hizo que su cuerpo, tanto como él mismo, escapara —salvo en el amor— de los lugares a los que las más diversas expresiones de la dominación quisieron enviarlo. Lo anterior porque, desde luego, estas referencias de Vigarello —que, insistimos, *cobran cuerpo* en más de un sentido en la contemporaneidad— no pudieron más que incomodar al “escritor de la periferia”, como llama Fabián Casas a Caicedo (Damore, 2022, p. 16). Si bien su cuerpo fue una celda, también pudo salir del encierro, dedicarse, nuevamente, a las rupturas. Caicedo fue transgresor, incluso, de “la lógica de la actitud anatómicamente vigilada” (Vigarello, 2005, p. 172), justamente porque ser *hombre* desde un punto de vista anatómico no le significó gozar sexualmente solo con mujeres, con lo cual discutió, una vez más, la idea de una sexualidad supuestamente natural —veremos más adelante—.

### **Los excesos en el cuerpo**

Decíamos al inicio de este capítulo que cercano a su muerte —en diciembre de 1976—, Caicedo afirmó: “ya le saqué bastante jugo a mi propio *cuerpo* y casi que estoy pagando las consecuencias” (2020b, p. 474). En este apartado ampliaremos esta perspectiva a partir del análisis de los diversos posicionamientos que al respecto del consumo de drogas y alcohol tuvo Caicedo, e incluso de su reconocimiento de la —que hemos llamado— *gran paradoja* que encerró el hecho de “tratar” sus intentos de suicidio a partir de medicamentos que hicieron las veces de sedantes, pero también, finalmente, los mismos con los que se procuró la muerte.

Podemos advertir que hubo, de parte de Caicedo, unos primeros tiempos que son posibles de catalogar como de un profundo desengaño acerca de lo que le significaban las drogas y sus efectos. Dice tempranamente nuestro autor:

El que frecuenta asiduamente a la marihuana y a la droga descubre de pronto que todo se le soluciona, que puede conversar con la gente más fácil, que las relaciones son más limpias y menos llenas de prejuicios. Eso es lo inicial. Pero después viene la otra cara. El darse cuenta de la fragilidad de ese estado, de su artificialidad. Pero ya no hay tiempo de volver atrás. (2020a, p. 44)

Sin embargo, decíamos, este es solo un primer momento, porque notamos que a medida que van pasando los días —desde el inicio de su obra epistolar—, que se van sumando tristezas, alegrías y decepciones, ilusiones y tormentos, su posición respecto de la droga y el alcohol va mutando. En esta dirección, pudimos reconocer una significación constante: el alcohol —en algún momento Caicedo dice: “con lo que quiero decir que soy dado a la rumba” (2020a, p. 343)—, pero sobre todo las drogas, significaron para nuestro autor la posibilidad de intentar al menos fugarse de las angustias, miedos, sospechas, amenazas por él así interpretadas. Y, finalmente, no dejó de casi denunciar el carácter sumamente perjudicial —pero placentero— que los medicamentos le sugirieron llegando el fin de sus días. Al mismo tiempo que demandaba que se los quitaran y lo desintoxicaran, compareció precisamente ante ellos para acabar con su vida.

Así, pues, pudimos presenciar que *empeparse*<sup>193</sup> para Caicedo servía a los efectos de distraer la angustia con la que vivía, amaba, soñaba, sufría, viajaba: “aunque me empecé y todo para viajar no pude viajar en paz, y a Cali llegué angustiado, cielos, ¿qué problema no?” (2020a, p. 73). La protagonista acá, como en otros momentos y situaciones de su vida, es la angustia. Podría decirse que Caicedo emprende la escritura de una obra para tratar de hacerle frente a sus angustias, motivadas por un sinnúmero de interpelaciones que pasaban por su cuerpo<sup>194</sup>. Pero, como plantea Anne Dufourmantelle, “ninguna obra, sin embargo, acaba con la angustia. A menos, como lo han hecho algunos, de acabar con su vida o de acabar con su obra (lo cual muchas veces para ellos viene a ser lo mismo)” (2019, p. 196). Como se podrá observar, resulta verdaderamente conmovedora la relación que el pensamiento de la filósofa y psicoanalista francesa sostiene con la vida y obra de Caicedo. ¿Qué más hubiera sido necesario para que la escritura con que Caicedo intentó tramitar su angustia se hubiera consolidado en un sostén que le permitiera, a su vez, sostener su vida y tranquilizar su cuerpo?

Si somos sinceros, tenemos que decir que no sabemos. Nos parece que conviene sostener esta posición cuando pensamos la educación en clave del cuerpo y la juventud. Al respecto, Susana Brignoni señala que para trabajar con jóvenes —quizá con cualquier *otro*, a decir verdad— es necesario *dejarse incomodar*. Esto significa, según la autora, que “hay que soportar <<saber no saber>> qué es lo que está en la causa de las conductas, expresiones y silencios que los jóvenes nos presentan” (2012, p. 68). Y, además, “apostar por reintroducir un orden de la escritura en un momento en que las palabras aparecen como insuficientes frente al *exceso de los cuerpos*” (p. 69). En este sentido, podemos advertir, entonces, que frente al exceso de y en los cuerpos parece que el registro simbólico no es suficiente. Las intervenciones educativas, vía la palabra, encuentran un límite que solo puede paliarse, siempre insuficientemente —ya lo dijo

---

<sup>193</sup> Modismo para significar el consumo de drogas en “pepas” —grageas—. Al respecto dice maliciosamente, por ejemplo: “he tomado pepitas no precisamente para la gripa” (Caicedo, 2020b, p. 317).

<sup>194</sup> Podemos advertir que, a pesar de convivir con él, el cuerpo supone al propio sujeto una extrañeza. El cuerpo es, también, un extranjero, para el sujeto. De este modo, “escribir es el pensamiento dirigido, enviado al cuerpo, es decir, a lo que lo separa, a lo que lo hace extraño” (Nancy, 2016, p. 19). No hay lugar, entonces, para certezas, ni con el cuerpo ni con la escritura como los venimos significando. Así, el “cuerpo es la certidumbre confundida, hecha astillas. Nada más propio, nada más ajeno a nuestro viejo mundo” (p. 10).

Freud—, en la escritura. Caicedo lo vivió y padeció en su cuerpo<sup>195</sup>, pero nunca dejó de intentarlo. Hasta el final de sus días.

Lo que sí podemos decir, acompañados otra vez de Brignoni, es que lo que ella piensa para la clínica psicoanalítica, nosotros lo podemos extender para la práctica educativa: “lo importante que hay que señalar es que la relación del sujeto con el consumo no tiene al consumo como causa. La causa está en otro lado y es enigmática” (2012, p. 62). Destacamos esto no porque la educativa sea una práctica que pueda llevar adelante un trabajo psicoanalítico — aunque eventualmente logre coincidir con el psicoanálisis en su propósito, como ya lo recordábamos con Freud—, sino porque entendemos que es deseable que los educadores de las más distintas orillas —desde las más *progresivas, críticas y emancipatorias*, hasta las más *tradicionales*, como si tal binarismo existiera, cual vimos con Arendt— le resten seguridad a las hipótesis con las que encaran su trabajo con los nuevos —y que no pocas veces comandan, asimismo, las intervenciones que a ellos dirigen—, cuando no sea que tengan francamente que abandonarlas. Restituir el trabajo del enigma del otro en la educación, quizás ofrezca como efectos relaciones en las que, como decíamos con Sennett (2003), algo del anonimato y del silencio legítimos pueda tener lugar<sup>196</sup>. Incluso “cuando un gesto, una conducta de un joven, nos parece sin sentido, es necesario mantener la dimensión del enigma” (Brignoni, 2012, p. 54). Enigma que no será del todo resoluble pero que solo puede encontrar una promesa de elaboración si dejamos reservado al otro la posibilidad de intentar nombrarlo, para que así, tal vez, pueda él saber algo de ello.

---

<sup>195</sup> Al respecto agrega, por ejemplo: “me estoy desintoxicando de todas las drogas que venía metiendo desde 1969: marihuana en especial, cocaína por joder la vida porque no me gusta, benzedrina, ritalina y sobre todo el Valium que me quita la tartamudeadera de la que *padezco*” (Caicedo, 2020b, p. 436).

<sup>196</sup> Así lo hemos destacado en autores como Agamben (2017), Antelo (2003), Brignoni (2012), Jullien (2022), Sennett (2003) y en el mismo Caicedo (2014; 2020a; 2020b). Ahora bien, al morir Georges Bataille, Blanchot se encarga de pronunciar un pequeño discurso a propósito del deceso de su amigo. Para Blanchot, pues, la amistad significa “renunciar a conocer aquellos a quienes algo esencial nos une; quiero decir, debemos aceptarlos en relación con lo desconocido en que nos aceptan, a nosotros también, en nuestro alejamiento. La amistad [...] pasa por el reconocimiento de la extrañeza común” (2007, p. 266). Así pues, los amigos “reservan, incluso en la mayor familiaridad, la distancia infinita, esa separación fundamental a partir de la cual lo que separa se convierte en relación” (p. 266). De modo que es lo que separa “lo que pone auténticamente en relación” (p. 266). ¿Es posible pensar las relaciones educativas en este sentido de la amistad?

Por otra parte, podemos indicar que sin acudir a las causas —por dolorosas, múltiples y esquivas que estas sean— lo que queda del consumo de drogas es ciega distracción para el sujeto. Al respecto, Alice Miller en su obra *El cuerpo nunca miente*, señala que

es posible que las drogas logren suprimir los miedos y el dolor hasta tal punto que la persona en cuestión deje de experimentar sus verdaderos sentimientos —mientras dure el efecto de las drogas—. Pero, cuando el efecto haya pasado, las emociones no vividas golpearán con más fuerza. (2017, p. 136)

Este es el panorama que se diseña por segmentos en la obra general de Caicedo: el consumo de drogas para dedicarse, también, a escribir. En alguna ocasión asegura que como preparación a su escritura “ahora lo que quiero hacer es meterme unos <<blues>>” (2020b, p. 368). A lo que Alice Miller señala que “es cierto que la droga produce euforia y estimula la creatividad que un día se perdió [...] pero el cuerpo no tolera esta alienación de por vida” (2017, p. 140).

En consecuencia, el paso de los días le fue mostrando a Caicedo que el efecto de las drogas fue progresivamente develándole su voracidad no compasiva: los golpes derivados de la angustia se iban magnificando, ofreciéndole efectos cada vez más insoportables. Testimonio de que a un cuerpo no tramitado, distraído por las drogas, le resulta intolerable —pero placentera— una tal alienación, que puede conllevar a una tramitación o, como el caso de Caicedo, a la muerte, de no ofrecer espacios y tiempos —de *transcripción* y *transformación*, dice Käs— para que dicha tramitación fuera posible.

Es decir, la droga finalmente se convierte en un engaño en el sentido de que lo que intenta es evadirse de la angustia que algo le genera al sujeto. Pero no basta con saberlo. Caicedo mismo así lo reconocía:

acontecimientos que todos unidos originaron un estado como de inseguridad y miedo, y que vino a manifestarse más directamente en mis incursiones en la marihuana y la LSD. La droga. El descenso al infierno de la juventud que busca el paraíso, el estado eterno. *El gran engaño*. (2020a, p. 43)

O, por ejemplo: “probé los hongos y tuve experiencias maravillosas (pero inútiles, a no ser que se encaminaran hacia la mística) con sonido y con furia” (Caicedo, 2020b, p. 102). Lo que significaba perseguir la posibilidad de sentir “la furia dentro de tu cerebro” (p. 116). Estos *inutilidad* y *engaño*, aun siendo *maravillosos*, permiten afirmar que Caicedo reconocía la falsedad de las drogas, el engaño y el dolor que significaban para el cuerpo. Pero no pudo salir de ahí. Podemos decir que entendía que la droga suplía o disfrazaba unos *desencuentros*, pero los distraía justamente porque estaban en otra parte, como dice Brignoni. Sin embargo, nuestro autor tampoco cedió a la seducción de la moral. En algún momento le escribe a Patricia Restrepo: “me gustaría prometerle a usted ahora que no vuelvo a *meter de nada*, pero de qué sirve la cordura y la decencia” (Caicedo, 2020b, p. 345).

Por otra parte, podemos advertir, nuevamente, los efectos que tuvo el proceder médico tras sus dos intentos de suicidio, esta vez para su cuerpo. Un Caicedo agotado, quizá desesperado, casi implora por que le resten los medicamentos que le suministraban, recordemos, para que alejara de sí los “malos pensamientos” del suicidio. Su cuerpo asumió en un punto muy específico las consecuencias: “siempre me han puesto bastante droga pero ya me quitaron la más tenaz [que] me impedía todo pensamiento erótico y, por consiguiente, toda posible erección” (2020b, p. 441). No sabemos si bajo la idea de “malos pensamientos” solo estaba incluido el suicidio, puesto que lo que aquí observamos es que también espantó *todo pensamiento erótico*, lo cual nos recuerda una de las hipótesis que sosteníamos en el apartado inmediatamente anterior, cuando recordábamos a Schreber y Dippold en su compulsión por apartar de los jóvenes y niños a su cargo cualquier rémora atribuida a la sexualidad. En todo caso, el efecto que Caicedo testimonia de los medicamentos psiquiátricos es que le ofrecían “dificultad para atraer la libido” (2020b, p. 446).

Por todo lo anterior, nuestro autor termina haciendo un llamado urgente para que le “den un contrarrestante más fuerte o que [l]e extraigan la droga de [su] cuerpo” (Caicedo, 2020b, p. 471). Esta súplica no conmovió, sin embargo, ni a su psiquiatra ni a sus padres, sino que, antes bien, dio cuenta de lo que hemos denominado la *gran paradoja* de pretender tratar una demanda de desintoxicación con más medicamentos. Recordamos aquí la agudeza de Miller al respecto: “con la droga se manipula el cuerpo para <<generar>> sentimientos deseables y positivos.

Mecanismo que, naturalmente, también opera en el consumo de drogas legales como los psicofármacos” (2017, p. 140).

Con todo y lo que Caicedo padeció, como hasta ahora hemos visto, su cuerpo; con todo y lo que las drogas le supusieron, no podemos olvidar que fue un *autor*, que es uno de los aspectos que más hemos querido resaltar. Y no se puede ser autor sin albergar todas las luces que un cuerpo puede crear o recibir, así como tampoco todas las sombras y claroscuros de que también es creador y receptáculo:

es el cuerpo el que mantiene este frágil equilibrio entre la angustia y la invención por el lenguaje de un camino fuera de la angustia. Un cuerpo a veces drogado, hipnotizado (siempre un poco), en estado de deseo y de alerta, frecuentemente agotado. (Dufourmantelle, 2019, p. 196)

### **El cuerpo en la escritura**

El cuerpo es polifacético, como hemos dicho. El de Caicedo, por tanto, no podía escapar a esta condición. Hemos observado ya cómo su relación con las drogas afectó directamente su cuerpo. Pero la relación de un sujeto con su cuerpo —en tanto significante— no es unidireccional. Analizaremos ahora qué lugar ocupó el cuerpo en la escritura de Caicedo, pues según Mabel Moraña, “el cuerpo, como realidad inmediata al que ejerce la creatividad literaria [...], es una fuente inagotable de interrogantes y respuestas, misterios y desafíos” (2021, pp. 88-89). En este sentido, nuestro autor asegura: “tal vez, digo, yo sea únicamente el que escribe” (Caicedo, 2020a, p. 57), y para escribir se requiere *poner* el cuerpo.

En primera instancia veremos qué le significó a Caicedo el cuerpo al escribir, sin la pretensión de escapar de los momentos en que encontró respuestas a sus preguntas, pero también en los que no; recorreremos también los vericuetos de los misterios y desafíos que el cuerpo, en su escritura, le supusieron a nuestro autor, porque “lo que hay que decir es que eso —tocar el cuerpo, tocarlo, *tocar* en fin— ocurre todo el tiempo en la escritura” (Nancy, 2016, p. 13).

Podría decirse, entonces, que para Caicedo la escritura fue, simultáneamente y sin paradoja, la que le permitió establecer vínculos sociales, amistosos y amorosos, así como impedírseles —como ya veremos—. En el vínculo de la escritura con el cuerpo de Caicedo

podemos ver, en primer lugar, una relación casi biológica, física, en la que están comprometidas la mano y el brazo en un punto específico: la letra. En una carta, en principio escrita a mano<sup>197</sup>, Caicedo le dice a un amigo:

Esta carta te la escribí con mi letra, pero como me dijeron que por allí mi letra no se entiende, no sé, me reprimieron, me pareció que no era justo escribirte esta carta y que no se entendiera, entonces estuve esperando la semana para ir por la máquina y pasar la carta a máquina. (2020a, p. 54)

Como vemos, se trata de un acto de *justicia*: la mano y el brazo comprometidos en la letra suponen para el escritor la posibilidad de ser legible. Al respecto, Michel Serres señala que “la palabra se adquiere como eco muscular y nervioso; la fineza de los músculos requeridos por ella alcanza la de los músculos reclutados para la escritura” (2011, p. 78). Sea que se escriba a mano, de lo que por momentos se inhibió Caicedo, o a máquina de escribir —o en computador, de lo que el mismo Serres hace toda una metáfora con la muralla y el escalar—, lo que se compromete en primer lugar es el cuerpo en una extensión de sí: el brazo y la mano, y con ellos los músculos que se ponen en juego y que raramente consideramos a la hora de pensar lo que la escritura implica para el cuerpo.

Pero, como decíamos, se trata de una *extensión del cuerpo* que, por serlo, se vincula con todo lo demás. En el caso de Caicedo, su brazo expresa la aparición de *malos pensamientos* si no escribe: “cuando yo no escribo tengo malos pensamientos. Y eso es como sentirse lleno de hormigas, que es lo mismo a sentirse con un brazo dormido, esa sensación tan desagradable” (2020a, p. 213). Podemos ver dos maneras de considerar y de hacer a propósito de los *malos pensamientos*: ya tuvimos la ocasión de presenciar una intervención que, atravesada por la ciencia, silenció al sujeto medicalizando su cuerpo. Acá vemos otra forma, que esta vez podríamos llamar de tramitación: escribir para no tenerlos. No escribir duerme el brazo; por allí hormiguean los malos pensamientos de no ser por la escritura, que permite elaborarlos —al menos parcialmente, y no siempre, según vimos—, no acallarlos, darles un lugar.

---

<sup>197</sup> Como ya dijimos, el cuerpo es también un extraño para el propio sujeto. Nancy sostiene, al respecto de la mano comprometida al escribir, que “cuando escribo, esta mano *ajena* ya se ha deslizado en mi mano que escribe” (2016, p. 20). Escribir, pues, supone una operación de extrañamiento del sujeto respecto de sí y de su propio cuerpo. Como hemos venido sosteniendo a lo largo de este trabajo, no es para reencontrarse consigo mismo que la escritura tiene lugar.

Pero hay algo más: es en el cuerpo donde nace la posibilidad de abordar los *malos pensamientos*, ficcionando. Es la escritura, mezclada con el cuerpo, la que permite, incluso, reparar el dolor más físico: “Y ¡con un dolor de cabeza! Así que más bien te escribo para descansar” (Caicedo, 2020a, p. 214). Si, como veremos, podemos aducir que el *cuerpo piensa*, lo hace precisamente porque es él mismo una ficción<sup>198</sup> y es allí donde esta tiene lugar. La ficción, pues, como dijimos, está en la base del pensamiento: de modo que “específico, particular, original, todo el cuerpo inventa” (Serres, 2011, p. 37).

Tenemos, entonces, que la escritura requiere del cuerpo para existir. Y que el cuerpo se escribe, que con el cuerpo se escribe y que los pensamientos se juntan con el brazo y la mano para poder expresarse. Serres sostiene, en este sentido, que “la cultura, la civilización, la sabiduría, la belleza, el pensamiento mismo comienzan con el desposeimiento, con el gesto del brazo que se distiende” (2011, p. 44). El brazo distendido, tanto en lo estrictamente manual como en las ayudas de la máquina<sup>199</sup>, materializa y simboliza en el mismo gesto la cultura y lo que de ella se derive. Y nos parece importante subrayar, en este momento, el carácter eminentemente material del cuerpo: el brazo, la mano, los ojos, los músculos y todo lo demás que interviene para que la escritura pueda ser.

Ahora bien, el cuerpo, ya en su lógica más significativa, como hemos visto con Lacan, Moraña y Nancy, tiene lugar también aquí como soporte: “el cuerpo sigue siendo el *soporte* de la intuición, de la memoria, del saber, del trabajo y, sobre todo, de la invención” (Serres, 2011, p. 51); esto es, de la escritura. Lo anterior nos pone también en un plano más simbólico: dice Serres que “el cuerpo sigue siendo el primer soporte de la memoria y de la transmisión” (2011, p. 85). El cuerpo: soporte material de la escritura es también soporte simbólico de la memoria y la transmisión: “recibir, emitir, conservar, transmitir: todos actos del cuerpo experto” (p. 77). Veíamos en el capítulo acerca de la transmisión cómo una condición para que esta tuviera lugar es, precisamente, *dejar obra*. En esta ocasión, podemos extender el argumento para afirmar que la obra que se lega para transmitir pasa, necesariamente, por los cuerpos.

---

<sup>198</sup> Dice Jean-Luz Nancy (2016) que es con la expresión “este es mi cuerpo” como nos “hemos *inventado* el cuerpo” (p. 10).

<sup>199</sup> Al respecto dice Serres que “solo nuestra carne divina nos distingue de las máquinas; la inteligencia humana se distingue de lo artificial por el cuerpo” (2011, p. 38).

Así, arribamos a lo que Caicedo nos enseña de la escritura como oficio, conversando con los planteamientos que al respecto presenta Serres. Podemos reconocer, entonces, que en Caicedo se dibuja lo que Serres denomina el oficio de escritor, que es uno que “exige al cuerpo total y a su sola singularidad un compromiso solitario” (2011, p. 37). Son sabidas las múltiples ocasiones en que los amigos de Caicedo relatan el casi ensimismamiento con que nuestro autor afrontaba la escritura de sus cartas o las respuestas a las que le llegaban, así como la de sus cuentos, novelas y críticas de cine. Incluso en la mitad de una fiesta se escuchaba, a veces, el tictaquear de su máquina de escribir, por lo cual le llamaban, jocosamente, “Pepito metralla” (Romero, 2007). Pero, además, hemos visto, y veremos más adelante, la exigencia que el cuerpo le supuso a Caicedo en y para su escritura. Para nuestro autor, escribir se tornó en su forma de hacer vínculo, de negarlo, de explorar su mundo interno, de posicionarse frente al mundo externo, incluso de engañarse aun diciendo la verdad, pero fue siempre turbulenta su escritura. De esto se trata, también, el oficio de escribir. Y esa turbulencia tiene un lugar insoslayable en el cuerpo. Asegura Serres que el oficio de escribir corresponde a dos instancias inseparables, entreveradas, mutuamente afectadas, ambas comprometidas. Dicho oficio es, pues, el

del alma que oye la lengua y del cuerpo portador... experiencia inquieta, por cierto, ya que esa palabra, como la existencia, designa un desvío en el equilibrio; sí, desestabilización seguida de éxtasis, puesto que esa otra palabra habla todavía de otro desvío en la quietud. (Serres, 2011, pp. 47-48)

Ni el cuerpo ni la escritura, así vinculados, pueden instalarse en la quietud y la comodidad. El *desvío* que desestabiliza —noción aquella que ha devenido fundamental para este trabajo—, representa el *movimiento* que tanto para Caicedo como para Serres, Benjamin y otros<sup>200</sup> que nos han venido acompañando, significa la imposibilidad de acomodarse en unos

---

<sup>200</sup> Franco Michieli es un explorador de la naturaleza que ha escrito acerca de sus vivencias a propósito de lo que ello significa. Al respecto, publicó un libro titulado *La vocación de perderse* en donde afirma que en los caminos por el conocimiento “viviremos una larga alternancia de sentimientos de pérdida y hallazgo, de desorientación y certeza. El camino no trazado que pedimos [...] existe solo en nuestra confianza: si dejamos de tenerla, estamos arruinados. Mientras confiemos, cada desvío y cada aparente error de dirección seguirán formando parte de la ruta” (2021, pp. 9-10). De modo que puede existir *confianza* en el desvío que lleva a conocer. Así pues, para que perderse se convierta en posibilidad de “descubrimiento y hallazgo” (p. 87), tiene que haber confianza “en el camino que no conocemos” (p. 87). Este modo de pensarlo, comporta para el autor un carácter antropológico: “como seres vivos poseemos [...] una cultura en grado de reconocer significados en escenarios desconocidos” (p. 12). Pero así como la

saberes y, en cambio, la posibilidad de aventurarse a explorar otros. Podríamos aseverar que esta es una forma de posicionarse ante el saber, toda vez que “no hay nada en el conocimiento que no haya estado primero en todo el cuerpo” (Serres, 2011, p. 77). Lo anterior, le exige al escritor sumergirse “humilde en el saber que lo supera infinitamente, y que embarcado en ese mar, a riesgo de perderse, se pelee con el error, con el ruido, con el balbuceo” (p. 95).

Ni el cuerpo ni la escritura son sin el riesgo de perderse. Diversos autores, de las más diferentes disciplinas y de todos los tiempos, han insistido en la importancia del *perderse* para el conocimiento y la investigación. El *extravío* puede ser cotejado desde una perspectiva moral y, de este modo, sancionado y devaluado. Pero también puede advertirse como una condición sin la cual, entre otras cosas, es imposible el conocimiento<sup>201</sup>. Lo que no sabemos es si el encuentro con el error, el ruido y el balbuceo —que, como lo decíamos en el apartado acerca de las irrupciones, es imprescindible en la experiencia humana— tiene que generar una *pelea* contra ellos. Hemos considerado el balbuceo como una posibilidad con que el humano se encuentra siempre, por más que haya crecido y suponga una seguridad en su lengua. Por su parte, el error y el ruido reconocidos pueden derivar también en creaciones: la escritura y el cuerpo dan buena cuenta del carácter errante —como adjudicábamos también a la transmisión— y ruidoso que los acompaña.

Lo que sí, es que se trata de no dejarse ganar por el error y el ruido, sino que ellos puedan convertirse en testimonios de que la escritura, como acto de invención, como trabajo creador, le

---

posibilidad de perdernos es “real” puede ser también “la ocasión para encontrar, para encontrarnos, para ser encontrados por lo inesperado” (p. 13). Queremos subrayar esta perspectiva porque se relaciona con varios puntos que hemos venido planteando a lo largo de este trabajo como la perspectiva de lo extranjero en el conocimiento, la posibilidad de darle lugar a lo no-sabido, entre otros. En este sentido, Michieli señala que “salirse de las vías habituales, en lugares desconocidos, tenía y tiene una atracción vital” (p. 19), que nace de la vocación por la exploración y el extravío, que no tienen “un objetivo utilitario inmediato” y que consisten, más bien, “en lanzarse a la búsqueda de cosas desconocidas que se pueden encontrar cerca o lejos, con el único objetivo de conocerlas [...] Para hacerlo, es lícito <perderse>. Al desaparecer las referencias habituales, se estimula la adquisición de otras nuevas y la casualidad provoca hallazgos interesantes” (p. 19). Lo que subyace a esta forma de pensar el desvío, el perderse, es la curiosidad que encamina a la exploración. De este modo, el autor afirma que extraviarse permite “intuir lo que no es evidente, imaginar lo invisible y probar otros caminos sin saber si llegarán adonde queremos ir [...] Nos convierte en exploradores” (p. 34). Recorrer, entonces, vías no establecidas, entabla “una relación entre nuestra imaginación y el misterio que dirige el devenir en el que nos hallamos inmersos” (p. 46).

<sup>201</sup> Solo recordamos acá, porque ya lo habíamos anotado, el pensamiento de Benjamin al respecto: “lo que para otros son *desviaciones*, para mí son los datos que determinan mi rumbo” (2005, p. 459).

“exige al cuerpo que se transforme: le exige infinitas metamorfosis” (Serres, 2011, p. 138). ¿Para qué? Para ponerse a salvo del peligro de la sola repetición; del placer que puede derivar del decir, hacer, saber, pensar siempre lo mismo. Es en la lucha contra las más variadas maneras de lo que hemos denominado la *reverberación de lo auto* que se instala la escritura como oficio, la creación y el legado de una obra: “en esa fábrica casi siempre repetitiva, llamada trabajo, ocurre, en momentos raros, que una *obra invente*. Entonces, un cuerpo deja caer fuera de él, oh maravilla, una forma propia, un movimiento suyo, una función singular, un esquema oculto” (Serres, 2011, p. 113).

Para redondear este apartado, instauramos dos escenas más que concitaron nuestro pensamiento. Ambas reubicaron en Caicedo su estatuto de autor que no desdice del cuerpo para poder escribir. Por una parte, en una carta a un amigo le dice: “esta carta la he escrito con pausas para *chupar trompa*<sup>202</sup>” (2020b, pp. 283-284). Quizá sorprenda la franqueza y casi ingenuidad de este comentario. Pero es que, como se pregunta Serres, “¿qué es un autor de no ser ese cuerpo productivo de vida?” (2011, p. 69). Ya hemos ahondado en la relación estrecha que podemos ver entre Caicedo, su vida y la escritura: la escritura como vida; la vida como escritura. Aquí se suma la variable del cuerpo. La escritura con el cuerpo se detiene momentáneamente para seguirle dando vida al cuerpo.

Por otra parte, podemos apreciar lo que Caicedo sentía cuando lo miraban escribir. Es muy probable que lo que manifestaba el cuerpo mientras escribía fuera una traducción de lo que tal vez iba sintiendo, pensando, recordando, reviviendo. En distintas oportunidades asegura que no le gusta que lo miren escribir, porque lo entendía como una vigilancia, especialmente de su madre. En alguna ocasión dice: “Ya van como seis veces que viene mi mamá a comprobar si guardo sanidad en mi expresión <<facial>> mientras escribo. Debo estar haciendo cara de loco o de languidez tenaz” (Caicedo, 2020b, p. 345). Caicedo *le da* la cara a la escritura. Y los brazos, las manos, los ojos. Resaltamos, nuevamente, esta dimensión del cuerpo al escribir. Casi orgánica. Casi física. Porque desde luego el cuerpo vive también en su lógica significante, la cual, insistimos, no puede descuidar la lógica orgánica, que es el *soporte* de la otra. De este modo es que entendemos la aserción foucaultiana de *cuerpo utópico*:

---

<sup>202</sup> Modismo que significa *besar*.

Cuerpo incomprensible, cuerpo penetrable y opaco, cuerpo abierto y cerrado: cuerpo utópico. Cuerpo absolutamente visible, en un sentido: muy bien sé lo que es ser mirado por algún otro de la cabeza a los pies, sé lo que es ser espiado por detrás, vigilado por encima del hombro, sorprendido cuando menos me lo espero. (Foucault, 2010, p. 11)

Pero, como decíamos, no hay una significación unívoca del cuerpo, tampoco en Andrés Caicedo. Lo cual no necesariamente marca una contradicción y, si así lo fuera, no sería importante para nosotros remarcarlo, puesto que es imposible “escribir <<al>> cuerpo, o escribir <<el>> cuerpo, sin rupturas, cambios de parecer, discontinuidades, ni tampoco sin inconsecuencias, contradicciones, desviaciones dentro del discurso mismo” (Nancy, 2016, p. 20). Lo que podemos ver en Caicedo son, pues, coexistencias significantes perfectamente paralelas, porque el cuerpo “es por antonomasia instancia de contradicción” (2016, p. 51). Pero, además, si “las memorias del cuerpo, del mundo y de la vida; el orden y desorden del alma y del espíritu [...] son los problemas de la escritura del cuerpo” (Serres, 2011, p. 137), entonces podemos decir que en Caicedo la escritura del cuerpo tuvo un lugar protagónico, como hemos insistido. Incluso hasta en lo más elemental. En varias ocasiones, nuestro autor cerraba sus cartas intentando acercarse a su destinatario, porque sabía muy bien que la escritura le hizo de puente muchas veces para vincularse con los demás; pero también muchas veces fue el puente que él quebró para aislarse, para intentar evadir su cuerpo. Así pues, podemos leer que, en algunos momentos despedía sus cartas con un “un abrazo pegado” (Caicedo, 2020a, p. 282; 2020b, p. 109); en otra más con un “un abrazo junto y tieso” (2020b, p. 217).

Pero la que más nos atrajo es una ocasión en la que dice: “nos videotapeamos” (Caicedo, 2020b, p. 186). Es decir, para Caicedo escribirle al otro era una forma virtual de verlo, de acercarlo y acercarse. Nuestro autor pretende así escabullirse del cuerpo, de lo que del cuerpo de los otros y el suyo propio le provoca traducido en angustia, y a veces en franco dolor. Por estas razones es que podemos decir que “el cuerpo singular [...] no puede ser comprendido con ideas generales” (Serres, 2011, p. 139). Así pues,

### **Escribir como forma de esquivar el cuerpo**

*Algo, mucho, al hablar [del cuerpo], se escapa: es intraducible, incommunicable, un vacío, una presencia sin peso ni medida, un abismo, una totalidad oscura que no admite ni ecos ni retornos [...]*

*Por tanto, hablar del cuerpo equivale a hablar de variaciones,  
movimientos e inestabilidades*  
(Moraña, 2021, p. 14)

Como hemos advertido ya en diversos momentos, Caicedo no tuvo una relación unívoca con su cuerpo. Acabamos de ver cómo el cuerpo y la escritura le permitieron ciertas modalidades de vínculo. En este apartado veremos que la escritura le significó, también, formas de evadirse de los vínculos, marcados ambos —escritura y vínculos—, esta vez, por el sino del dolor.

Nos valemos, pues, de uno de los epígrafes que encabezan este capítulo para decir que el cuerpo incuba sentidos y significados *sin reparar en contradicciones*. Pues bien, acompañados de algunos autores, elaboraremos lo que significó para Caicedo el cuerpo en un sentido quizás inverso al que presentamos en el apartado inmediatamente anterior, pero no necesariamente contradictorio —o, al menos, *sin reparar* en ello si así lo fuera—. Podemos partir, entonces, de ciertas consideraciones que nos servirán de apuntalamiento para introducir las escenas en que Caicedo nos enseña que su escritura —insistimos: la misma que le permitió vincularse, discutir y amar—, también le sugirió la ocasión de esquivar su cuerpo y el de los otros.

Si admitimos, así, que “no hay cuerpo sin *otros*” (Moraña, 2021, p. 16), entonces podremos aceptar que el cuerpo es un lugar “donde el otro me encuentra, el espacio de los rituales, del amor, la belleza, la racialización, las prácticas sexuales, la enfermedad, la privación, la violencia, la monstruosidad, el placer, la tortura, la reproducción y la muerte” (p. 16). Como vemos, el cuerpo es, desde luego, un lugar de encuentro; pero es un encuentro que tampoco es unidireccional ni ideal: está signado, tan inevitable como simultáneamente, por su contrario que lo implica: el desencuentro. Este apartado tiene más que ver con este segundo aspecto. Si no hay cuerpo sin otros y si esos otros suponen también desencuentros —privación, violencia, monstruosidad, tortura, muerte—, la escritura puede ser también la expresión de que los vínculos no son puros ni unívocos —en suma, que el cuerpo es *significante*—. Esto es, “cada cuerpo es en sí mismo parte de una red de interacciones, imposiciones y resistencias, regulaciones y transgresiones” (Moraña, 2021, p. 16), nunca significada de manera terminante.

En definitiva, lo que pone de manifiesto esta forma de entender el cuerpo y los vínculos, es una idea que ya hemos visto en Caicedo y que podríamos denominar la *utopía de relaciones armónicas* entre los humanos. Esta imposibilidad de armonía implica que los lazos humanos

siempre estarán signados por un desfasaje que, en el caso de Caicedo, le acarreó no pocas angustias —según hemos visto ya—, cuando no dolorosos empeños de evasión. Este es otro sentido que podemos encontrar del *cuerpo utópico*, como lo pensó Foucault: “todas esas utopías por las cuales *esquivaba* mi cuerpo, simplemente tenían su modelo y su punto primero de aplicación” (2010, p. 12). Ya hemos visto cómo Caicedo logró escapar de toda idea de modelo, pero su propio cuerpo se consolidó como *punto primero de aplicación* de esa forma particular que *también* caracterizó su escritura: la posibilidad de, con ella, esquivar el cuerpo: el *suyo* y el de los otros.

En este sentido, podemos leer la contundencia con que Caicedo, incluso tal vez sin quererlo, se remitió a la escritura para fugarse del contacto corporal —que no deja de implicar un punto del vínculo con los otros—:

Le voy a escribir una carta a una hembra de Cali que me mira y me pone a pensar un montón de cosas, le voy a decir algunas de las cosas que van en esta carta [...] Le voy a decir que ella es bella y que iniciemos la más bella relación del mundo, solo a nivel literario, carta por carta, amor de lejos. (2020a, p. 65)

Del mismo modo, adjudica su posibilidad de *ser escritor* al hecho de no haber encontrado a alguien que le hubiera seguido el paso al *bailar* —es decir, con quien se hubiera podido vincular de un modo específico—, lo que se convirtió para él, como hemos visto, en un casi protagonista no solo de su vida, sino de su obra:

Soy un hombre melancólico/ soy un poeta [...] Pero ahora yo pienso/ que si me hubieran cogido el paso ahora yo/ sería bailarín y no poeta/ Hay gente que puede ser poeta y bailarín/ al mismo tiempo/ Pero yo no puedo. Yo soy un hombre melancólico. (Caicedo, 2014, p. 26)

La *más bella relación del mundo* solo puede quedar consignada en la carta; solo es posible e imaginable en el ámbito literario. Es decir, no solicita —al menos en este momento— el cuerpo físico. En esta instancia, podemos entender que “el cuerpo, en su materialidad, en su carne, sería como el producto de sus propias fantasías” (Foucault, 2010, p. 15). La complejidad estriba en admitir que, para Caicedo, la fantasía se constituye, esta vez, en la absolución del cuerpo de su vínculo con otro —por otra parte, si alguien le hubiera “cogido el paso”, esto es, si

alguien hubiese tendido su cuerpo a una relación para acompañarlo con el suyo, él mismo no hubiese sido *escritor*—. La escritura oficia, esta vez, como la fantasía de despojar a las relaciones de su pasaje por la materialidad del cuerpo, de ahí que “la escritura [...] sigue siendo la mejor manera de expresarnos” (Caicedo, 2020b, p. 186), o sea: no con el cuerpo. De este modo, la escritura parece consolidarse en una forma de escudo y protección de los otros, con la que Caicedo tiende a defenderse y, como dice Moraña, “toda defensa implica una noción de trauma, ataque, peligro; revela redes emocionales dominadas por el miedo, la ansiedad y la desconfianza; implica vulnerabilidad ante el poder del Otro” (2021, p. 296). Estos sentidos que puede adquirir el vínculo con otros Caicedo los hizo pasar, como vimos, por su escritura, que equivale a lo mismo, esta vez, que a la evasión de los cuerpos.

Así, resulta comprensible que el cuerpo aloje “diversas formas de verdad, verdades múltiples, contradictorias o complementarias, alternativas o antagónicas, relativas, contingentes o provisionales, que afirman en la corporalidad su derecho a existir” (Moraña, 2021, p. 18). Tal vez nunca insistiremos lo suficiente en el carácter que comportó el cuerpo para Caicedo: de haberlo significado, quizá involuntariamente, como su *redención* en la medida en que fue el depositario de su amor, por ejemplo, pasa —sin miedo a la contradicción, a la provisionalidad y a la contingencia—, a intentar esquivarlo por todos los medios. Pero este carácter ambivalente, no es una manifestación exclusiva de su subjetividad. Es, también, el testimonio de una forma singular de asumir los lazos sociales. Es una forma de interpretarlos:

Yo también me he estado recuperando, como vos, de varios rayones en el coco: noto mejoría notable cuando estoy solo; cuando se trata de altercar o hacer progresar ideas por medio del diálogo entre dos o más personas, soy casi un inútil, hermano, es una vaina, *si con estas limitaciones para la vida pública no logramos dedicarnos a escribir estamos jodidos*. (Caicedo, 2020b, p. 68)

En este sentido, podemos decir que, como territorio vital, el cuerpo en tanto que frontera *entre* lo íntimo y lo público, *entre* lo interno y lo externo, es “un haz de producción de sentidos que recibe y emite significaciones en relación con un afuera recibido y construido desde la subjetividad, a su vez conformada por relaciones sociales” (Moraña, 2021, p. 295). Es así como podemos observar que la presencia del cuerpo, de su materialidad, puede resultar aterradora para Caicedo, pero no en tanto el cuerpo en sí mismo, sino en relación con lo que este le presenta, le

sugiere: “a mí también me aterriza la posibilidad de un encuentro con una *persona escrita* y encontrarla distintísima, o comprobar que la realidad de cara a cara es otra, mucho más delicada y compleja” (2020a, p. 142). Y es por esto por lo que dice que se deja complicar por “la actividad social, para la que sirvo poco” (2020a, p. 141). Son estas *limitaciones para la vida pública* una de las razones que lo impulsan, precisamente, a ser escritor.

Lo que le resulta *complicado* a Caicedo no es, pues, la *persona escrita*. Es la *real*. El vínculo social por fuera de la letra lo desactiva, para ello *sirve poco*. Dice Brignoni que, en el fondo, lo que el cuerpo le sugiere al joven, quizá ciegamente, es un (des)encuentro por momentos borroso e inadmisibile con su sexualidad. Pero que así lo sea, no significa que esta deje de ser menos latente. La escrita es ideal; la real, es *delicada y compleja*. Vale para la otra persona tanto como para la sexualidad. Lo que venimos *bordeando* es el *no saber* que puede ser disfrazado por la escritura, pero que el vínculo fuera de la letra desnuda sin contemplaciones: con lo que el joven se encuentra, prosigue Brignoni, es “con un real que se presenta como un agujero en el saber: no sabe sobre lo que acontece en su cuerpo, no sabe sobre cómo relacionarse con el otro, no sabe qué y cómo hacer con su sexualidad. Hay algo que lo desborda” (2012, p. 52). Es este *sin saber* el que marca a fuego el sentido de la escritura que en este apartado intentamos fundamentar: “a veces el que escribe avanza en la penumbra *sin saber* exactamente lo que escribe pero entendiendo confusamente que lo que se está escribiendo allí lo precede” (Dufourmantelle, 2019, p. 188).

Así pues, lo que venimos bordeando es el *desborde* que significa el cuerpo, también en la juventud. Borde y desborde que instalan una imposibilidad en las palabras, aunque ellas algo puedan revelar. Sin perder de vista todo lo que ocultan, pero también todo lo que del cuerpo —y no solo de él— no pueden nombrar. Para Dufourmantelle es posible asociar lo real con la escritura, el deseo y el cuerpo toda vez que “el deseo es primeramente el lenguaje del cuerpo. Una historia de cuerpo. Su cifra misma, su pasión secreta, su genealogía. No hay cuerpo sino con dolor de deseo, es decir, impedido, trabado, pero también arrebatado, imantado” (2019, p. 187).

Y a lo que estamos asistiendo en Caicedo quizá no sea a otra cosa que al *dolor de deseo* que se hace carne en su escritura: una que da cuenta de lo real que la habita y que no es más que

la traducción perfectamente intraducible<sup>203</sup> y permanente de lo real que también habita al deseo, al cuerpo y, con ellos, al vínculo. Es por estas razones que

el lenguaje del cuerpo es un medio decir, un mal decir (*médire*), como lo anunciaba Lacan, puesto que desde hace bastante tiempo sabemos, bajo todas las latitudes, que el deseo es una historia de las cadenas, de desencadenamiento y de encadenamientos. Con las palabras, entre las palabras y sin las palabras. (Dufourmantelle, 2019, pp. 187-188)

El lenguaje, el cuerpo, el deseo, los vínculos no pueden sino *decirse mal*. La escritura es, en este sentido, una expresión amordazada por lo que intenta evadirse a fuerza de encubrir su imposibilidad. De lo que no puede decirse. O de lo que solo puede decirse *mal*<sup>204</sup>. Es por tanto desear el encuentro con el otro fuera de la letra que la escritura cincela el (des)borde del desencadenamiento, *anudando* a Caicedo a lo que sin palabras solo puede hacerse con ellas, hasta donde se pueda. Es lo imposible de decir aquello que nos hace hablar (Miller, 2010). Y escribir.

Por otra parte, podemos advertir también que el vínculo social por fuera de la letra atemorizaba a Caicedo: parece que con la escritura quisiera asegurarse de lo que es inasegurable; parece que la escritura materializara lo que no es más que una fantasía: la armonía, la plenitud, la perfección: “saber que nos podemos escribir y que nos podemos decir cosas *aún mejores de las que solíamos hablar*” (2020b, p. 169). Y la mejor expresión de ello es la preeminencia que le da al *privilegio*, esa trampa que tanto separa a unos humanos de los otros:

Claro que no voy a ponerme a hablar de lo privilegiado que es el espacio de la carta: tener todo el tiempo del mundo para decir, porque la persona escucha sin decir nada; luego tener todo el tiempo del mundo para oír lo que dicen. Es la conversación perfecta. Si tengo miedo cuando te escribo, la distancia es tanta, que mi miedo no se te pega, te atrae, pero no te daña. En Cali, cuando hablábamos, cuando caminábamos, nunca tuvimos una

---

<sup>203</sup> Como es sabido, retomamos la expresión del trabajo de Bárbara Cassin, quien indica al respecto que los “desarreglos, esas confusiones, esas auras de sentido que dificultan la traducción y que yo llamo intraducibles (no lo que no se traduce, sino *lo que no cesa de —no— traducirse*) son las huellas dactilares de las lenguas” (2019, p. 21).

<sup>204</sup> No sobra recordar que Caicedo era tartamudo, lo cual le infligió no pocos padecimientos; pero también fue ocasión para burlarse de sí mismo o para suscitar de él pensamientos al respecto.

conversación tan privilegiada como la que vamos a tener en lo que dure nuestra correspondencia. (Caicedo, 2020a, p. 209)

*Privilegio y perfección* que se traducen en tener *todo el tiempo* para conversar, pero también en la idea de que el otro escuche *sin decir nada*. Y que, además, el miedo transmisible no se pegue al otro, por la distancia que supone la relación por carta; distancia que, entre otras cosas, es necesaria para que el vínculo *no dañe*. Podemos observar, pues, que las relaciones atraen y, al mismo tiempo, expulsan: Caicedo quiere proseguir una relación con a quien le escribe, pero distante. Y esto implica, inevitablemente al cuerpo: “los prejuicios, temores y deseos [del cuerpo] operan como fronteras interiores, haciendo de su <<territorialidad>> afectiva un dominio *inestable y dinámico, amedrentado y seducido* por la Otredad que lo rodea y que lo habita” (Moraña, 2021, p. 296).

Como vemos, es compleja, profunda e intensa la relación de Caicedo con su escritura, con lo que la relación por cartas —amedrentado al tiempo que seducido— le sugiere: “la relación por cartas [es] una comunicación que te aseguro nueva, mejor, *mucho más completa*” (2020a, p. 361). No sería difícil dejarse tentar por Caicedo en este punto y acordar con él respecto de lo que plantea. Solo que los vínculos no son lo privilegiado y perfecto que él aquí fantasea o añora. Es claro que, en ocasiones, el silencio pueda ser una forma de respuesta; es importante tener tiempo para pensar lo que el otro dice y la respuesta que eventualmente le podamos ofrecer; es responsable que el vínculo no dañe.

Con todo, lo que hemos denominado la *relación por fuera de la letra* no es ideal, como aquí se describe y privilegia. Escuchar sin decir nada también puede ser la expresión de un totalitarismo; de la respuesta inmediata —derivada de una escucha atenta, pero no silenciosa— también pueden devenir diversas situaciones importantes para un sujeto y sus relaciones; y, a menos de que apelemos a la demagogia, tenemos que reconocer que en los vínculos está implicada siempre la posibilidad —muchas veces lograda— de hacer daño. La fantasía de una comunicación *mejor, más completa*, esto es, *perfecta*, denuncia, en su reverso, la imposibilidad de asumir un vínculo que precisamente no es ideal y, por ello mismo, la escritura puede tornarse la expresión precisa para intentar eludirlo, escaparse de él.

Por momentos, Caicedo supo muy bien de lo que acabamos de anotar. En otros muchos, como también hemos visto, no se dejó engañar. Quizá la ocasión en que mejor reconoció que los vínculos no son necesariamente lo que pasa en la escritura, fue cuando por fin tuvo la oportunidad de conocer personalmente a Isaac León. Este “encuentro” pudo darse en 1976 y, según relata nuestro autor, León *encontró* a un Caicedo distante, ensimismado, esquivo, es decir, lejano al hombre afectuoso y comprometido con la publicación y difusión de la revista dirigida por el peruano. Resulta que Caicedo estaba recién salido de su confinamiento psiquiátrico y todavía bajo los efectos sedantes. León termina retornando al Perú y entonces Caicedo le escribe: “no sigas pensando, por favor, que yo soy [...] un incapaz que tal vez *sólo* puede expresarse a la distancia, escribiendo” (2020b, p. 472).

Si se nos permite, esta es la declaración más viva de lo que Caicedo reconocía ya en sí mismo: por momentos, fue un incapaz de vínculo con los otros, que *solo pudo expresarse a la distancia escribiendo*, esto es, evadiendo el cuerpo que, como hemos visto, es una forma contundente de esquivar las relaciones con los demás, transfigurándolas, vía la escritura, en relaciones ideales<sup>205</sup> que solo de ese modo son engañosamente soportables, como también hemos visto. Pero esta forma de (no) poner el cuerpo, implica una imagen de él que, para este caso, es “contundente, autoritaria, fuente de represiones, doctrinas, prejuicios y autocastigos” (Moraña, 2021, p. 22).

De lo anterior tenemos testimonio en un par de ocasiones más. Veamos: en algún momento, para dar cuenta de lo que hemos denominado sus devaneos homosexuales Caicedo dice: “se me hace mucho más agradable un comentario que sea caricia para el que me gusta” (2020b, p. 107). En una oportunidad más asegura que “yo estoy encantado escribiéndote, imaginándote” (2020b, p. 167). Es decir, para estas dos ocasiones, Caicedo se reprime de la caricia y del encanto (del cuerpo) del otro por el comentario escrito; se inhibe del paso por el cuerpo.

Sin embargo, y como suele ocurrir con Caicedo —con *cualquier sujeto*, podríamos decir— una posición nunca es implacable ni única, salvo quizás en los dogmatismos. Y menos si

---

<sup>205</sup> El mismo Caicedo sabía de los perjuicios de los ideales para la vida. Aunque no se sabe con precisión la fecha, alrededor de 1965 escribió un cuento llamado justamente *El Ideal*, en donde denuncia su carácter mortífero y mortificante: “tú eras promesas, odio, falsedad, amor, mal camino, miseria [...] tu presencia era un estorbo, ya no le haces falta a nadie. Te has perdido para siempre” (2021, p. 406).

estamos pensando el cuerpo en su lógica significante. En una sola referencia, tan puntual como reveladora, Caicedo dice: “[tengo] muchísimos problemas emocionales, que tal vez podré relatarte mejor si algún día llegamos a encararnos” (2020b, p. 225). *Encarar* al otro, darle la cara —es decir, *darle el cuerpo*—, también puede significar *relatar mejor* lo que a alguien le ocurre. En cualquier caso, lo que Caicedo relató en esta facción de su escritura, según hemos visto, no fue otra cosa que el *dolor* de sus vínculos con los otros.

Hemos hablado ya del *dolor de deseo* y del *dolor de las relaciones*. Y si a eso le agregamos que, como dice Le Breton, “la condición humana es una condición corporal” (2017, p. 9), podríamos advertir que dichos dolores —*problemas emocionales*, dice Caicedo— implican el cuerpo. Desde luego, no estamos en condiciones de afirmar que lo único que le deparó a Caicedo las relaciones con otros fue dolor. Pero sí lo atormentaron; tanto, que, como hemos visto en este apartado, su escritura también significó la oportunidad de rehuir de los cuerpos.

Ahora bien, si consideramos que, a pesar de todo, “el cuerpo nunca está aislado, no es el cuerpo el que duele, sino la persona” (Le Breton, 2017, p. 9), podemos admitir que el dolor rebasa la lógica orgánica del cuerpo, comprometiendo, también, aquella que hemos denominado la lógica significante: “la relación con el dolor [...] no es la de un organismo, marca a un individuo y *desborda* hacia su relación con el mundo, es sufrimiento” (p. 9). El cuerpo, pues, expresa un *desborde* permanente, que no deja de acusar unas fronteras, unos límites, pero, simultáneamente, el cruce de estas, de modo que “la <<verdad del cuerpo>> se aloja en sus dobleces y en sus avatares, en sus formas mediáticas, en sus disecciones, en sus revestimientos, en sus acoplamientos y en sus máscaras” (Moraña, 2021, p. 24). El cuerpo es, de este modo, una bisagra, no solo entre el mundo así llamado exterior y el interior, sino entre lo orgánico y lo psíquico: “si el dolor es un concepto médico, el sufrimiento es el concepto del sujeto que lo siente” (Le Breton, 2017, p. 12).

De lo anterior se sigue que el dolor devenido sufrimiento por una operación significante —el sufrimiento es así sentido por el sujeto que de ese modo lo interpreta y significa— está en la carne, pero no por ello “se opone al que está en la existencia” (Le Breton, 2017, p. 10), de manera que ambos, dolor y sufrimiento, son “la traducción íntima de una alteración de sí” (p. 11). No solo en el presente apartado, pero especialmente en este, hemos podido observar cómo lo que Caicedo testimonia es una continua alteración de sí que vive en su carne, en su escritura,

pero que no se opone a su existencia. Fue en el máximo reservorio de su vida —su escritura— en donde pudo expresar de modo más contundente esta relación con su propio cuerpo, con el de los demás, pero también con el dolor y el sufrimiento que estas relaciones le representaron. Caicedo advirtió con extrema claridad que las inevitables decepciones del vínculo con los otros llevan en su reverso un dolor que para nuestro autor se tornó agónico: “en la medida en que el dolor <<altera>> al individuo en múltiples niveles, se lo ha considerado [...] un elemento de relación entre los cuerpos que excede el ámbito de lo subjetivo y permea todos los aspectos de la vida diaria” (Moraña, 2021, p. 298).

Podemos comprender, entonces, que al mismo tiempo que marca una distancia, el cuerpo establece una relación entre lo interno y lo externo, entre lo subjetivo y lo social, entre lo inconsciente y lo racional. Ambas cosas, como hemos insistido a lo largo de este trabajo y de diversas formas, no están, pues, radicalmente separadas: “en el cuerpo *convergen* lo íntimo y lo público, lo invisible y lo apariencial, lo sublime y lo grotesco, sin que ninguna ley regule esas formas de inconsistencia, que nos constituyen de manera variable e intermitente” (Moraña, 2021, p. 98).

Tenemos entonces que en el cuerpo se sitúan relaciones con el mundo que no dejan de ser relaciones con nosotros mismos, y que ninguna ley prescripta puede regular completamente; allí se localizan relaciones con nosotros mismos que no dejan de expresar vínculos con el mundo. No son, pues, unas el contrario de los otros. Así, “cualquier relación social pasa por el cuerpo, y si este no está de acuerdo con las expectativas, esta ruptura orienta todas las interacciones, en forma frontal o más velada” (Le Breton, 2017, p. 23). Y, como hemos visto con Caicedo, estas expectativas sociales instalaron una fractura en el centro mismo de nuestro autor, lo cual le supuso, por un lado, un sufrimiento que le indujo “un sentimiento de pérdida, de duelo, acentuado por el hecho de no poder controlarlo” (p. 17), pero, por otro, unas serias y profundas limitaciones para relacionarse con los demás. Quizás esto hubiere alimentado en Caicedo la idea, más o menos prontamente pasada al acto, de separarse radicalmente de su cuerpo de la única forma en que esto es posible: con la muerte.

(A)pegarse al cuerpo, decíamos, recubre un cariz social; pero ello no excluye uno singular, subjetivo. No hemos descuidado, a lo largo de este trabajo, las teorizaciones —y sus consecuencias prácticas— del psicoanálisis para pensar no pocos aspectos de los que nos hemos

ocupado. Esto ha implicado, también, unos posicionamientos acerca del lugar que este modo de pensar, hacer, escuchar, leer y decir significa. Pues bien, consideramos que el cuerpo no escapa de las elucidaciones que el inconsciente expresa.

Alice Miller afirma, por ejemplo, que “el inconsciente de cada persona no es otra cosa que su historia, almacenada en el cuerpo, pero accesible a nosotros [...] solo en pequeñas porciones” (2017, p. 10). Ya Caicedo, como cualquier otro, nos ha enseñado cómo fragmentos de su historia están contenidos en su escritura; cómo estas escritura e historia comprometen su cuerpo en diversos sentidos. Pero hemos renunciado a considerar dichos testimonios como su verdad toda. A ella solo podemos acceder, nos enseña Miller, en *pequeñas porciones*, en fragmentos, *por escenas*. De todos modos, “el cuerpo es el guardián de nuestra verdad, porque lleva en su interior la experiencia de toda nuestra vida y vela por que vivamos con la verdad de nuestro organismo” (Miller, 2017, p. 25). Aunque, insistimos, dicha verdad no sea accesible sino a medias.

Que el cuerpo sea *el guardián de nuestra verdad* es, tal vez, de lo que estamos dando cuenta a lo largo de todo este capítulo. Una verdad disparatada, inconclusa, parcial, por momentos dolorosa, entre otras. Para el caso que nos ocupa en este apartado, hemos aludido ya a las significaciones que el vínculo con los otros supuso a la escritura —a la vida— de Caicedo. No queremos dejar de lado la forma en que nuestro autor nombra estas significaciones que le adjudica a los vínculos: *problemas emocionales*. Y sabemos lo mucho que en la actualidad se ha hecho bajo el nombre de la así llamada *educación emocional*. Sin embargo, no es por allí por donde queremos transitar en este momento. Lo que no podemos, es obviar que el cuerpo es, también, expresión de emociones, de afectos. Sabemos que son dos conceptos distintos, pero no solo Caicedo nombra su *dolor de vínculo* usando el significante *emocional*, sino que así también lo conceptualiza Miller: para la autora preguntarse por “las consecuencias que sufre nuestro cuerpo al negar nuestras emociones intensas y verdaderas” (2017, p. 10), supone entender las *emociones* como “una reacción corporal no siempre consciente, pero a menudo vital, a los acontecimientos externos o internos” (p. 10).

Así pues, lo emocional puede ser entendido como las reacciones que tienen lugar en nuestro cuerpo al dar noticia de su negación, lo cual no deja de implicar a los acontecimientos que tienen lugar tanto internamente, como al exterior del sujeto. Sin embargo, la autora, en otro

pasaje de su obra, no habla ya de “emociones” sino de *sentimientos* para significar que “cuando aprendamos a vivir con los sentimientos y a no luchar contra ellos, ya no veremos en las manifestaciones de nuestro cuerpo una amenaza, sino útiles referencias a nuestra historia” (Miller, 2017, p. 119).

Podemos decir, precisamente, que, a pesar de su lucha contra ellos, Caicedo no pudo evadir los sentimientos que el encuentro con su propio cuerpo y con el de los demás le supuso. Este capítulo se consolida, así, como uno en que el cuerpo es asumido como el derrotero que nos orienta, por referencias, por la historia de Caicedo que, de algún modo, no dejan de ser referencias de una historia colectiva.

### **Cuerpos, emancipaciones, intersticios e instituciones**

Finalmente, Laura Quintana en un texto de publicación relativamente reciente, *Política de los cuerpos. Emancipaciones desde y más allá de Jacques Rancière* (2020), nos permite redondear esta tesis, cerrando con la obra con la que, de alguna manera, abrimos también nuestro trabajo. Quintana se propone mostrar, a lo largo de su libro, que en los planteamientos de Rancière acerca de la emancipación, la cuestión del cuerpo es central, lo cual, asegura la autora, es una perspectiva más o menos descuidada en las lecturas que se hacen de la obra del pensador francés. Para Quintana, Rancière “no asume una comprensión naturalizada ni objetivadora del cuerpo [sino que] despliega una comprensión estética de la corporalidad” (2020, p. 29). Este señalamiento resulta definitivo para nuestros planteamientos, toda vez que nos interesa, por un lado, rebasar la perspectiva que considera casi exclusivamente el carácter orgánico del cuerpo en educación, lo cual no significa desconocerlo. Y, por otro, subrayar el carácter polémico que la presencia de los cuerpos imprime a la escena educativa, sea esta escolar o no, sin que ello signifique un esfuerzo pedagógico por querer desaparecer o desconsiderar el cuerpo —juvenil específicamente— ahí donde aparece.

Si es verdad que habría una educación que tendiera a la emancipación; si es cierto que una educación pudiese y quisiese pensar los cuerpos que están en ella implicados, de una manera no natural<sup>206</sup> ni objetiva; si es posible que una educación pudiese y quisiese asumir los efectos de

---

<sup>206</sup> Serres indica que “el cuerpo, en el campo de la experiencia sensible, enseña a bifurcarse más que a adaptarse a cualquier dirección entendida como natural” (2011, p. 136).

una comprensión estética de los cuerpos que, a su vez, no deja de ofrecer, como veremos, presuposiciones y efectos políticos e institucionales, entonces es necesario desentrañar las maneras en que la obra de Rancière nos permite pensarlo. De este modo, Quintana asegura que el pensamiento de dicho autor permite pensar una comprensión “estético-cartográfica del cuerpo y de la emancipación que incide también en la forma en que este autor entiende las formas de acción colectiva, en términos de subjetivación política, así como los dispositivos institucionales en que aquellas podrían prolongarse y multiplicarse” (2020, p. 36).

Para ordenar, pues, la reflexión que lo anterior suscita, organizaremos nuestra escritura del siguiente modo: desplegaremos, en primer lugar, la relación que se puede establecer entre cuerpo, (no) saber y emancipación, según la perspectiva de Rancière, y la importancia que en ello tienen a) la existencia disensual y b) los intersticios; en segundo lugar, abordaremos la significación que adquieren las *relaciones* en este entramado; y, en último lugar, presentaremos unas consideraciones a propósito de si es posible formular unas condiciones para pensar *instituciones de lo común* en donde la presencia disensual de los cuerpos no se advierta como amenaza. Reiteramos que presentarlo así obedece a una decisión de organización nuestra pues, como veremos, estos tres elementos se entrecruzan en el pensamiento de Rancière.

Lo anterior exige encuadrar, pues, antes de pasar a los desarrollos de estas ideas en su complejidad, una preocupación que no podemos perder de vista y que ronda una gran extensión de la obra de Rancière: su insistencia en el disenso como punto del que procede toda política<sup>207</sup>, y esta última como el ejercicio permanente e inconcluso de alcanzar emancipaciones que tenga en su base formas diversas de verificación de la *igualdad* —de las inteligencias y, como veremos, de lo que los cuerpos colectivos *pueden*—. Para ello estimamos necesario explicitar, entonces, dos puntos de partida: 1) Rancière entiende tempranamente la actividad política como “la que *desplaza a un cuerpo* del lugar que le estaba asignado o cambia el destino de un lugar” (1996, p. 45). Y 2) Rancière indica que el “animal literario funda al animal político: experiencia de una comunidad suspendida en el trayecto azaroso de las palabras *entre los cuerpos*” (2010, p. 69).

---

<sup>207</sup> En este mismo sentido, Nancy afirma que “*la política comienza y termina en los cuerpos*” (subrayado del autor, 2016, p. 54).

Ya hemos abordado y tejido los modos en que Rancière vincula la política con la literatura; se trata, en este apartado, de *verificar* unos puntos de contacto entre estos dos postulados y el lugar que ocupan allí los cuerpos.

### **El cuerpo: lugar de emancipación y (no) saber**

Quizás el gesto más provocador del libro de Quintana del que nos ocupamos, sea el de vincular al cuerpo como lugar en que acontece toda emancipación, tanto individual como colectiva. La autora se ocupa de mostrar detalladamente que la propuesta política de Rancière no se da en lugares etéreos, sino que asume al cuerpo como punto de anclaje de las más diversas prácticas emancipatorias. Solo que se trata de un cuerpo ligado específicamente a la propuesta política y filosófica de Rancière. No nos puede asombrar, en consecuencia, la insistencia con que dicho autor nos lleva, una y otra vez, por los mismos senderos: a veces da la sensación de que Rancière nos dice lo mismo de muchas maneras y, al parecer, este efecto también lo crea en quien decide emprender una lectura seria de su obra.

La novedad de los planteamientos que vamos a exponer estriba en que la forma singular de Rancière de entender la emancipación se localiza puntualmente en el cuerpo, con lo cual nos pone a salvo de cierto delirio que, al no encontrar materializaciones e implicaciones de algunas teorías, se deja rápidamente seducir por la pronta recurrencia a cualquier ilusión metafísica, o a cualquier ejercicio de aplicación.

Así pues, advertimos que lo siguiente puede parecer por momentos repetitivo pero haremos un esfuerzo por precisar los matices que, a nuestro juicio, se irán presentando, precavidos, como estamos, de que seguramente algunos de esos matices se nos pueden haber escapado.

Para Quintana se trata, entonces, de pensar las emancipaciones políticas —tanto colectivas como singulares—, a partir de las “transformaciones cotidianas de los cuerpos” (2020, p. 103). Es este el ámbito en que Rancière aborda el problema político de los cuerpos: “pensar la emancipación desde la corporalidad” (2020, p. 105). Por lo tanto, el problema político de que trataremos no tiene que ver con eventos excepcionales. No solo está ahí cualquier emancipación posible. Se trata de la cotidianidad, de lo que ocurre permanentemente en la dirección de unas transformaciones, a veces logradas.

Según Quintana, dichas transformaciones tienen que ver con estar tras la pista de lo que los cuerpos están dispuestos a interrumpir, a discutir de los lugares que se les pretenden asignar. En este sentido, asegura la autora, Rancière se ha interesado en “problematizar perspectivas filosóficas y de las ciencias sociales que no dejan pensar las *formas imprevisibles e incalculables* en las que los cuerpos pueden reinventarse” (2020, p. 31). En consecuencia, a la autora le “interesa mostrar cómo el pensamiento de Rancière invita a repensar la emancipación *desde* el cuerpo, y desde *otra* comprensión del cuerpo” (p. 36).

Para Quintana, Rancière está interesado en pensar dispositivos policiales y consensuales “pero sobre todo atiende a la manera en que esos dispositivos han sido y son trastocados, torsionados y reconfigurados por prácticas populares de reinvención de los cuerpos y del mundo tenido entre ellos” (2020, p. 38). Esto porque lo que la autora llama el *capitalismo tardío* supone (o impone) unas “formas de *desposesión* de aquellos que marginaliza, incluye como excluidos o abandona” (p. 38). Lo anterior lleva a Quintana, nuevamente en compañía de Rancière, a “pensar formas de acción política que puedan confrontar tales *desposesiones* y puedan inscribirse en otras instituciones posibles y en otros lenguajes estéticos, que trastoquen el orden de lo asumido como dado” (p. 38). Esto porque, por un lado, toda forma de desposesión implica desposesiones de los cuerpos, en la medida en que “los fijan en su impotencia” (p. 38). Pero, por otro, porque le interesa destacar el vínculo existente *entre* emancipación y corporalidad. Esto es, unos cuerpos que se proyecten en prácticas emancipatorias —y aquí es necesario hablar de la emancipación como *proyecto* (Castoriadis) porque no es ni puede ser un estado— son aquellos que no se dejan fijar en lugares asignados, afirmando, así, su potencia. Esto último es lo que, a nuestro juicio, vincula los planteamientos de Rancière con la escritura de Caicedo a propósito de los cuerpos juveniles: unos que no se dejan inmovilizar ni cristalizar en lugares previamente designados.

Uno de los puntos que según Quintana se puede resaltar de estos planteamientos es la idea de un ciudadano como sujeto político que se preocupa por “intervenir con otros en el mundo” (2020, p. 42). Y esto es, también, lo que nos permite relacionar estos postulados con escenas de algunos cuentos de Caicedo, pues allí la juventud pone y expone permanentemente el cuerpo, que termina implicado, de este modo, en dichas intervenciones. En su célebre cuento *El atravesado* (1971), el narrador concluye el relato expresando:

y si la tropa me persigue todas las puertas se me abren. Y pueden tumbar la puerta que no me encuentran nunca. El 26 de febrero prendimos la ciudad de la 15 para arriba, la tropa en todas partes, vi matar muchachos a bala, niñas a bolillo, a Guillermito Tejada lo mataron a culata, eso no se olvida. Que di piedra y me contestaron con metralla. (Caicedo, 2021, p. 326)

El sujeto político es aquel al que “se le reconoce un poder de decisión en el mundo común, o que él mismo se otorga, cuando este reconocimiento le es negado” (Quintana, 2020, p. 43). Pero lo que no puede aparecer como respuesta al disenso que los cuerpos expresan es la muerte. Al menos no desde la perspectiva política que Rancière permite pensar. La muerte o su amenaza como respuesta al cuerpo que, haciendo presencia, escenifica el disenso, es propio de la perspectiva policial. En este sentido, la emancipación, vía los cuerpos, supone

ser un actor político sin miedo. El hecho de poder salir a la calle teniendo en mente que el riesgo más probable no es que me disparen, sino que, tal vez, me empujen un poco y me detengan, es algo muy importante. (Rancière, como se citó en Quintana<sup>208</sup>, 2020, p. 340)

Evocamos esta escena para recordar también, y como ya lo expresamos, que en Colombia, en abril del 2021 y meses subsiguientes hasta julio del mismo año, las más diversas gentes, en general, decidieron agruparse para protestar en las calles en contra de una reforma tributaria impulsada por el gobierno. Pero en particular, debemos reconocer que fueron asociaciones juveniles las que, como en el cuento de Caicedo, expusieron sus cuerpos en las protestas, y ante quienes, otra vez como en el cuento de Caicedo, el gobierno expuso su fuerza armada: *dieron piedra y les contestaron con metralla*, pues “quizá los cuerpos que actúan impulsados por reivindicar formas de igualdad y crear otros lazos entre unos y otros, sean cuerpos que se exponen también a su fragilidad y a su dependencia” (Quintana, 2020, p. 45).

#### **a. Existencia disensual**

Pero lo que los cuerpos que reivindican *formas de igualdad* no pueden estar dispuestos a negar es que en la base de tal reivindicación se encuentra lo que hemos venido nombrando

---

<sup>208</sup> Nos parece importante aclarar que, de aquí en adelante, las citas que se hagan de Rancière en Quintana corresponden a entrevistas o textos que forman parte de traducciones de la autora y que no conocíamos, pero a las que no hemos tenido acceso más que por su libro.

*existencias disensuales*. El desacuerdo, disenso, desfasaje, la no-concordancia son nociones centrales en la formulación política y filosófica de Rancière, según hemos visto y veremos.

Pues bien, Caicedo también expresa este *modo de existencia*: “Sé, comprendo, lo acepto, que es verdad que mi presencia no siempre produce armonía (¡qué palabra esta!) ni orden ni coherencia” (2020a, p. 81). De este modo calificaba nuestro autor los efectos de su presencia en relación con las personas que, en sus palabras, le había tocado conocer “(aunque de lejitos)” (p. 81). Tal falta de armonía, orden y coherencia también pasaba por las expectativas que los demás depositaban sobre él: “Qué pensará [mi padre] de este hijo [...] de tendencias sexuales indefinidas, como quien dice que no le va a dar descendencia” (2020b, p. 93). O incluso: “No tengo (como me lo repiten y me lo repiten) una carrera (¡a los 22 años!, me lo repiten) que me haga hombre. Lo único que yo sé hacer no produce dinero” (2020a, p. 128).

Podríamos afirmar, entonces, que Caicedo hizo de su existencia, cada vez que pudo, un agujero ante las expectativas, un plantón a la cita acordada —siempre por otros—. Pues como ya lo veremos, por más “sujetada que una corporalidad pueda estar a ciertos hábitos y rutinas que se han incorporado, puede no solo resistirlos y desincorporarlos, sino perforarlos con baches y brechas, que permiten reconfiguraciones desujetantes, que hacen valer *lo que no ha tenido lugar*” (Quintana, 2020, p. 151), “lo que hubiera podido ser uno de no haber sido lo que es” (Caicedo, 2020b, p. 233).

Y es que si hay algo que la juventud representa en general, y en la vida y obra de Caicedo en particular, es precisamente que los jóvenes no están dispuestos a dejar fijar sus cuerpos en unas identidades —que por otra parte responden muchas veces a unas clasificaciones descalificadoras con tentaciones desubjetivantes (Frigerio, 2013)— y sí a sostener el conflicto, a veces incluso violentamente, que supone no responder, necesariamente, a lo que se espera de ellos (por ejemplo, que produzcan dinero y no se dediquen *a las artes y otras pendejadas*). Defendemos que se trata del trabajo que exige la emancipación, en tanto reconocimiento de

trayectorias de desidentificación de unos cuerpos que se dividen, que *entran en conflicto con lo que se espera de ellos*, produciendo disyunciones entre sus palabras, sus gestos, sus anhelos y la manera en que *tienden a ser fijados e inscritos* en ciertas formas de corporización. (Quintana, 2020, p. 121)

Tales disyunciones con respecto a la fijación en unas inscripciones “empiezan con <<una sutil modificación en la postura de un cuerpo>> que se desplaza del movimiento (mecánico), la tarea (utilitaria<sup>209</sup>), la posición (de adecuación), y las expectativas (de rendimiento, eficiencia) que le habían sido asignadas” (Rancière, como se citó en Quintana, 2020, p. 109). Sin embargo, valga aclarar que dicha labor de desplazamiento, de desvío, no es, para decirlo de algún modo, una pura búsqueda de exclusión y negación sin afirmación. Si bien Caicedo llega a concebirse — ya dijimos— como “históricamente excluido”, también, dice, le interesa, “de hecho, no quedar excluido de las obras; de los hombres, de los avances, de los descubrimientos de ocasiones de paz y propicias a la creatividad, a la consecución del placer, del deseo, etcétera” (2020a, pp. 70-71). Nótese que para Caicedo no se trata de oponer la inclusión a la exclusión, sino, más bien, el “no quedar excluido” a la exclusión. No quedar excluido de obras, hombres, avances, etc., porque, para decirlo con Quintana, “pensamos por relaciones, porque nos movemos ya de entrada en relaciones [...] pensamos creando relaciones a partir de otras establecidas, y crear es también poder establecer otras relaciones a partir de relaciones ya incorporadas” (2020, p. 133).

Ahora bien, ¿qué registros se abren con el movimiento anteriormente expresado? ¿Qué aspecto tendría una exclusión *sin quedar excluido*? ¿Cómo entender el interés de nuestro autor por “no quedar excluido” sin traducir con ello un interés por ser incluido? ¿No tienen acaso las fronteras, los puentes, las aduanas, algo de ese aroma? Como hemos insistido,

Cruzar un puente, traspasar un río, atravesar una frontera, es abandonar el espacio íntimo y familiar donde uno está en su sitio para penetrar en un horizonte diferente, un espacio extranjero, desconocido, donde se corre el riesgo, al confrontarse con el otro, de descubrirse sin lugar propio, sin identidad [...] Para que haya verdaderamente un interior, es preciso que este se abra hacia el exterior para recibirlo en su seno. [...] Para ser uno mismo, es preciso proyectarse hacia lo que es extranjero, prolongarse en y por él. Permanecer encerrado en su identidad es perderse y dejar de ser. Uno se conoce, se

---

<sup>209</sup> Como hemos visto, Caicedo subalternizó siempre la utilidad económica al trabajo del pensamiento — obra—. Inevitablemente pensamos acá en las diversas tesis que expone y desarrolla Nuccio Ordine en su obra *La utilidad de lo inútil. Manifiesto* (2013), sobre todo cuando lo útil, asegura el autor, parece estar exclusivamente ligado a los eventuales beneficios —comerciales y prácticos— que se deriven de una actividad. En este contexto, Ordine asegura que se ocupa de lo inútil en el sentido de “aquellos saberes cuyo valor esencial es del todo ajeno a cualquier finalidad utilitarista” (2013, p. 9).

construye por el contacto, el intercambio, el comercio con el otro. Entre las riberas de lo mismo y de lo otro, el hombre es un puente. (Vernant, 2008, pp. 178-179)

Interior, exterior, identidad, extranjería, lo mismo y lo otro... Y en medio de todo ello, *el hombre es un puente*. Si recurrimos nuevamente a lo anterior es porque quisiéramos plantear que es en la medida en que decidimos pensar a Caicedo como un *fronterizo*<sup>210</sup> que encontramos en sus vida y obra una indagación por la soledad y la comunidad, por lo que puede hacerse en el retiro y por lo que los cuerpos, en reunión, *pueden*<sup>211</sup>. Pues es justamente en tanto que los cuerpos “atravesas las fronteras que definen las identidades que se les asignan y que [es] justamente en esta errancia, en este movimiento sin destinación determinada, que se emancipan” (Rancière, como se citó en Quintana, 2020, p. 123).

Así pues, si nuestro autor reconoció la necesidad de la soledad, especialmente como condición para la creación: “sé que dentro de todo eso hay algo en mí que no funciona, sé que necesito un poco de retiro, de pensar mucho, sin ser observado, y sobre todo tener tiempo de escribir en paz, hermano” (Caicedo, 2020a, p. 82).

Pero ello no implicó una renuncia radical y definitiva (a pesar de sus múltiples intentos) a la experimentación de la potencia en común o una elección entre una y otra:

el trato más o menos íntimo con otra persona exige renunciar a oficios solitarios, pero se tiene la ventaja del humor, de la permanente inventiva, en fin, es primera vez que estoy trabajando con gente de igual interés y capacidad, y desde todo punto de vista es una relación muy generosa, que se extiende a todas las personas. [...] Un trabajo [la escritura] solo se puede hacer estando solo; el otro [el cine] es imposible de hacerlo sin el incentivo de la discusión y la compañía. Espero que esto no me lleve a una descompensación, ni que tenga que decidir jamás entre una y otra cosa, que la una no excluya la otra. (Caicedo, 2020a, pp. 321-322)

Siguiendo el hilo anterior, permitámonos formular una hipótesis: en el entrecruzamiento constante entre soledad y comunidad —“no resisto esta soledad, busco compañía y no resisto la

---

<sup>210</sup> Damore lo denomina *rey de las fronteras; escritor de la periferia*, lo nombra Fabián Casas.

<sup>211</sup> Así lo expresa Serres: “el cuerpo no se reduce ni a una fijeza ni a una realidad: menos real que virtual, apunta al *potencial*” (2011, p. 130).

compañía” (Caicedo, 2020a, p. 91), retiros y aproximaciones a los cuales la escritura y el cine (que también fue objeto de escritura para nuestro autor<sup>212</sup>) lo obligaron, oficios que a nuestro parecer hicieron de él, insistimos, al menos en un sentido, un *fronterizo*— Caicedo encontró la fuerza para la experimentación de su potencia y de la potencia en la reunión de los cuerpos. Pues si bien hallaba la escritura, a diferencia del cine, como “la ÚNICA labor solitaria” (2020a, p. 315), al mismo tiempo fueron la ausencia de unos cuerpos (y no hay ausencia sin presencia) y la incompreensión de las relaciones humanas (lo que presupone tanto intercambio con los otros, como existencias disensuales) los desengatilladores de su labor creadora: “[...] la tristeza que da la ausencia es lo que me hace escribir” (2020a, p. 294); “algo acecha en el orden de las relaciones humanas que yo no entiendo. Cuando lo llegue a entender todo, ese día me cruzaré de brazos y ni comeré ni me dará sueño” (2020a, p. 211). O para traducirlo de alguna manera: *en tanto continúe sin entender el orden de las relaciones humanas* (lo que, repetimos, supone participar de ellas), *continuaré con los brazos activos, es decir, creando*.

Y es que en tal carácter fronterizo de Caicedo, donde a nuestro juicio se localizan los esfuerzos por la emancipación —según veremos—, opera un doble apuntalamiento anclado al cuerpo: por un lado, el desplazamiento de “un cuerpo individual de ciertas posiciones y corporeizaciones habituales, en movimientos de desensamblaje y reconfiguración que afirman su potencia, lo que puede” (Quintana, 2020, p. 54), o aquello que nombramos, con Rancière, como el trabajo de la *emancipación intelectual*. Y por el otro, hacer valer existencias y capacidades de sujetos, “otras relaciones entre los cuerpos, formas de organización, que no tienen lugar en el cuerpo bien ensamblado del orden social, o que solo lo tienen al ser contados como impotentes o incapaces” (p. 54), o aquella labor nombrada como *emancipación política*. De esta suerte, tales registros de la emancipación que podemos encontrar en la obra de Rancière “permiten repensar lo que suponen movimientos de emancipación singulares (de los cuerpos sobre sí) y colectivos (al ponerse en relación con varios cuerpos y afectar a un cuerpo social)” (Quintana, 2020, p. 55). En cualquier caso, el anclaje, repitámoslo, es el cuerpo: lo que puede un cuerpo; pero también lo que pueden unos cuerpos reunidos, verificando allí lo que, juntos, también *pueden*, incluso “pese a todo” (p. 226).

---

<sup>212</sup> Seix Barral prepara actualmente la publicación de *todos* los guiones cinematográficos escritos por Andrés Caicedo. Obra inédita hasta ahora.

Si la escritura y el cine<sup>213</sup> fueron, pues, transformación de una vida que se negó a decidir definitivamente entre el incentivo de la compañía y el retiro de los oficios solitarios, habremos también de añadir que por tales oficios pasó el deseo de otro mundo, la subversión de una realidad sujeta a las taras de la existencia: “si he logrado alguna calidad en mis ficciones — escribe Caicedo— es la fantasía de mi pobreza y vulgaridad en la vida real” (2020a, pp. 246-247). Ventana al mundo, como afirmará a propósito del fotograma, pues “observando un film podía tener acceso a hechos recónditos de la vida real, y a sucesos que tal vez nunca llegaría a experimentar [...] *ventana al mundo* pero no ante cualquier hecho, al azar. Es una escogencia de hechos privilegiados” (Caicedo, 2020a, p. 254). Esta *ventana al mundo* que implica una *escogencia de hechos* —singularidades— nos evoca aquello que insiste en esta tesis: el pensamiento por escenas.

Ahora bien, no se sueña ni se elige otro mundo por el mero afán de cualquier otro mundo. Se sueña y se elige otro mundo porque hay *hechos privilegiados* a cuyo acceso anhelamos porque se anhela y se busca estar “un poquito desfasado para el mundo” (Caicedo, 2020a, p. 232). Consideramos que la escritura, para Caicedo, tenía que ver con eso, porque, en cualquier caso, ¿qué quiere decir escribir? “Mantener la ventana abierta”, afirmará Rancière (2019b, p. 51), pues se trata de enfrentarnos a “ventanas que simbolizan la propia incertidumbre de la frontera entre el adentro y el afuera” (2019b, p. 52); se trata de un compromiso “entre dos exigencias igualmente absolutas y enteramente incompatibles, la del adentro, que protege la mano que escribe<sup>214</sup>, y la del afuera, que aprende a ver sustrayendo la mirada de toda protección” (2019b, p. 55). Adentro y afuera, cuestión de fronteras.

Hemos dicho en el apartado acerca de nuestro posicionamiento teórico que la teoría política y filosófica de Rancière tiene anclaje en la idea de desviar vidas de sus destinos. Para ello hemos recurrido a la literatura como testimonio de dicho postulado. Ahora bien, ¿cómo se desvían vidas de sus destinos? Podemos a esta altura responder, entre otras: desviando cuerpos de sus destinos. Y lo que mueve a los cuerpos en esta clave, en clave de emancipación, no es “la fuerza del mejor argumento, sino el deseo de ser de otro modo” (Quintana, 2020, p. 49). Así pues, para completar la tautología, si se desea otro mundo, ser de otro modo, dichos deseo,

---

<sup>213</sup> Retomaremos estas dos instancias más adelante, en tanto que *instituciones*.

<sup>214</sup> Ya hemos precisado los múltiples sentidos que esto tiene para la escritura y para la emancipación.

mundo y modo pasan porque ellos puedan “desviar a los cuerpos de lo que regular y habitualmente hacen” (2020, p. 124). Y Rancière halla en la literatura esa potencia: en ella reconoce el poder de las palabras para afectar a los cuerpos: el ser humano “es un animal político *porque* es un animal literario, que se deja *desviar de su destino* <<natural>> por el poder de las palabras” (2014b, pp. 62-63). Rancière llama a esta potencia *literariedad*, que no es otra cosa que la capacidad de “los enunciados de apropiarse de los cuerpos y desviarlos de su destino” (2014b, p. 63). Dicho de otro modo, con Caicedo:

Tener acceso a esa realidad, la del libro, por ejemplo, más organizada que la vida, en donde la pena y lo más incómodo y horrible: el sexo<sup>215</sup>, pasan a ser elementos de diversión, de gozo y ya está uno un poquito *desfasado para el mundo*. (2020a, p. 232)

Encontramos que los desvíos, desplazamientos o desfasajes “de los cuerpos y sus trastocamientos tienen que ver con la materialidad de las palabras, es decir, con la manera en que estas pueden impulsar a los cuerpos, ponerlos en contacto, *dividirlos*” (el subrayado es nuestro, Quintana, 2020, p. 123). Como es sabido, las nociones de división y reparto son centrales en los planteamientos de Rancière. Ahora bien, tal y como opera en la obra del —también fronterizo— filósofo francés, la división se trata de una no-concordancia, de un disenso, de un desacuerdo *insalvable* pero operante, relacionado con “exceder cualquier imagen o figura definible” (Quintana, 2020, p. 120) y definida desde la dominación para los cuerpos.

El exceso que demanda tal desacuerdo “supone, en primer lugar, hacerse un nuevo cuerpo y un nuevo *sensorium*” (Quintana, 2020, p. 106), lo cual significa,

ante todo, un trabajo de experimentación de un cuerpo sobre su gestualidad, el lenguaje y los afectos a los que se encuentra expuesto; los espacios en los que se mueve, la percepción de su movimiento. Y de un trabajo que produce desplazamientos sutiles en la manera de sentir, hablar, experimentar el mundo y la relación con los otros, al que Rancière caracteriza como un movimiento de *torsión*. Y, más exactamente, como una torsión que deja afirmar lo que un cuerpo *puede*, desestabilizando una serie de fronteras que establecen su impotencia. (Quintana, 2020, p. 106)

---

<sup>215</sup> Ya veremos, en el apartado inmediatamente siguiente, lo que la sexualidad le sugirió a Caicedo, precisamente.

Pensado desde esta perspectiva, tal *torsión*, tal desestabilización, funcionan como un modo de reunir a los cuerpos con el mundo —aunque siempre en desfasaje—, pues la alteración de la manera en que los cuerpos *asumen lo que pueden* provoca, “junto a esto, gracias a esto, una transformación en la comprensión del mundo y del campo de lo que es pensable como posible en este” (Quintana, 2020, p. 35).

### **b. La sexualidad como intersticio: capítulo singular del cuerpo**

Hemos dicho ya que el cuerpo le sugirió a Caicedo, durante mucho tiempo, ciertos suplicios. En el apartado inmediatamente siguiente hablaremos de cómo la vida social le supuso a Caicedo no pocos padecimientos en su cuerpo, como advertíamos al inicio de este capítulo. Por ahora, señalaremos otro aspecto que fue, en un primer momento, muy tormentoso para nuestro autor y luego un poco más llevadero, aunque siempre irresoluble. Se trata de su sexualidad. Apelaremos a la lógica significativa que mencionábamos más arriba para ver cómo nuestro autor fue significando su cuerpo de diversas maneras en el devenir de sus días y de sus (des)encuentros con los otros y, asimismo, para subrayar el carácter intersticial que le queremos asignar a la sexualidad, por cuanto, como veremos, así se lo puede pensar con Caicedo, Quintana y Rancière.

Para empezar, podemos afirmar que es necesario no perder de vista que es en el transcurso de los años cuando podemos advertir unos desplazamientos irreverentes en relación con las posiciones que Caicedo asumió ante su sexualidad: en un primer momento la habitó con una casi completa indiferencia; luego se convirtió en una lucha contra las demandas del *logos* y el *corpus paterno*, y después en una atormentada decisión de relación heterosexual con Patricia Restrepo en quien, como ya dijimos, Caicedo encontró el amor y, con ello, cierta permanencia identificatoria. Con todo, sus posicionamientos fluctuaron permanentemente, y unos no desaparecieron completamente a los otros. Insistimos, pues, que obedecieron a la lógica significativa con que Lacan precisó algunos de sus planteamientos al respecto y que ya anotamos, a los que agregamos también los de Moraña y Nancy.

En Caicedo aparece, entonces, lo que podríamos denominar en un primer momento una inhibición temporal de su cuerpo en relación con la sexualidad:

Definitivamente no tengo ningún interés en esa serie de combinaciones que llaman <<lo sexual>> [...] no quisiera volver a pasar por las mías de nuevo, y pagar el precio de la

precocidad, el débil que toma la vía de la precocidad para llegar a la apatía y el desconsuelo. (2020b, pp. 91-92)

Es este el registro en que se instala, en una primera época, el cuerpo de Caicedo en relación con su sexualidad: en el desinterés y la apatía por todo aquello que se relacionara con lo sexual. Ahora bien, este registro no fue puro, y rápidamente se mezcló con otro que, en lo fundamental, se relaciona con lo que podríamos llamar una *transición* —que es lo propio de los intersticios, según elaboramos con Roussillon (1989)—: se trata de unos tiempos en los que si bien Caicedo no abandona del todo la idea apática acerca de su sexualidad, ofrece al menos ya un viraje de su posición al respecto:

Quisiera poder encontrar a alguien que me despertara morbito, y trabajar en dirección sin duda por la consecución del objeto (amado). Pero no conozco a nadie que lo haga, no lo siento. Llega y me gusta una pelada, y pienso en la posibilidad de hacer el amor e inmediatamente me viene el desánimo. Debe ser que es mejor así. (2020b, p. 88)

Vemos cómo empieza ya a desear la presencia de alguien que le despierte “morbo”, pero en cuanto llega la posibilidad del encuentro sexual, esto es suficiente para devolverlo al desinterés y, esta vez, al “desánimo”.

Por otra parte —lo cual se constituye en otra temporada al respecto—, pasa por momentos en que la relación con su sexualidad se instala exclusivamente en el registro de *la mirada*<sup>216</sup>, tanto a mujeres como a hombres.

En algunas ocasiones, la mirada estaba dirigida especialmente a las mujeres: a una le escribe que le encantaría “pasarme las tardes *mirándote* el ombligo de tu desgracia, placeres de la carne, de la piel que brota. Placer de amor dura sólo un minuto; desgracias de amor son para toda la vida” (Caicedo, 2020a, p. 357). En otra ocasión, anuncia que hace una fiesta para ayudarles a unos amigos ante una difícil situación económica y que a dicha fiesta “fueron todas las peladas que yo quería que fueran, pero no me rocé un pelo con ninguna” (2020b, p. 210). Vemos cómo la mirada se constituye en un testimonio del cuerpo pero, a la vez, este último sigue estando inhibido, a Caicedo no le es posible *rozarse ni un pelo* con nadie.

---

<sup>216</sup> En el cuento *El pretendiente* (1972) de Caicedo, el narrador dice: “con aquella mirada se inventó mi destino” (2021, p. 183).

En otros dos momentos señala que un día cualquiera “como a las seis de la tarde me estaba azarando ya de tanto *ver* peladas bonitas, especialmente una galladita en bicicleta, con ese galápago entre las piernas. Pero nada de sexo. Alguien diría, castidad completa desde hace mucho tiempo” (Caicedo, 2020b, pp. 238-239); o que en alguna ocasión estuvo “en Tabogo<sup>217</sup> todo el tiempo haciéndole cara de moribundo a una pelada a 2cms. de mi cara, qué cosa tan linda, en eso es en lo único que pienso y me estimula, me llena de mariposas el *cuerpo*, hermano” (2020b, p. 255).

Aunque todo lo anterior no excluyó ni impidió que, como decíamos, su mirada también la ofreciera a algunos hombres jóvenes: “mi mayor actividad sexual hoy por hoy consiste en *mirar pelados*<sup>218</sup>” (Caicedo, 2020b, p. 107).

Decíamos también al inicio de este capítulo que Caicedo tuvo una relación amorosa, con vetos sexuales, con una niña 11 años menor que él. Esta relación le supuso procesos judiciales y pleitos familiares no solo con la suya, sino también con la familia de la niña. También por momentos nuestro autor habla de que en las salidas con esa “pandilla” de niños se ofrecía a seducciones homosexuales con el hermano, también un niño, de aquella. En algún momento, Caicedo refiere: “recién voy conociendo las mismas pelvis suaves de mi C [la niña 11 años menor], y paso por etapas de júbilo y miedo y olvido, intentando alejar de mí el pensamiento de cuánto sabe ella que yo ni idea” (2020b, p. 262).

Si atendemos a los detalles de esta última situación llaman nuestra atención, al menos, dos cuestiones: por un lado, Caicedo renuncia a un saber acerca de la sexualidad y su ineludible relación con el cuerpo, para concedérselo a una niña 11 años menor que él (para el momento en que escribe la carta, se trata de una niña de 12 años). Y, por otra parte, la relación sexuada entre los cuerpos produce a Caicedo tanto *júbilo* como *miedo* y *olvido*. Podemos conjeturar que se trata de una *dislocación* de los cuerpos: el mayor, supuesto como el que sabe, cede ese saber al menor. Y, de otro lado, el júbilo de la exploración sexual no deja de contraer, simultáneamente, *miedo* y *olvido*. Justamente es en este registro en que podemos significar a la sexualidad como posibilidad intersticial para los cuerpos, ya no en el sentido de Roussillon sino en el de Rancière, elaborado por Quintana.

---

<sup>217</sup> Forma juvenil caleña de su tiempo, asegura Caicedo, de decir *Bogotá*.

<sup>218</sup> *Hombres jóvenes*, según costumbres idiomáticas colombianas.

Así pues, si estamos atentos, en esta perspectiva, a lo que los cuerpos *pueden* crear en el sentido ficcional de lograr dislocaciones y desplazamientos es necesario postular que

la libertad de los cuerpos se relacione con tales disyunciones y desplazamientos: con la apertura de intersticios entre lo que hacen y lo que ven, entre el movimiento y la detención, entre las fisuras y las opacidades que las formas de sujeción pueden dejar y entre las cuales pueden moverse complicidades, intercambios, deseos, sueños, afectos (pasiones, atracciones, indignaciones), con efectos inesperados. (Quintana, 2020, p. 118)

Los intersticios, en esta perspectiva, son la creación de tiempos y espacios, en este punto como también en Roussillon, que abren fisuras por las cuales se escapa aquello que de los cuerpos se espera o lo que a ellos se impone: se trata de lugares y tiempos por los que se filtra una diferencia entre lo que se hace y lo que se ve —ya esto en la perspectiva rancieriana de que nos venimos sirviendo—; que da lugar a la opacidad y no se detiene en la ensoñación por lograr a toda costa, y por todas partes, *ideales*. Lo que puede escapar, en la perspectiva de la emancipación que venimos elaborando, se ofrece, entonces, a la manera de *pasajes* que “requieren de fisuras e intersticios por dónde pasar” (Quintana, 2020, p. 117).

Pero no solo eso: los intersticios crean espacios y tiempos para la complicidad, los intercambios, los deseos y las pasiones, que tienen siempre efectos inesperados. Desde luego, a ojos de hoy sería de algún modo moralmente condenable que un joven de 23 años emprendiera relaciones sexuales —que no necesariamente genitales— con una niña de 11, pero nos encargamos no de juzgar sino de intentar mostrar los efectos complejos de una sexualidad que pasa por el cuerpo, que se aparta del registro meramente orgánico y que, en consecuencia, se escapa de toda pretendida concepción naturalista de la misma. Así pues, “las acciones políticas desensamblan el cuerpo bien ordenado y pueden proponer otras configuraciones de lo común” (Quintana, 2020, p. 53), que no son otra cosa que “desplazamientos individuales y colectivos [que] suponen otra imaginación política, y otra imaginación del cuerpo (no orgánico)” (p. 53).

Vemos, pues, que en Caicedo no se asume el cuerpo

simplemente como dato material-natural, ni como superficie en la que se inscriben significados sociales que lo conforman, y que él solo reitera una y otra vez [...] aparece, más bien, como un cuerpo de experiencia afectiva, capaz de crear disyunciones y

desplazamientos entre sus movimientos y lo que usualmente se espera de ellos. (Quintana, 2020, p. 119)

En este sentido, el intersticio puede ser entendido como intervalo que crea dichas disyunciones y desplazamientos en la medida en que abre a espacios y tiempos en que

los cuerpos se fugan, se desplazan, se reinventan en deseos que traen consigo otras formas de relación entre unos y otros, en las que se sienten expuestos, *fuera de sí*, pero también muy frágiles, contingentes, vulnerables; siempre a punto de sucumbir y sentirse derrotados. De ahí su materialidad. Pero se trata de la materialidad de ese no-lugar, el no lugar indeterminable del intervalo y de su poder de reconfiguración de lo visible, lo pensable y lo posible, incluso cuando sus efectos parecen imperceptibles o devorados por la pesada *realidad*. (Quintana, 2020, p. 128)

Estas formas de entender el cuerpo, la sexualidad y los intersticios tienen, sin dudas, fuertes resonancias con la idea de ficción tal como la hemos significado en este trabajo: se trata de espacios y tiempos en que los cuerpos hagan un trabajo de invención para que la *pesada realidad* no los aplaste. Podemos decir, pues, que se emprenden así *prácticas emancipatorias* que no procuran —ni pueden lograrlo— *estados de emancipación*, pero sí exigen el “cruce de fronteras y, con el cruce, la brecha, los intervalos, como condición” (Quintana, 2020, p. 120) de dichas prácticas.

Estas prácticas, que se han dado en llamar emancipatorias, suponen, entonces, cuerpos que se escapan de los lugares que se les tienen reservados, para inventar formas de relación renovadas entre ellos: unos cuerpos que son protagonistas, pero que no por ello dejan de estar al filo de un abismo: pueden siempre *sucumbir* y *sentirse derrotados*. Hemos podido valorar cómo es precisamente esta sensación la que parece acompañar a Caicedo por algunos tramos de su existencia: la materialidad de su cuerpo lo hace tambalear incluso hasta el punto de sentirse derrotado: “llega y me gusta una pelada, y pienso en la posibilidad de hacer el amor e inmediatamente me viene el desánimo. Debe ser que es mejor así” (2020b, p. 88). Prefiere, pues, el desánimo ante la sexualidad que se manifiesta en su cuerpo y juzga que es *mejor* que así sea.

De todos modos, para Caicedo esta no fue la única experiencia posible en relación con su cuerpo y su sexualidad. A pesar de que, por ejemplo, sus eventuales declaraciones homosexuales

le procuraron enfados, distancias y peleas violentas con su padre y sus hermanas mayores, así como la aventura con la niña menor que él, hubo de llegar una relación a la vida de Caicedo que lo encaminó a otros modos de vínculo, aunque ella, hay que decirlo, tampoco lo libró de las angustias propias ni de la sexualidad ni de las relaciones. Podemos decir, como Quintana reconoce en Gauny y nosotros en Caicedo, que en sus obras ambos crearon intervalos en que los cuerpos “se reconfiguran, más que deshacerse o perderse como un cierto tipo de sujeto” (2020, p. 154).

De esta manera, Caicedo *reconfiguró* su vivencia del cuerpo y de la sexualidad a partir del encuentro amoroso con Patricia Restrepo, como hemos dicho. Podemos afirmar que la ambigüedad que hemos visto en relación con su objeto de goce sexual encuentra un momento determinante de una identificación relativamente heterosexual<sup>219</sup>: es a partir del momento en que establece una relación pasional con Patricia<sup>220</sup>, en quien coincide, además y por fin, el amor con el cuerpo, lo cual, sin embargo, no quedó exento de ambigüedades. Aunque en diversos momentos Caicedo mismo sitúa dicho inicio en tiempos anteriores, en su obra epistolar data del 10 de septiembre de 1974, cuando le escribe a ella:

pienso en ti y meneo la cabeza y me digo <<caramba>> y pienso que decías, en la cúspide del descenso, <<pero qué es ese nerviosismo>>, ante las puertas del cielo. Sorry si te suenan como intrincadas estas palabras, sorry por no escribirte a mano, ahora vas a decir que no recuerdas haberme dicho eso, o ya entró en el borrón de que me hablaste (y que yo conservaré, escrito, ya lo verás) [...] pero yo recuerdo fielmente cada rechazo, cada detalle [...] Fue una delicia llegar y caer en las caricias, yo quería hacerlas inofensivas.

---

<sup>219</sup> Decimos *relativamente* porque los devaneos homosexuales de Caicedo continuaron: con esporádica frecuencia, pero continuaron. De hecho, uno de los motivos de la discusión que supuso el final de su relación con Patricia —porque, con ello, llegó también el final de su vida—, fue precisamente un presunto episodio homosexual que ella le reprochara: en su penúltima carta Caicedo dice: “Patricita, te lo suplico, por favor, créeme, el acto, los movimientos, los gestos que hice con X no fueron de homosexualismo, *yo no soy homosexual*” (resaltado del autor, 2020b, p. 495).

<sup>220</sup> Al respecto, Caicedo le escribe a un amigo: “Yo también tuve un periodo homosexual, X, tuve un romance con X cuando ya me parecía que empezaba a detestar definitivamente a las mujeres, pero llegó Patricia y se acabó todo” (2020b, p. 433).

Con poder recostar la mejilla en hombro ajeno y respirar olores cálidos, con eso tengo. (2020b, p. 178)

Y, a pesar de que Caicedo mismo expresara que de su “masculinidad siempre me avergüenzo” (2020b, p. 294), Patricia se fija precisamente en ella y la realza, la pone en *otro lugar*:

ay hombre, todo me imaginé en la vida menos que alguien llegara a estimarme por mis <<capacidades físicas>>, así que olvidáte, no me duele que me digas eso, antes me avergonzaría saber que usted se interesa por mi <<masculinidad>>, eso no me importa, no la tengo ni me hace falta, usted es la que me hace falta a mí, se me haría la cagada que en nuestra amistad se metiera el vil sexo, eso yo nunca lo voy a poder hacer, usted sabe que oportunidades ha habido, pero yo no quiero siquiera imaginarme que usted pensaba en eso mientras había la oportunidad. (2020b, p. 293)

Este es un momento muy inicial de la relación con Patricia en que, como vemos, Caicedo aún rehúye del contacto sexual. Su amor pasa, todavía, exclusivamente por la ternura, rechazando incluso cualquier idea que representara una oportunidad sexual. El amor lo pone en la dirección de renovar incluso la forma en que ve las cosas, pero todavía lejos de darle lugar a su sexualidad: “ya va a ser como seis meses que me desperté pensando en usted y el punto de vista hacia todo ha cambiado” (Caicedo, 2020b, p. 294).

Estos son momentos en que la relación con Patricia queda muy en el registro de la mirada, y Caicedo no desiste de apartar de su perspectiva una todavía abstención a toda referencia sexual:

Cuidado se le gasta el radio de encanto porque si no se le acaban las cosas buenas y va a quedar como estoy yo, con la capacidad de emoción un tanto deteriorada, y por eso es que me gusta sentir escalofríos y corrientazos cuando la pienso y cuando la veo [...] eso sí: ese brillito suyo en los ojos fue el comienzo de mi ternura, de la ternura que me produce ahora. (2020b, p. 295)

Ahora bien, es solo después de dos años de idas y vueltas que Caicedo se arriesga no solo a dar rienda suelta a su sexualidad con Patricia, sino también a expresar abiertamente el deseo

sexual que lo cruza por ella: escribe recién en octubre de 1976 una carta en la que, por vez primera, se anima a formular su deseo, incluso así, en mayúsculas: “PERDÓN SI ESTO QUEDÓ FEO. ME HE MIRADO DESNUDO EN EL ESPEJO (COMO USTED ACOSTUMBRA A HACER) Y HE SENTIDO GANAS PERO DE USTED, ES DECIR, COMO SI YO SINTIERA LAS GANAS SUYAS” (2020b, p. 337). Ya a partir de ahí la expresión del deseo queda desatada: “y yo deseándola en canti<sup>221</sup>, porque yo se lo dije, *me he vuelto* morboso, y no sé si me gusta o no me gusta” (resaltado del autor, 2020b, p. 342). Incluso en algún momento le recuerda a Patricia que “antes no era sino quedarnos solos para comenzar a amarnos en el suelo o contra las paredes o en los baños” (2020b, p. 424).

Quisiéramos hacer eco del —a nuestro juicio— atinado título que Damián Damore eligió para su artículo en *La Nación Revista* que mencionábamos al inicio de este capítulo: *Andrés Caicedo, el rey de las fronteras*. En efecto, Caicedo, como hemos podido observar hasta ahora, cruzó diversas fronteras a lo largo de su vida y con su obra. Para las elaboraciones de Quintana, los intersticios tienen que ver, precisamente, con *el cruce de varias fronteras* que, como hemos dicho, se sitúan siempre en los *entre*: 1) entre el “sentido y la sensibilidad [...] que delimita lo que puede y no puede un cuerpo” (Quintana, 2020, p. 118), que, según hemos analizado, se ve claramente en la relación de Caicedo con su sexualidad y con el amor, por ejemplo, y que recibió de parte de algunos de sus amigos y familia no pocas reprobaciones.

2) Entre “pasividad y actividad, cuando el cuerpo más esforzado (del que se espera el mero cumplimiento obediente, dócil, pasivo, de una tarea) se detiene y en esa detención puede volverse muy activo e indócil, y en el solo mirar ya actuar de cierta manera” (Quintana, 2020, p. 118), como hemos visto en el paso de Caicedo de ver *peladas y pelados*, a no solo quedarse mirando a Patricia sino entrar en relación sexual con ella.

3) Entre “imaginación y realidad, pues el que se abre al ejercicio de su imaginación puede tener un contacto otro con la realidad que le es dada, y dar lugar a una inquietud que lo impulsa a acercarse a lo no visto en esa realidad” (Quintana, 2020, p. 119). En este punto, sin duda, la escritura fue lo que le permitió a Caicedo tramitar, al menos en parte, su vínculo con la realidad,

---

<sup>221</sup> Caicedo utiliza esta expresión recurrentemente para significar *cantidad*.

de ahí que afirme: “si he logrado alguna calidad en mis ficciones es la fantasía de mi pobreza y vulgaridad en la vida real” (Caicedo, 2014, p. 107).

Y, finalmente, ya no tanto en el plano sexual sino de la relación social con otros, 6) entre la singularidad y lo común, pues el cuerpo que se sensibiliza a la singularidad de su situación y de lo que aparece desde su perspectiva, puede ver también su dolor desde una mirada más amplia, desde la cual se percibe en conexión con otros dolores, en las *junturas* que dejan aparecer un dolor común. (Quintana, 2020, p. 119)

Al respecto, Caicedo afirma que, en el viaje con que inicia la edición de sus cartas, se encuentra con que

Yo he sentido hambre. He perdido la vergüenza de tener que pedir para comer, por ejemplo, y he comido de todo [...] he comido comida campesina, buena comida, platados de yuca, de carne, de arepa. Porque he aprendido también que hay personas que lo ayudarán a uno. Y también que hay personas que se niegan a prestar ayuda. Y he aprendido que las personas que más ayudan, y las que obtienen alegría al hacerlo, son aquellas que alguna vez estuvieron pidiendo ayuda. (2020a, p. 45)

Ahora bien, decíamos que la relación con Patricia con todo y lo que le representó a Caicedo ciertas liberaciones y libertades, no dejó de prohijar, también, algunas ambivalencias, cuando no ciertos suplicios y daños<sup>222</sup> cercanos a la dominación y la dependencia radical. Hacia el final de sus días, después de sus dos intentos de suicidio, y quizás impulsado por el efecto del medicamento psiquiátrico al que hemos hecho referencia, Caicedo expresa que, con Patricia, “ahora hemos decidido no volver a hacer el amor para no causarnos problemas mayores” (2020b, p. 455). Nuestro autor ya no celebra su relación con Patricia sino que se aqueja de ella, del nivel de dependencia que le ha sugerido: “después de que he llegado a un grado de dependencia de tu cuerpo, de tu alma, que difícilmente podría haber llegado a imaginar en años más tempranos de mi existencia” (Caicedo, 2020b, p. 493).

---

<sup>222</sup> Así lo expresa Serres: “entre los amores y los suplicios, nuestro cuerpo experimenta sus límites” (2011, p. 127).

Y, finalmente, de la casi renuncia a su existencia por volver a obtener una caricia de la mujer de sus amores: “entregaría mi vida a cambio del privilegio enloquecedor de abrazarte, de recostar mi cabeza en tu pecho, y abrazarte, encontrar la seguridad en ti” (Caicedo, 2020b, p. 497).

En este punto y en el siguiente apartado, destacaremos que si es necesario hablar y sostener la perspectiva de la emancipación es *justamente porque* esta se pone en juego sobre el fondo de la heteronomía y la dominación —como, por otro lado, ya lo había casi denunciado también Castoriadis (2007)—. Ya hemos puntuado con Derrida (2000) que la heteronomía es inerradicable, pero, podemos aseverar, ello no impide esfuerzos permanentes por conquistar espacios y tiempos de autonomía —que, por tanto, será siempre relativa—. A nadie le vienen mal dosis de autonomía, aunque solo así lo sean.

Precisamente *es porque* existen dominaciones y tentativas permanentes de dominación que precisamos de instituciones<sup>223</sup> y de prácticas que tengan, permitan y alienten en los cuerpos espacios y tiempos intersticiales. En este sentido, si entendemos que las reflexiones y los juicios (Arendt) que pueden producirse acerca del mundo “tienen que ver con reconfiguraciones que pueden darse en una corporalidad, en su relación con los tiempos y con los espacios, y con la manera en que así puede exponerse a su diferencia” (Quintana, 2020, p. 118), entonces es más comprensible entender por qué lo que las dominaciones inhiben es la *movilidad de los cuerpos*: porque les *roban* tiempos y espacios —*intersticiales*— y, con esto, “el deseo de otro mundo distinto” (p. 118).

Así pues, el problema de la relación tiempo-emancipación se relaciona con que lo insoportable de la dominación tiene que ver, en primer lugar, con el “dolor del tiempo robado” (Rancière, como se citó en Quintana, 2020, p. 114). Agregamos nosotros que ese dolor de dominación —cuando es así significado y asumido— tiene que ver también con espacios robados. De ahí que, podría decirse, tiene sentido la noción de intersticio en su lógica tanto de tiempo como de espacio de *suspensión*.

Desde luego, invocamos la perspectiva de la dominación porque encontramos en Caicedo escenas que responden a dicha perspectiva y que, ya a estas alturas, nos son conocidas: la idea de

---

<sup>223</sup> Abordaremos este aspecto del problema en el último apartado de este capítulo.

su padre de que se casara y tuviera hijos, que no fuera homosexual, que se dedicara a otras cosas que no fueran las artes y esas pendejadas, porque eso no producía dinero. Pero también consideramos que no es gratuito que el supuesto acuerdo con Patricia de *no volver a hacer el amor* haya sido justamente después del confinamiento de Caicedo en la clínica psiquiátrica que supuso, como vimos, unas intervenciones que no se quedaron sin —nefastos— efectos en la vida —sexual también— de nuestro autor. Su reclusión en la clínica psiquiátrica le supuso la confrontación con un panóptico en que se quiso controlar no solo su cuerpo (Vigarello) sino sus actos y pensamientos, como hemos visto.

En este sentido, asegura Quintana, en el dispositivo panóptico, no en la perspectiva de Foucault sino en la de Gauny, según Rancière, las fisuras y los intersticios, se cierran “con una pulcritud y una regularidad que apuntan a neutralizar la posibilidad de que algo imprevisible pase entre unos y otros, y en los mismos gestos de cada cuerpo, a los que parece negársele toda posibilidad de alteración” (Quintana, 2020, p. 117). Dicho dispositivo “no pretende tanto asegurar el saber del aparato” sino despojar a los cuerpos “de lo que escapa a ese saber y les permite existir por fuera o de otro modo que en la mirada del amo” (Rancière, como se citó en Quintana, 2020, p. 117). Observamos que en las fluctuaciones de Caicedo que venimos presentando, lo que se pone en juego es, precisamente, sus formas de escapar a la mirada del amo —salvo en ciertas circunstancias con Patricia—, de sus formas de escaparse de lo que dicha mirada quería para él, y de lograr modos imprevisibles de relación con los otros y sus cuerpos. Los hemos denominado *desplazamientos irreverentes* justamente porque Caicedo no estuvo dispuesto a acomodarse a lo que la mirada del amo le dispuso imperativamente, incluso bajo el riesgo de perder el amor de su familia y amigos, y de la misma Patricia.

Recordamos, pues, que el cuerpo “puede aparecer en los intersticios del tiempo no completamente regulado de una ocupación que permite las intermitencias” (Quintana, 2020, p. 114). Pero que dichos intersticios no son solamente del tiempo —o de los tiempos— sino también de los espacios, pues “la imagen de lo insoportable [...] es la imagen del encierro de los cuerpos, su aislamiento y la pérdida completa del tiempo y el espacio propios” (p. 116), que es lo que Caicedo vive y expresa en sus cartas del tiempo de su reclusión en el hospital psiquiátrico, y por algunos tramos de su relación con Patricia.

De todo lo anterior, es posible derivar la idea de que tal vez haya que imaginar las condiciones institucionales y subjetivas de “una ruptura con respecto al mundo que la hace existir” (Quintana, 2020, p. 116). Esto es, que hace existir esa imagen de lo insoportable del tiempo y el espacio robados, que hace existir unos cuerpos desposeídos por dichos hurtos, pero también que permite instituir tiempos y espacios en que el control, la dominación, la vigilancia, son horadados por intermitencias en las que los cuerpos se dan otros tiempos y lugares para no quedar cercados ni inmovilizados por lo que las dominaciones les dirigen. Lo cual, desde esta perspectiva, abre a más de una esperanza.

### **La emancipación como *efecto* de las relaciones**

En el apartado anterior veíamos lo que significó la sexualidad para Andrés Caicedo, pero también anunciábamos que la vida social, como lo hemos reconocido a lo largo de estos *Encuentros*, le procuró a nuestro autor no pocos tormentos, aunque también —hay que decirlo— ciertas satisfacciones.

Lo que la vida social, las relaciones con otros, le provocan a Caicedo es lo que hemos denominado el *cuerpo padecido*. La angustia, el miedo, el “terror de los domingos”, entre otros, causados por variados motivos, se escenifican en su cuerpo de diversas maneras. En su obra epistolar dice, por ejemplo: “cosas así no tienen por qué mortificarme, no tiene por qué, son cosas sin importancia, pero se me amontonan y me van como llenando el *cuerpo* de espinas” (Caicedo, 2020b, p. 206). Lo anterior da cuenta de ciertos tormentos que la vida social le sugería a Caicedo, y a los que ya nos hemos referido en apartados anteriores. Pero esta vez lo que enseña nuestro autor son algunos efectos que las relaciones sociales ciernen sobre su cuerpo específicamente: mortificaciones y espinas.

Podemos agrupar, entonces, los padecimientos en su cuerpo, primero en un registro más bien individual, para ver luego cómo ese plano “subjetivo” se vio impactado por los vínculos sociales que estableció y, en no pocos momentos, sufrió. Veremos, entonces, cómo lo que Caicedo fue interpretando de su vida se nos ofrece a la manera de contrapunto con los planteamientos acerca de la emancipación que venimos sustentando.

En un principio, esto es, al inicio de sus cartas, al menos en la edición que conocemos de su obra epistolar “completa”, recordemos, Caicedo se encuentra en un viaje. Ya hemos tenido

diversas oportunidades para referirnos a lo que significa el viaje en distintos sentidos. Esta vez, Caicedo aclara que realiza dicho periplo porque

si yo un 30 de diciembre decidí partir hacia un viaje largo, difícil, era porque mi situación emocional en Cali no estaba estabilizada en lo más mínimo, lo cual producía un estado de angustia permanente, la angustia del burgués, ese sentimiento, ese cucarrón, que se le mete a uno entre el esternón y que no puede sacárselo en todo el día por más que se trate. (2020a, p. 43)

Esta es una imagen —el cucarrón metido en las entrañas del cuerpo<sup>224</sup>— que no abandonará, al menos de aquí en más, a Caicedo: es decir, la angustia se expresa para él, en primer lugar, en el cuerpo. Es ahí, en su cuerpo, donde se localiza su angustia, donde la siente más materialmente: es como si necesitara el cuerpo como un soporte material para acunar ahí la angustia que siente. En lo más interno —el esternón—, o en general en su interioridad: “[siento] una especie como de malestar muy delgadito y muy adentro” (2020b, p. 61); “aunque por dentro alimento un infierno de zarzas ardiendo” (2020b, p. 212); o, incluso, su sistema respiratorio: “tengo problemas de alergias raras” (2020b, p. 122). Pero también en lo más externo, la piel: “cuando me da angustia me empieza a picar el cuerpo” (2020a, p. 73). Estas son, pues, expresiones de su angustia localizables para él en el cuerpo, pero, hipotetizamos, como testimonio de unas relaciones —incluso consigo mismo— que así se lo infundieron.

Ahora, el otro aspecto en que podemos advertir que Caicedo *padece* su cuerpo es en la expresión que en él logra el miedo. Y aquí podemos notar que, finalmente, lo que sucede en el cuerpo pasa, también, por lo que proporciona la relación con los otros, en los más diversificados sentidos. En no pocas ocasiones Caicedo insiste: “el miedo me muerde cuando me despierto (puede que reparta mordiscos a horas variadas, a otras horas, pero lo fijo es que cuando abro el ojo allí, prendido, lo tengo, prendido del pecho)” (2020a, p. 210). Si la angustia se le atravesaba en el esternón, al miedo lo tiene *prendido en el pecho*.

Pero hay otra manifestación más que implica al cuerpo —su cabeza específicamente— con el dolor: las fiebres. Se trata, entonces, de un cuerpo que se padece pero que no miente:

---

<sup>224</sup> Por eso hablábamos de que incluso los órganos están investidos de una lógica significativa.

He estado los últimos tres días atacado por las fiebres (yo creo que es este hotel malsano, y la prisa y la inseguridad), esas que vos decís que les daban a los poetas malditos. Es como una sensación astrácida, ¿oís? A la larga rica, letárgica, pero peligrosa. (2020a, p. 263)

Y en una ocasión más, en respuesta tardía a una carta, Caicedo le dice a un amigo:

me apresto [a escribirte] según lo exigen las leyes de la *relación por carta*<sup>225</sup> [...]: he sufrido de fiebre. Como a los poetas malditos, me atacan cada cuanto, dos o tres veces al año. Fiebres hepáticas y cerebrales, y aunque me duele todo el cuerpo, me queda una serie de sensaciones que recuerdo después, con sensualidad y hasta con nostalgia. (2020a, p. 341)

El dolor, la angustia y el miedo son sentidos, interpretados, vividos, a veces con *sensualidad y nostalgia*; no hay, pues, en el humano una relación solo de rechazo con lo doloroso, a veces se lo disfruta, se lo busca, en él el sujeto también puede complacerse.

Pero el cuerpo padecido lo es también por efecto de las palabras y, como ya hemos dicho, estas no son sin consecuencias, esta vez en el cuerpo:

fue una inmensa irresponsabilidad haberme dicho imbécil. Porque quiere decir cuando te vea, te hable, [que] tú vas a seguir pensando lo mismo, ya me llamaste así y es como si me hubieran tirado una araña polla a la cara. Me la puedo arrancar de encima, pero me queda la sombra, han perdido brillo mis ojos. (2020a, p. 257)

Vemos cómo Caicedo juzga el hecho de que le hayan dicho “imbécil” primero como una irresponsabilidad, pero que, segundo, le sugirió efectos en su cuerpo: interpretó esa sentencia como un animal tirado a su *cara*, que le ha quitado *brillo* en sus *ojos*. Queda para otro tipo de trabajo indagar por qué Caicedo recibía lo que le era dirigido desde el lugar del desecho. Sin embargo, lo que podemos ir notando es cómo esa sombra que le queda como resto del que su cuerpo es testimonio, va dando cuenta de unas modalidades de vínculo que, si bien provienen del exterior, paulatinamente se van convirtiendo en una interlocución interna. Así lo hace saber también cuando recuerda el siguiente episodio:

---

<sup>225</sup> Ya nos hemos referido a lo que supone para Caicedo la escritura como forma de *esquivar el cuerpo*.

Creo que experimenté ese mismo miedo infantil a la oscuridad, pero el ser monstruoso no se hallaba al extremo de la cama sino dentro de mí, así que si me movía era como querer arrancarlo de raíz, lo cual duele, o agitar un coctel de piedras negras dentro de mi pecho y mi cabeza. (Caicedo, 2020b, p. 89)

El “monstruo infantil” que le sugiere piedras negras en su *pecho* y en su *cabeza*, ya no está afuera. La angustia, el miedo, el dolor que le proponía el mundo externo ya está adentro, de donde, según dice, va a ser muy difícil desterrarlos. Aun así, concordamos con Quintana en que “hay que dejar de *culpar* a los sujetos por lo que no ven, o por lo que ignoran, para considerar en términos más *relacionales* todo el asunto que está aquí en cuestión” (2020, p. 45). Y así como hemos dicho que las emancipaciones posibles están ligadas a las relaciones, podríamos aseverar, asimismo, que las prácticas no-emancipatorias, de dominación y sujeción, también son derivables de formas de relación. Es decir, las relaciones tampoco son neutras: tienen tanta potencia emancipatoria como dictatorial. En consecuencia, habría que indicar que hay relaciones que “cierran a los cuerpos a la contingencia y a su relacionalidad, aunque no de manera inevitable” (Quintana, 2020, p. 45).

Ya hemos tenido ocasión de apreciar cómo en la sexualidad específicamente, Caicedo no quedó restringido de manera inevitable a sí mismo. Entre tanto, veamos ahora cómo las relaciones con otros, externos, no zanjaron de ninguna manera la angustia que ya hemos visto se enclavó en el fuero interno de nuestro autor: “se huele a la persona que está cerca y a veces entre enroscamiento y jalada y quebrada de negativo uno puede hasta tocarla, pero no importa” (2020a, p. 71). El solo hecho de *tocar* al otro no es algo que le represente indiferencia, le causa rechazo, hasta el punto de decir que, incluso, *no importa* si toca a otro cuerpo.

El otro punto de la vida social que le costó a Caicedo fue el del baile. Tanto así que, como es sabido, nuestro autor hizo de la fiesta y del baile un personaje de sus cuentos y novelas. Muchos de los trabajos críticos literarios que se han emprendido —y que aquí hemos al menos referenciado— se han encargado de ahondar en este aspecto de la obra narrativa de Caicedo. Ahora bien, en su vida más íntima también el baile, y particularmente que no le siguieran el paso —es decir, el cuerpo— le significó impaciencia: “como cuando no me cogían el paso en las fiestas y yo decía a mí qué que usted, vida puta, no me coja el paso, no se meta conmigo, y me

iba y la dejaba en mitad de la pista” (2020a, p. 72). Caicedo interpreta esta imposibilidad de coordinación de los cuerpos como su posibilidad de ser escritor —según hemos dicho ya—:

Soy un hombre melancólico/ soy un poeta [...] Pero ahora yo pienso/ que si me hubieran cogido el paso ahora yo/ sería bailarín y no poeta/ Hay gente que puede ser poeta y bailarín/ al mismo tiempo/ Pero yo no puedo. Yo soy un hombre melancólico. (2014, p. 26)

Por último, Caicedo recuerda una escena en que su ámbito familiar lo hace sufrir ante la oportunidad de una fiesta que él organizó en su casa y

fue un desastre. Mi mamá nos apartó de la sala *mirando* a todo el mundo *con cara de censura*, no dejó entrar a nadie que tuviera minifalda... *no puedo recordar eso sin sufrir*, hermana... dije que varias veces me golpeaste con el puño. (2020a, p. 256)

Poner el acento en las relaciones, vuelca el problema de la emancipación necesariamente al territorio político, lo que, por tanto, no la deja reducida a una circunscripción a la individualidad estrictamente, ni a la reverberación de lo *auto*<sup>226</sup> —como la hemos llamado—, ni invoca resiliencias o algo parecido. Más bien, acentúa que las relaciones suponen ciertas “dependencias de los otros, del cuidado mutuo” (Quintana, 2020, p. 46), de modo que “los cuerpos que actúan por formas de igualdad manifiestan que la vida se da siempre en un *plexo de relaciones* que supone la exposición a los otros” (2020, p. 46). Coincidimos en la idea de que la *exposición a los otros* puede provocar *cuidado mutuo*. Pero, como hemos visto, también puede inculcar miedo, angustias, desazón, hostilidad. Quizá por esto es que sea necesario plantear la discusión acerca del lugar que las relaciones tienen para las posibilidades emancipatorias: nadie se emancipa solo, pero tampoco se emancipa por disposición de un “superior” que sabe muy bien lo que el otro requiere para emanciparse y, en consecuencia, lo dispone para que así acontezca. Esto último es el pleno reverso de la emancipación como la venimos significando.

Insistimos en dos puntos centrales de lo que estamos planteando: el registro de la emancipación que nos interesa es político, esto es, no estrictamente individual; y dos: las

---

<sup>226</sup> Recordamos, porque ya lo referimos, lo que Caicedo dice al respecto: “tal vez el error haya sido mantener una posición de aislamiento, de trabajo autónomo y maldito, esa convicción de que nos bastamos nosotros mismos” (2020a, pp. 184-185).

relaciones pueden ser tan potencialmente emancipatorias como totalitarias y, consideramos, algunas formas de esto último se ven en la *censura* que Caicedo sintió de algunos de sus adultos y que le provocó angustias, miedos y dolores —con sedimentos infantiles— expresados en su cuerpo.

Decíamos, pues, que estas escenas de la vida más bien “privada” de Caicedo nos ofrecían, por contraste, elementos para pensar en qué sentidos es posible fundamentar unas relaciones que estuviesen signadas por el sello de la emancipación. Podríamos decir que esta última supone una suerte de *potencia de lo común*<sup>227</sup> que significa un “deseo de ser de otro modo, de afectos que mueven a los cuerpos” (Quintana, 2020, p. 46), con efectos *entre* los cuerpos y “que hacen también posible la acción en común” (p. 46), como bailar, por ejemplo, que siempre sugiere la posibilidad de hacer algo conjuntamente, en las vidas cotidianas. Lo anterior, para oponerse a políticas que *fijan* al cuerpo como una “identidad amenazante” (p. 46); o a aquellas que entienden al sujeto como “propietario de sí mismo” (p. 47), lo que lo convierte en individuo autorresponsabilizado y, en esta medida, desterrado de cualquier tipo de vínculo, lo que lo supone librado a su propia suerte; y lo que sugiere una despolitización de las relaciones, con lo cual pensar una posible emancipación queda relegado al dominio de un sueño imposible siquiera de plantear.

Ante esas políticas fijadoras que impiden pensar la potencia política de los cuerpos, asegura Quintana que

se requiere de una heterogeneidad de narraciones que *contrarresten* y *disloquen* el dogmatismo de esas rígidas perspectivas, pero que también movilicen otros afectos de los cuerpos, afectos que tienen que ver con la incompletud de la vida, con la misma extrañeza que atraviesa a toda existencia en su arrojamiento a un mundo conflictivo, en el que lo imprevisible puede acontecer. (2020, p. 47)

En este sentido, es posible entonces pensar la educación como un *espacio colectivo de dependencia*, que implica *cuidado mutuo* pero que no pierda de vista las maneras “en que los sujetos se configuran y reconfiguran a través de prácticas muy materializadas de *los cuerpos* en sus relaciones de afecto, cuidado y dependencia” (Quintana, 2020, p. 47). A esto conviene añadir

---

<sup>227</sup> En el apartado siguiente elaboraremos más profundamente esta idea.

la idea de que cada cuerpo recusa las identidades compactas que la dominación les dirige. De modo que “los cuerpos no solo resisten y aguantan, sino que también reconfiguran y reinventan otras posibilidades de la vida en común” (p. 51). Ya hemos visto cómo para Caicedo estas posibilidades de reinventar una vida en común tuvieron que ver con la salida de su casa, de su familia, hacia sus amigos y parejas; pero también veremos cómo materializó en el cine y en la escritura modalidades de vínculo en que se puso en juego algo del orden de la emancipación, entendida como el logro de “otros arreglos de los cuerpos y sus modos de relación, que confrontan los modos establecidos como necesarios” (Quintana, 2020, p. 127).

El otro aspecto que Quintana nos permite elucidar es la *voluntad* —concepto central en la obra *El maestro ignorante*— que, asegura la autora, Rancière relaciona con el cuerpo. Esta es entendida como *potencia corporal* de “actuar según su propio movimiento” (Rancière, como se citó en Quintana, 2020, p. 135). Se nos impone como necesario precisar que este “propio movimiento” no es nunca individual ni solipsista: se trata, más bien,

de un deseo de relación, de comunicación con otros en la potencia común de la inteligencia, es decir, deseo que es afirmación de la inteligencia como potencia común, que vuelve sobre sí para intentar comunicarse con otro (con otros saberes y lenguajes que desconoce o apenas entrevé). (2020, p. 135)

No podemos desestimar lo que Caicedo nos ofrece en este sentido, si apelamos a la idea del baile como metáfora del movimiento en que se instala una potencia común<sup>228</sup>. En este sentido, “lo que importa son los *efectos* que tiene *sobre un cuerpo* asumir esta inteligencia común” (Quintana, 2020, p. 135). Como hemos dicho, lo propio del cuerpo en esta perspectiva que venimos fundamentando, es que se puede desensamblar para reensamblarse: lo que a Caicedo le sugirió, en un primer momento, que no le siguieran el paso, lo condujo a un *movimiento*: sus experiencias posteriores ya dan cuenta de que, finalmente, pudo bailar, no solo en el sentido de la danza, sino de la relación de su cuerpo con otros, vía el cine, la escritura y la sexualidad, por ejemplo. De este modo, se puede reconocer que los cuerpos pueden actuar políticamente

---

<sup>228</sup> Al respecto Serres afirma que “por cierto, aprendemos las figuras de las bailarinas [...] toda sociedad en un paso de baile de a dos” (2011, p. 79).

y que constituyen esta politicidad dejando ver que no son nunca meramente cuerpos unitarios dados, sino ensamblajes, plexos de relaciones, en los que siempre están en juego formas de poder e inscripciones de igualdad, sobre las que se puede intervenir. (Quintana, 2020, p. 345)

Para finalizar este apartado podemos decir que lo que hemos venido planteando como prácticas de emancipación requiere de unas instituciones que abran a los cuerpos

la posibilidad de asumirse inacabados, y como cuerpos que en el contacto, en el tacto con otros cuerpos, con otras formas, gestos y actitudes, pueden recomponer y remover su inestable unidad al exponerse a lo más nimio e invisible, a lo más ordinario y cotidiano [bailar, por ejemplo], como aquello en lo que también fluye la vida. (Quintana, 2020, p. 413)

Agregamos que dichas instituciones serían unas que también pueden reconocer que los individuos y las colectividades políticas “se subjetivan de acuerdo con reglas que se apropian, torsionan, interrumpen, en un movimiento de alteración en el intervalo y no de reafirmación de la mismidad de una comunidad, obediente con respecto a ella misma” (Quintana, 2020, p. 379). Así pues,

### **¿Instituciones para la emancipación?**

En tercer y último lugar de esta forma en que hemos decidido organizar nuestras ideas, encontramos la pregunta de si son posibles instituciones de la emancipación y, si algo así es posible, cuáles serían sus condiciones de posibilidad. Esto es, la pregunta nos lleva por los senderos de interrogarnos si sería posible establecer instituciones en que existencias disensuales —consideradas espacialmente a partir de la presencia y las relaciones *entre* los cuerpos— tuvieran lugar. O, como lo asegura Quintana, se impone la urgencia de preguntarse si se pueden pensar “instituciones disensuales de lo común” (2020, p. 57). De este modo, podemos orientar el presente apartado con la siguiente pregunta: ¿puede una institución educativa —escolar o más allá de ella— sostener prácticas emancipatorias que, como hemos visto, consideren los cuerpos en lo que *pueden*? ¿Cuáles serían, entonces, sus condiciones de existencia?

En este sentido, podemos retomar las discusiones que Quintana viene planteando, acompañada de Rancière, para decir que podemos entender que *instituir* es una *praxis de subjetivación política* por medio de la cual “un colectivo se crea desde las reglas e instituciones que le son dadas, para dar lugar a otras formas de relación entre unos y otros, así como a capacidades colectivas que pueden institucionalizarse en nuevas reglas” (2020, p. 379). Tenemos, pues, unos puntos de partida: reglas e instituciones dadas. Nos parece importante detenernos en este punto para recordar, con Vigarello (2005), que los cuerpos requieren reglas — *normas*, decía el autor— *en* unas instituciones: no es sin instituciones ni sin reglas que se puede convivir; no es sin ellas que los cuerpos singulares pueden existir en colectivo.

Sin embargo, el paso que nos permiten dar Rancière, Quintana y Caicedo, es que se trata, también, de dar lugar a *otras* formas de relación entre los cuerpos para que, juntos, logren capacidades colectivas que renueven esas reglas ya establecidas: podríamos decir que las prácticas emancipatorias tienen una relación profunda y compleja con las instituciones que eventualmente le hagan lugar. En este sentido, “se trata de pensar que las prácticas emancipatorias crean unas instituciones abiertas a su propia historia y a la distribución de los lugares, las posiciones y las tareas que establecen” (Quintana, 2020, p. 380). Es decir, la institución también puede crear las condiciones para albergar, impulsar, conservar y relanzar en ellas prácticas emancipatorias posibles.

En este punto, es posible pensar y conquistar dichas prácticas como unas posibilidades que “pueden inscribirse en instituciones otras que prolonguen formas de relación alternativas para los cuerpos” (Quintana, 2020, p. 36). Y estas formas alternativas de relación entre los cuerpos tienen como base el concepto de lo *común*. Así, la emancipación podría entenderse como apuestas de “los cuerpos para alterarse e intervenir en sus destinos, como capacidad común inédita que estos pueden desplegar” (2020, p. 364).

Como será posible advertir con relativa facilidad, Caicedo encontró, fundamentalmente, dos instituciones en que los cuerpos, las gentes, pudiesen encontrar emancipaciones bajo la excusa de lo común: la escritura y el cine.

En relación con el primer aspecto, Caicedo escribe en cierto momento una sutil pero definitiva observación al respecto de cómo la escritura instituye lo común: “sabemos que ya

llegará la oportunidad de recibir un mensaje, o participar de alguna oportunidad que celebre algo, algo *común*, de vernos según circunstancias especiales” (2020b, p. 186).

Recibir un mensaje —*escrito*, para el caso de Caicedo, como hemos visto, pero podríamos extenderlo a una generalidad— o participar de una “oportunidad” significa para nuestro autor *celebrar lo común*. Bien podríamos deducir que se trata de un trabajo de institución de lo común, lo que no quiere decir que sea ni la repetición de lo mismo, ni lo consensuado, ni lo armónico. Celebrar lo común —incluso lo común de los cuerpos— significa estar en la posibilidad de dirigir y recibir un mensaje, una escritura, un texto inéditos: una transmisión, como lo vimos en los apartados en que a ello nos dedicamos. Inédito aquí no quiere significar *original* o *excepcional*, sino singularmente dirigido, pero cuya interpretación corresponde a quien recibe y que, por tanto, no es gobierno de quien así lo dirigió.

Para Quintana, por su parte, puede haber instituciones emancipatorias “en la medida en que con ellas se pueda crear, afirmar, prolongar y multiplicar la potencia de *cualquier cuerpo* de intervenir sobre lo común” (2020, p. 339). Desde luego, estamos pensando en los *cuerpos expuestos* de sujetos que asisten, conforman y están conformados por las instituciones. Pero, como ya hemos dicho, también la escritura puede ser considerada un cuerpo: usualmente podemos hablar del *cuerpo de la escritura*, o de introducir modificaciones al *cuerpo del texto*<sup>229</sup>. Si aunamos estas reflexiones, podemos decir que una institución de lo común en donde tenga lugar lo disensual, sería aquella en la que, como afirma Quintana, *cualquier cuerpo* pueda intervenir en lo común, incluidos los textos, las diferentes escrituras.

Atendemos entonces a la pregunta con la que abríamos este apartado: podemos decir, por un lado, que si queremos considerar las condiciones que harían posible unas instituciones de lo común es necesario pensar que “se trataría de condiciones que estarían expuestas a la reconfiguración de los límites de lo que ellas mismas han establecido como común” (Quintana, 2020, p. 342). Y, por otra parte, pensar en instituciones en donde el disenso tenga lugar, significa contemplar que lo *común* “se produce y reinventa, más que por composición o síntesis, por división y reconfiguración, a través de acciones visibles y prácticas cotidianas que les permiten a

---

<sup>229</sup> Nancy señala que los cuerpos se revelan incluso en la materialidad del texto: “lo queramos o no, los cuerpos se tocan en esta página [...] *aquí, en la mismísima página de escritura y de lectura* [...] o bien ella misma es el punto de contacto (de mi mano que escribe, de las suyas que sostienen el libro” (subrayado del autor, 2016, p. 40).

los cuerpos tener otro tipo de experiencia entre unos y otros” (2020, p. 346). Como puede verse, en los planteamientos que venimos configurando tiene un lugar central lo que podríamos denominar la institución de lo común, vía relaciones entre los cuerpos que permiten rehacer sus experiencias, incluso deshaciendo modos específicos de relación, así como los límites que establecían ciertos comunes, pero para dar lugar a otros.

Ahora bien, Quintana reconoce *también* que no es posible 1) “*instituir plenamente lo común*” (subrayado de la autora, 2020, p. 383). No solo porque las prácticas emancipatorias que instituirían lo común son impredecibles en la medida en que dependen de lo que un cuerpo — individual, colectivo, escrito— *puede* pero que no sabemos de antemano qué dirección va a tomar esta potencia, ni lo que la origina, sino también porque es necesario “mantener abiertos espacios autónomos que excedan las formas establecidas de institución de lo común y de deliberación pública aceptada” (2020, p. 383). Insistimos en la valoración de los detalles: las prácticas, las políticas y las instituciones que pueden velar, si así lo deciden, por emancipaciones posibles, tendrán que vérselas con lo aceptado y lo aceptable, pero también con lo que no se acepta y con lo definitivamente inaceptable. Esto es, solo se pueden imaginar —y eventualmente lograr— instituciones de lo común a condición de aceptarlas, desde el inicio, como unas que den lugar, sin menospreciarlo, a lo que de ellas se torne inaceptable y, en consecuencia, discutible y renovable o, incluso, desechable. Así, se trata de

comprender la institución desde la praxis, desvinculándola de la determinación de la autoridad y de la soberanía. Y de repensar entonces la institución como proceso, como acto, como prolongación de la acción, que posibilita una potencia, una capacidad, y no como resultado que fija ciertas reglas o autoriza un poder a legitimarlo. Pero esto supone también evitar la reducción sociológica de la institución a lo instituido que, al enfatizar en la reproducción de lo establecido, impide reconocer el carácter inédito de nuevos trazados de acción. (Quintana, 2020, p. 378)

El otro punto irresoluble de las instituciones de lo común, según Quintana, apoyada en Laval y Dardot, se relaciona con 2) que ellas “instituyen lo inapropiable” (2020, p. 377). Podemos decir que lo “inapropiable” es, por excelencia, el cuerpo: nada ni nadie se pueden apropiarse de lo que los cuerpos pueden, de lo que pueden cuando se ponen en relación, de lo que conquistan, juntos, para conformar y reconformar lo común: “las instituciones pueden permitir la

participación y la decisión de *cualquiera* en los asuntos que les afectan y conciernen” (2020, p. 366). Pero lo inapropiable instituido e instituyente son también las formas en las que el cuerpo goza sexualmente; las maneras en que los sujetos deciden oponerse a prácticas de las mismas instituciones; a los modos en que se juzga lo justo y lo injusto y se actúa en ciertas direcciones para posicionarse a favor de lo uno o de lo otro; lo inapropiable es también la discusión para que nada ni nadie privatice la escritura, la libertad posible para que los textos discurren, para que *cualquiera* pueda no solo tener acceso a ellos sino a que pueda leerlos y releerlos en los sentidos en que su interpretación les plantee, entre otros. Porque “de la indestructibilidad del deseo, de lo que los cuerpos pueden, en medio de todo lo que los aplasta y produce su impotencia, se trata” (Quintana, 2020, p. 424).

Finalmente, 3) para Caicedo, y en este punto, para nuestra sorpresa, vuelve a conversar con Quintana y Rancière, lo que no podría suceder en una *institución de lo común* es la aparición de un líder “que habla por los que no tienen voz, que interviene por los que no podrían intervenir, con lo cual se reafirma la incapacidad de aquellos y se reproduce una lógica antiemancipatoria” (Quintana, 2020, p. 365).

En la obra general de Andrés Caicedo aparecen escenas en que lo anterior se puede elucidar. Ahora bien, decíamos que para nuestro autor tanto la escritura como el cine funcionan como posibilidades de instituir lo común, prácticas emancipatorias e instituciones disensuales. Pues bien, el cine, tanto como institución artística como lugar de encuentro, ofrece para Caicedo ese espacio institucional emancipatorio, en el que no puede haber uno que dirija los destinos de los otros:

Vos te lo explicás como que lo que hay allí es una relación de dependencia y dominio y nada más, y digo, ¿cómo podés decir eso? ¿Conocés o suponés por lo menos en lo que nosotros conversamos, lo que tenemos en común?. (2020a, pp. 76-77)

En esta carta, Caicedo le dirige un reclamo a un amigo suyo en donde precisamente discute que lo que se concibe como *dependencia* y *dominio* —de unos *expertos* sobre otros *ignorantes* en un cine club de Cali— en detrimento de lo que allí se pueda suponer como “común”: en el pensamiento de Caicedo, *lo común* se puede mantener por medio de “la presencia con la gente con la que uno *compartió* y que, *como uno, conoce* y es testigo” (2020a, p. 77). No

estamos en condiciones de afirmar que *todas* las posiciones de Caicedo eran propiamente emancipatorias, que discutían la explicación que supone “sabios” que sacan a *ignorantes* de las oscuridades propias de sus cavernas, pero en este gesto sí podemos advertir un posicionamiento que se liga a su compromiso con lo que podríamos ahora llamar una *transmisión emancipatoria*: como ya hemos visto en apartados anteriores, Caicedo se preocupaba por legar su obra y, ahora, vemos cómo discute —con la idea de interrumpir, incluso en sus mismas prácticas— ciertos modos de la dominación, que no por sutiles —aunque no sea este el caso— dejan de existir. Pues bien, recordamos que la emancipación, en el sentido que la entienden Rancière y, con su compañía, Quintana y nosotros, es una que pone en jaque la “presunción de que es tarea del intelectual crítico poner al descubierto las redes del poder que sujetan a la gente y que esta no estaría pudiendo ver” (Quintana, 2020, p. 44).

Por otra parte, Quintana asegura que uno de los movimientos más tajantes de lo que ella llama “capitalismo tardío” es la operación que hace sobre los cuerpos, las instituciones, los espacios y los tiempos, que tienen por efecto la “desposesión de los cuerpos: les niega su movilidad, su capacidad para desplegar capacidades otras, que exceden las legitimadas; les niega también una capacidad de decisión por fuera de los tiempos definidos” (2020, p. 224).

Justamente, a propósito de los tiempos y el cine como institución de posible proyecto emancipatorio Caicedo dice:

el teatro se tuvo que abrir tarde y a mí no me gusta, a mí me gusta que la gente tenga tiempo de oír música y de verse con la gente por lo menos media hora, que es lo que a ellos les gusta del Cine Club. (2020a, p. 74)

Esa “gente” —que es la que *como uno conoce*, es decir, como él, que *también* conoce de cine— *puede tener tiempo*: de escuchar música, de reunirse con otra, etc. En algunas ocasiones Caicedo da cuenta de quiénes asisten al Cine Club que él dirigía: obreros, amas de casa, estudiantes (escolares y universitarios), sindicalistas, entre otros. Mencionamos esto porque no deja de ser importante que nuestro autor conciba este espacio como un lugar para que la “gente” tenga ocasión de hacer otra cosa, destinar otros tiempos para hacer, ver, sentir y conversar otros asuntos que los acostumbrados. De ello da cuenta Caicedo cuando afirma que “bueno, historia sí dejé: me la pasé el tiempo disturbando gente en Cali, *haciéndole olvidar sus oficios* por el tiempo

que yo pasaba delante de ellos” (2014, p. 111). Desde luego, podemos suponer y especular que esas reuniones de los cuerpos, esos olvidos de sus oficios, no necesariamente significaban acuerdos logrados ni por lograr. Pero también que Caicedo no estaba dispuesto a que los participantes de los cines clubes que él dirigió, quedaran condenados a lo que supuestamente sus oficios les imponían.

Antes bien, como hemos venido indicando, lo que llama la atención de la forma en que Quintana nombra la posibilidad de instituir lugares y tiempos para emancipaciones posibles es que los denomine instituciones *disensuales de lo común*. Y, podríamos decir, como tal vez ya hemos venido deslizado, un punto fundamental de lo disensual es la imposibilidad de armonía<sup>230</sup> entre las partes. Así pues, es la existencia de conflictos insalvables la que funda cualquier posibilidad de pensar las instituciones en los sentidos en que venimos planteando. Hay que decir, asimismo, que dichos conflictos suponen, también, que no por ellos la institución se derrumbe ni que, incluso, se declare por ellos imposible. Ni siquiera significa que la institución pueda reconciliarlos, o incluso permita superarlos; se trata de que se instituya *por* ellos sin la ilusión de que, algún día, podrá desaparecerlos.

En este sentido, conviene precisar que es defendiendo y sosteniendo la copertenencia *entre* institución y conflictos como “las instituciones pueden acoger el conflicto en su seno, y como el conflicto puede expresarse también en arreglos institucionales” (Quintana, 2020, pp. 390-391). El conflicto es, pues, inerradicable. Pero no solo eso: también puede traducirse en disposiciones institucionales, de las más diversas índoles. Desde luego, pensar las instituciones de este modo demanda —por decir lo menos— altas dosis de imaginación<sup>231</sup> por cuanto la presencia del conflicto puede convocar no las complejas exigencias de tramitación que implica, sino los empujes más sórdidos de los que la humanidad también ha sido testigo y productora. Sin embargo, es preciso insistir en que si, advertidos como estamos de que el conflicto es imposible de erradicar de la experiencia humana —institucional, para nuestro caso—, queremos fomentar y sostener instituciones que permitan estas formas de existencia de los cuerpos, tendremos que vérnoslas, permanentemente, con ocasiones para el pensamiento toda vez que cada situación

---

<sup>230</sup> Recordamos aquí lo que Caicedo indica al respecto: “Sé, comprendo, lo acepto, que es verdad que mi presencia no siempre produce armonía (¡*qué palabra esta!*)” (2020a, p. 81).

<sup>231</sup> Significamos este concepto desde la obra de Castoriadis (2007), en donde está claramente vinculado a la *invención*, como hemos dicho.

reclama la renuncia a la aplicación automática de respuestas ya sabidas, y solicita, como veíamos con Arendt, juicios directos que permitan desplazar los automatismos y las seguridades.

Por lo anteriormente dicho, podemos afirmar que la conflictividad “permite reiterar la persistencia de los cuerpos, y sus múltiples formas de reapropiación de lo que aún puede ser, en la apertura de lo que ha sido” (Quintana, 2020, p. 425). Lo anterior supone que si se quieren pensar, considerar, crear y sostener instituciones de lo común, es preciso concebirlas como instituciones permanentemente “*expuestas* a las formas igualitarias de experimentación corporal de *cualquiera*” (p. 392). En consecuencia, se trata, no de negar las jerarquías y jerarquizaciones presentes en las instituciones sino de interrumpirlas, más bien, a partir del reconocimiento de “la inevitable tensión entre intervenciones verticales y prácticas de poder autónomo, y hacer de ella algo productivo, que genere nuevas inscripciones de igualdad” (pp. 373-374). Resaltamos esta idea de *instituciones expuestas*, puesto que quizás ello hable de un modo particular de hacer y concebir la institución: no se trata, pues, de su declive, sino de su necesaria fragilidad si quiere conservar un carácter emancipatorio.

Como hemos visto, las instituciones pueden, pues, “propiciar otros relacionamientos y promover formas de acción e intervención colectivas, en lugar de solo fijarlas, enmarcarlas o conducirlas en mecanismos de contraviolencia” (Quintana, 2020, p. 391). Lo anterior implica que las instituciones “no tienen que pensarse solo en términos de estructuras que ordenan, restringen y obligan la conducta, sino que también pueden concebirse como operadores de nuevas formas de relación y de ser con otros” (p. 391). Estas anotaciones nos permiten recordar otro de los aspectos que queríamos discutir, a modo de contrapunto, con los planteamientos de Vigarello que, al inicio de este apartado, presentábamos: si quisiéramos pensar una práctica educativa cercana a proyectos y elucidaciones emancipatorios (Castoriadis), la pedagogía — modos de enunciarla y ejercerla— no sería tanto aquella que controla, corrige, ordena, restringe y obliga conductas vía los cuerpos, sino una que permita nuevas formas de relación y de ser otros, con otros, que reconozca en los conflictos no el impedimento de su convivencia, sino aquello que la permite y potencia.

Por lo tanto, para Quintana, pensar instituciones emancipatorias y sus condiciones de existencia reclama acentuar ciertos elementos, precisar ciertos sentidos, alentar ciertas prácticas. Así, indica la autora:

el énfasis tendría que estar en la manera en que ciertas formas de organización y dispositivos de manifestación permiten o no afirmar capacidades comunes de intervención sobre lo público establecido y sobre lo asumido como comunidad. Lo que es crucial, en otras palabras, es cómo estas capacidades pueden prolongarse en *instituciones expuestas al conflicto*. De modo que solo *instituciones expuestas a las intervenciones conflictivas y sus efectos disensuales pueden considerarse instituciones capaces de crear, recrear e inscribir lo común*. Además, [es posible] advertir que *no son solo* determinadas instituciones las que permiten la creación de lo común, sino también el movimiento de *desestabilización y problematización de instituciones existentes* y la manera en que este movimiento *desinstituyente*, pero también *reconfigurador*, puede crear otros sujetos y otros lenguajes, que *transforman* ya el campo de experiencia compartida, antes de tener que fijarse en nuevas reglas que ordenen la gestión de lo común. (subrayados de la autora, 2020, pp. 384-385)

Con todo, Quintana no deja de reconocer que en las instituciones emancipatorias subyace una paradoja, quizás insalvable: se trataría de unas instituciones “que estarían abiertas a la emergencia de quienes no han sido contados, ni representados por ellas; de unas que podrían afirmar el conflicto social, canalizando y contrarrestando sus efectos violentos, en lugar de negarlo” (2020, p. 342). Quintana reconoce, así, que, por la complejidad casi aporética de crear instituciones que tengan como horizonte lo común y no rechacen el conflicto, es necesario dejar abierta la pregunta por la institucionalización de prácticas emancipatorias. O que, en todo caso, las respuestas a dicha pregunta “solo pueden *intentar responderse desde las acciones emancipatorias mismas*” (2020, p. 375), lo que exige, sí, ciertas sensibilidad e inteligibilidad y estar atentos para poder disponerse a identificar, conservar e impulsar dichas acciones en los escenarios en que se producen, puesto que “ellas mismas ya están indicando la necesidad de repensar la institución, las instituciones sociales, y su relación con las prácticas igualitarias, en términos de una tensión que, en su irresolución, pueda hacerse productiva” (2020, p. 375).

## Cierres... y aperturas

*Cuando escribo a mano, sobre un cuaderno, como ahora, creo que me parezco un poco a mi padre en el acto de probar el bisturí eléctrico, pues la escritura abre y cauteriza al mismo tiempo las heridas*  
(Millás, 2008, p. 5)

No es sin heridas que se escribe (también una tesis doctoral). Desde luego, tampoco sin cauterizaciones. Heridas de todo tipo: en el cuerpo, en la escritura, en el psiquismo. Preferimos, como Millás, el significante *herida*. Pero la escritura también supone, al mismo tiempo, y por ventura, cauterizaciones a dichas heridas: cierres, pero simultáneamente aperturas... aperturas *a la vez* que cierres.

Llegó la hora de redondear el trabajo que elaboráramos durante 4 años: avances, retrocesos, ofuscaciones, tristezas, alegrías, saturaciones, felicidades momentáneas, fecundidades y arideces, amistades, soledades, recuerdos, complicidades, versiones por cantidades de lo escrito que iban dando cuenta de que la transformación de nuestro trabajo iba siendo, al mismo tiempo, indicio de nuestra propia transformación... En fin, como decíamos —trastocándolo— en el cuerpo del trabajo: sostuvimos el placer de la vida incluso en medio del trabajo de la muerte.

Así pues, antes de pasar a referir lo que Caicedo nos ha permitido pensar, en la vía de intentar renovar sentidos, teorías y prácticas educativas en relación con los jóvenes especialmente, queremos destinar unas palabras a situar los desafíos que, a nuestro juicio, nos supuso el método de trabajo elegido en esta investigación: pensar por escenas. Para empezar, queremos decir que no teníamos ni idea de lo que este método significaba. Acaso se trate de una invención metodológica que se valió de las más diversas elaboraciones desperdigadas a lo largo de la obra de Rancière. Él mismo dice que, incluso, se supo pensando por escenas *después* de haberlo hecho. Pues bien, se nos impone como necesario decir que no siempre supimos cómo establecer la escena; en ocasiones se nos escabullía, no estábamos a la altura de instituirla. Sin embargo, fue la decidida forma de asumir la lectura en esta investigación la que nos permitió encontrar los caminos para tejer los fragmentos de la obra epistolar de Caicedo. Pensar por fragmentos le vino muy bien a la idea misma de las cartas —o viceversa— y nos permitió constituir una escritura que diera cuenta de lo pensable sin recurrir a la pretensión de *conocer* al

autor, cuya obra fue la base de este estudio. Y esto lo hemos fundamentado ya, lo subrayamos, como una posición educativa.

Por otra parte, también queremos puntuar lo que, a nuestro ver, esta investigación permitió ganar para la imaginación antropológico-pedagógica: a los múltiples registros inventariados acerca de la condición humana —sin que logren definirla— podemos agregar la ficción en el dominio de lo que hemos denominado su *estatuto antropológico*, es decir, extenderla más allá de sus encuadres y filiaciones literarias. Considerar que el ser humano es aquel que, entre otras, *fictiona*, permite restituirle una dignidad como creador. Y si redoblamos esta apuesta en el ámbito de la juventud, ello impide plantearse como hipótesis de entrada, a las relaciones —educativas— con ella, la desconfianza, la amenaza y la descalificación.

Igualmente, queremos subrayar la potencia que tuvo no solo para Caicedo, sino también para nosotros, poder considerar las cartas como material de que está hecho nuestro paso por la vida, y como testimonio de nuestras relaciones, sobre todo en un momento en que el así llamado género epistolar parece estar en retirada (y esto lo que quizá pone en juego son formas actuales de entender al vínculo y a los otros). Las cartas —algunas escritas a mano— guardan en su cuerpo el testimonio del nuestro; implican el tiempo que transcurre a la espera de eventuales respuestas y conservan los trazos de lo que va siendo una existencia.

En lo que respecta a los *Encuentros* logrados en este trabajo, lo primero que queremos decir es que aun con lo que pretendimos ser profundos en la lectura de la obra —epistolar— de Andrés Caicedo, consideramos que no la agotamos. Y esto tiene implicaciones múltiples: entre otras, que seguramente otros vendrán a seguir trabajando en y con ella, y retomarán, a su vez, cuestiones que aquí ni siquiera fueron advertidas. Si eso llegare a suceder, sin embargo, sí seguirá sosteniendo una hipótesis que para nosotros importó y de la que ofrecimos diferentes argumentos: en la obra creada por Caicedo se puede hablar de transmisión, como en la obra de cualquier *autor*, que estemos, eso sí, dispuestos a compartir y, en su pasaje, a pensar.

Porque, sin duda, consideramos que estamos ante la presencia de un *autor* con todo lo que ello implica. En cualquier caso, un *joven autor* en quien su rebeldía, en el sentido de hacer otra cosa con lo que recibió, cifró la posibilidad de *crear una obra*. Queremos destacarlo toda vez que, sabemos, muchas veces lo que reciben los jóvenes de parte de las generaciones

anteriores son descalificaciones e impropiedades por querer crear distanciándose de los legados. Caicedo nos permitió ver, asimismo, que para que se funde un acto de transmisión tiene que haber texto —obra— pero también muerte, en el más amplio sentido de renunciar a ser influyente respecto de la obra que se lega, sus interpretaciones y sus destinos.

De igual modo, entendimos que si bien no todos los jóvenes son ni tienen que ser Caicedo, nuestro autor sí permite —aún hoy— pensar las juventudes, tanto las de su tiempo como las del nuestro. Y, como esperamos haber mostrado, pensarlas incluso en un registro hasta ahora ajeno a los análisis que de su obra se hacen usualmente. En paralelo, Caicedo —como tantos otros jóvenes— pone en entredicho la idea, tan extendida en ciertos ámbitos educativos —aunque no exclusivamente allí— de juventud como sinónimo de desinterés, despreocupación por los demás, falta de compromiso, ignorancia, gamberrismo, delincuencia...

De otro lado, podemos decir que esta es una investigación que, preguntándose por la educación de los jóvenes —en su variable de la transmisión—, no pudo dejar de remitirse al lugar de los adultos en dicha cuestión, lo que, a su vez, nos remitió insistentemente al concepto de *relación*. La educación de los jóvenes —de los *nuevos*— no deja de acusar, pues, la exigencia de presencia de los adultos —educadores en particular— haciéndose responsables de su lugar. Con este estudio pudimos advertir también lo que acontece cuando estos abdican de ese lugar —Caicedo luchó activa e insistentemente fue *contra la ausencia* de adultos—. Y esto remite a que pensar la educación pasa necesariamente por la pregunta por las relaciones —pedagógicas—, las cuales implican tomarse en serio su carácter resueltamente político que, en consecuencia, no se resuelve apelando ni a cuestiones técnicas ni tecnológicas, ni muchos menos a estrategias, secuencias o métodos, así como tampoco invocando solipsismos neuronales, emocionales, ni individualidades resilientes.

Podemos asimismo afirmar que Caicedo no soportó la oferta educativa ligada estrictamente al ámbito laboral; es más: imprecó permanentemente esta opción, teñida de educación —subordinó eventuales ganancias económicas al compromiso de crear una obra—. Nuestro autor afirmó tanto como pudo una oferta de mundo amplia, en la que incluyó la posibilidad de habilitarlo en cuanto que extranjero, esto es, como aquello que, *por ser* precisamente desconocido puede conocerse, aunque no del todo: y ello no significa que presentar el mundo sea o tenga que ser agradable, ni cercano, ni contextual, ni que haya que

necesariamente comprenderlo o estar de acuerdo con él. Desde luego, según pudimos establecer, no se ofrece el mundo de manera neutral. Aunque también pudimos reconocer que hay ofertas de mundo que lo último que quieren es que el nuevo —el joven— forme parte de ese mundo, participe de su renovación. Y esto, incluso, en nombre de la educación.

Pudimos elaborar, del mismo modo, una perspectiva que entiende la educación como un trabajo de filiación institucional no solo escolar, de opciones emancipatorias; un trabajo, pues, igualmente educativo de *instituir la vida*, como sustentamos acompañados de varios autores. Así, argüimos que instituir la vida —dejar obra— como testimonio de transmisión, genealogía, filiación, es el trabajo fundamental de la educación, aunque no fuera escolarizada e, incluso a veces, precisamente por ello.

Caicedo también nos permitió dilucidar cuánto cuesta y qué grado de mentira tiene la presuposición pedagógica según la cual los jóvenes son absolutamente dependientes, marginados e incapaces de asumir sus propias vidas. O incluso lo que sucede cuando, derivado de los imaginarios anteriores, el adulto quiere ocupar su lugar en calidad de poderoso controlador y programador de la vida juvenil. Vía su cuerpo y su escritura, Caicedo no fue un sujeto dócil —salvo en algunas ocasiones en el amor—, rechazó incluso su formación académica y demostró incesantemente que cuando la educación se confunde con el control, los efectos que se derivan de ello son sumamente perjudiciales, por no decir obscenos. Ahora bien, con Caicedo también pudimos advertir que ni los jóvenes ni los humanos en general somos radicalmente independientes y que nuestra vida puede ser enriquecida por lo que pueden los cuerpos cuando se reúnen.

De igual modo, Caicedo objetó una y otra vez la idea de que quien “recibe” en la transmisión es un depositario vacío, pasivo o inoperante con lo recibido. Al contrario, es precisamente *porque es otro* que la transmisión cobra sentido, con todo y las transformaciones que está autorizado a hacer. El espíritu, pues, de la transmisión, es emancipatorio. Sin embargo, también pudimos advertir un matiz que pocas veces hemos presenciado en las más diversas elaboraciones que acerca de la transmisión —como concepto educativo *potente*— comienzan a hacerse: lo transmitido también puede llevar la marca de la muerte: ella misma o sus múltiples metáforas.

Pudimos reconocer, además, que es posible considerar a la juventud como un momento vital que se caracteriza por distanciarse, incluso radical y violentamente —aun a veces para siempre—, de las generaciones anteriores. Lo cual no depende de edades. También nos permitió reconocer las implicaciones que tiene no acometer tal separación. Con lo anterior, Caicedo nos enseñó que un educador es aquel que una vez ha hecho presencia e introducido al otro en el mundo haciéndose cargo de este, tiene que desaparecer en el sentido de que no puede eternizarse como referente del joven. Y es, también, el que permite tramitar que la separación no sea entendida ni como sospecha ni como desconfianza. La juventud, pues, deja de admirar a los que, en algún momento, fueron sus referentes, y ello no puede despertar ningún encono en el educador, si así quiere llamarse.

De igual forma, pudimos apreciar lo que significan, en educación, las promesas de filiación: que un exceso de familia, de cuidado, de reconocimiento, inhabilita para el mundo social. Que la posibilidad de *desfiliación* también responde o puede provenir, precisamente, de la forma de presencia de los adultos: de sus ofertas y sus intervenciones —sin que por otra parte ellos se incluyan como uno de los elementos constitutivos de lo que produce aquello que no es más que el testimonio de lo que crea su ausencia—, y no necesariamente de que los jóvenes *no saben* qué hacer, ni en qué mundo están, por ejemplo. Ya estamos en condiciones de decir, con todo, que fue *a causa* de ciertas ofertas, de ciertas intervenciones, que Caicedo fue llevado al borde de su vida, de su escritura, y lo hicieron saltarlo.

Podemos, así mismo, afirmar que es imposible una educación —especialmente juvenil, pero también en general— que no cuente con el cuerpo: con sus derivas, complejidades, contradicciones, cegueras, lucideces, elaboraciones y silencios. Que la sexualidad no puede ser desestimable, pero que requiere, eso sí, dispositivos de tramitación que muchas veces exceden el ámbito educativo instituido. Y que, en consecuencia, precisa de otros escenarios de elaboración, aunque esta nunca sea, como lo vimos con Caicedo, suficiente: hay siempre algo indomeñable en la sexualidad, que escapa a cualquier empeño educativo.

Este trabajo nos permitió entender, de la misma manera, que lo verdaderamente amenazante en la educación no es el joven y sus promesas de renovación, sino la traición que proviniera de una absoluta fidelidad a la tradición, y a su exigencia. Caicedo nos permitió pensar, en este sentido, instituciones —educativas— en que la presencia disensual de los cuerpos no se

entendiera como amenaza; y en que la renovación no fuera significada como torpe irreverencia de los nuevos en su supuesto ánimo de destruir el mundo —en que, por otra parte, los adultos ya se habían estabilizado—. La desestabilización de lo estable y, por ello, establecido, que la juventud viene a operar es quizás algo de lo que permite entender el inquietante silencio con que nos encontramos al inicio de nuestro trabajo. Pues bien, esta es una tesis que no estuvo dispuesta a resignarse a dejar en el mutismo —ni mucho menos a tratar de conservarlo (con lo cual no seríamos más que sus cómplices)—, la pregunta por la educación de los jóvenes: una que nos sigue interpelando y concerniendo, y que encontró en Andrés Caicedo y su obra —epistolar— aliados fundamentales para poner palabras ahí donde el silencio parecía seguir condenando a los jóvenes y su educación a no ser pensados, considerados<sup>232</sup>, tenidos en cuenta y tomados en serio.

Este trabajo también nos permitió considerar que si bien la educación consta de ofertas y promesas identificatorias, también puede ser una que sostenga, admita y soporte *trayectorias de desidentificación* de los cuerpos, de los sujetos, que no excluyan —eso sí— diversas formas de relación: la desidealización de los referentes, por ejemplo. En este sentido, vimos que la asimetría intergeneracional es *condición* de la transmisión. En consecuencia, ni los jóvenes ni los adultos tienen que dimitir de sus lugares diferenciados. La asimetría no es, pues, justificante de las más variadas y sofisticadas formas de desconocimiento, desprecio, anonimato o indiferencia, sino el acicate de la diferencia en el abanico de las responsabilidades educativas.

Del mismo modo, con Caicedo podemos aseverar que a pesar de que haya relaciones —pedagógicas—, estas están signadas por el carácter inevitablemente desajustado —disensual insalvable— que constituye los vínculos intergeneracionales. Intentar, soñar o fantasear armonía es, en consecuencia, una pasmosa incompreensión. Antes bien, Caicedo enseña que es *a condición* de que no hay armonía entre las generaciones, que se potencia la cultura.

Asimismo, haber apelado al concepto de transmisión nos permitió interrogar y discutir —con el ánimo de interrumpir, no sabemos si nos alcanzó— algunos preceptos predilectos y, así, privilegiados en educación: la transmisión no le da primacía, por ejemplo, a los contenidos —perspectiva a la que se adhieren, aquí y allá, las más diversas propuestas pedagógicas—, ni

---

<sup>232</sup> Permítasenos aquí una digresión con los acostumbrados mandatos metodológicos que prohíben citas para los apartados conclusivos. Como es sabido, Rancière asegura que el mayor mal intelectual no es la ignorancia sino el desprecio y que, en consecuencia, este “no se cura con ninguna ciencia, sino tomando el partido por su opuesto, la consideración” (2013, p. 18).

presupone ni quiere *adaptar* al sujeto a lo transmitido. Ni al mundo. Otro concepto educativo estelar que hemos discutido aquí es el de las “intenciones” pedagógicas. Podemos decir que mientras este último se preocupa por la *voluntad* con que se hacen y dicen las cosas en educación, la transmisión nos permite preguntarnos, más bien, por los efectos —y esto, a su vez, difiere, lo subrayamos, de *resultados*— que los actos educativos producen. Desde luego, pensar una educación a partir de las intenciones resulta hartamente distinto a pensarla desde los efectos que produce, salvo que de ellos solo se sabe —si es que se llega a saberlo— *después*.

En este sentido, igualmente, podemos decir que se nos volvió casi una obsesión cumplir con una promesa que hicieramos al inicio de nuestro trabajo: derivar insistentemente —siempre que pudimos— de los distintos planteamientos que íbamos elaborando de la obra epistolar de Caicedo y de los autores que nos acompañaron, variadas implicaciones prácticas para la educación.

Por otra parte, podemos observar en Caicedo una curiosidad permanente. De otro modo no serían explicables la profundidad, intensidad y extensión de su obra. Ahora bien, fue por esa misma curiosidad que Caicedo decidió no pertenecer a las instituciones educativas establecidas, especialmente a la universidad. ¿Qué lugar ocupa la curiosidad en la educación? ¿Cómo es considerada en las instituciones educativas hoy por hoy? Con todo, no podemos más que dejar sugeridas estas preguntas para eventuales investigaciones futuras.

Finalmente, y aunque hubiéramos preferido no hacerlo, sobre todo porque las ortodoxias metodológicas no lo recomiendan —pero después de leer a Caicedo, de qué valen las ortodoxias—, queremos redondear esta tesis con un pensamiento que dice mucho y muy bien acerca de lo que hemos realizado. Escribe Dufourmantelle que

el deseo, cuando se escribe, se codea con la muerte y la alegría; como escritura, navega entre los destinos de nuestros muertos, tanto los que hemos amado como aquellos cuya memoria arcaica, en sufrimiento, sigue trabajando dentro de nosotros, a través de nosotros, con extrañas repeticiones y casualidades que casi nos harían creer en la fatalidad en el sentido griego. En realidad, esta manera que tiene la escritura de abrir camino es un arte del renunciamiento a sufrir. Pues renunciar a sufrir requiere de mucho valor. (2019, pp. 198-199)

## Referencias

*Lo que el discípulo busca en su maestro es su lectura.  
No una lista erudita de lecturas, sino su experiencia de lector,  
su propia lectura: cómo ha leído, cómo ha interpretado,  
cómo ha convertido su lectura en experiencia vivida.  
El discípulo busca en la lección, la lectura leída por el maestro:  
su tono, su trama, su textura. El discípulo no anda a la búsqueda  
de la lectura para repetirla, porque el verdadero maestro  
no lo toleraría. Los maestros de verdad no quieren ser imitados.  
Lo que el discípulo descubre en las lecciones del maestro, es una  
lectura que lo impulse a leer, o a leer de nuevo, o a leer de otro modo.  
Busca lecturas que lo interpelen, que lo lancen hacia adelante,  
hacia lo nuevo, hacia lo desconocido  
(Mèlich, 2015, pp. 15-16)*

Más que una lista fría de referencias, lo que sigue quiere dar testimonio de quienes nos acompañaron a lo largo de este trabajo. Agradecemos, así, todo lo que nos han permitido pensar. Sin embargo, también debemos decir que no estamos seguros de que lo que aquí retomamos haya sido exactamente lo que *querían decir*. Con lo que presentamos a continuación fuimos, entonces, temporalmente fieles para después ser atrevidamente infieles, pero sin traicionarlo, en el sentido de repetirlo simplemente. Por ello no ofrecemos disculpas pues, como sostuvimos en la tesis, ese es, justamente, el trabajo de la transmisión.

Agamben, G. (2017). *Profanaciones*. (1ªed., 4ª reimp). Adriana Hidalgo editora.

Antelo, E. (2003). Maestros políglotas: cuando educar es tener con quién hablar. En *Educación y alteridad: las figuras del extranjero. Textos multidisciplinares* (pp. 118-126). Noveduc.

Anzieu, D. (1995). *El pensar. Del Yo-piel al Yo-pensante*. Biblioteca Nueva.

Arendt, H. (2016). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Ariel.

Badiou, A. (2011). *Elogio del amor*. La Esfera de los Libros.

Badiou, A. (2017). *La verdadera vida. Un mensaje a los jóvenes*. Malpaso Ediciones.

Badiou, A. (2016). *Nuestro mal viene de más lejos*. Capital Intelectual.

Bailly, J-C. (2019). *La vida del agua*. Capital Intelectual.

Barthes, R. (2016). *Incidentes*. La Marca.

- Benjamin, W. (1989). *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Nueva Visión.
- Benjamin, W. (2019). *Iluminaciones*. Taurus.
- Benjamin, W. (2005). *Libro de los pasajes*. Akal.
- Berenguer, E., Laval, C., y Dardot, P. (2018). *El ser neoliberal*. Gedisa.
- Blanchot, M. (2007). *La amistad*. Trotta.
- Bodei, R. (2016). *Generaciones. Edad de la vida, edad de las cosas*. Herder.
- Bollas, C. (2009). *La sombra del objeto. Psicoanálisis de lo sabido no pensado*. Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Bouveresse, J. (2020). *Nietzsche contra Foucault. Sobre la verdad, el conocimiento y el poder*. Ediciones del Subsuelo.
- Braunstein, N. (2008). *Memoria y espanto. O el recuerdo de la infancia*. Siglo XXI.
- Brignoni, S. (2012). *Pensar las adolescencias*. Editorial UOC.
- Bustamante, G. (2019). *La formación como efecto*. Editorial Aula de Humanidades.
- Caicedo, A. (2020a). *Correspondencia 1970-1973. Edición a cargo de Luis Ospina y Sandro Romero Rey*. Seix Barral.
- Caicedo, A. (2020b). *Correspondencia 1974-1977. Edición a cargo de Luis Ospina y Sandro Romero Rey*. Seix Barral.
- Caicedo, A. (2008). *El cuento de mi vida. Memorias inéditas*. Norma.
- Caicedo, A. (2014). *Mi cuerpo es una celda (una autobiografía)*. Alfaguara.
- Caicedo, A. (2021). *Todos los cuentos. Edición a cargo de Sandro Romero Rey*. Seix Barral.
- Canetti, E. (2012). *Obras Completas V. La conciencia de las palabras*. Galaxia Gutenberg.

- Cassin, B. (2019). *Elogio de la traducción. Complicar el universal*. El cuenco de plata.
- Castellanos, J. (2011). La condición juvenil: opciones metodológicas para la construcción de un objeto de conocimiento. En G. Muñoz (Ed.), *Jóvenes, culturas y poderes* (pp. 161-188). Siglo del Hombre; Universidad de Manizales; Cinde.
- Castillo, J. (2011). La configuración de las prácticas políticas en estudiantes universitarios. En G. Muñoz (Ed.), *Jóvenes, culturas y poderes* (pp. 101-124). Siglo del Hombre; Universidad de Manizales; Cinde.
- Castoriadis, C. (2018). *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. Enclave Libros.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. (2ª ed). Aique.
- Chignola, S. y Duso, G. (2009). *Historia de los conceptos y filosofía política*. Biblioteca Nueva.
- Chillida, E. (2016). *Escritos*. La Fábrica.
- Ciorán, E. M. (2015). *Del inconveniente de haber nacido*. Taurus.
- Cornu, L. (2017). Acompañar: el oficio de hacer humanidad. En G. Frigerio, D. Korinfeld y C. Rodríguez (Eds.), *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo* (pp. 101-116). Noveduc.
- Cornu, L. (2005). Instituciones, pasajes, traspasos. En C. Skliar y G. Frigerio (Comps.), *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados* (pp. 71-80). La Hendija.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio, M. Poggi y D. Korinfeld (Comps.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp. 19-26). Noveduc.
- Cornu, L. (2007). Lugares y compañías. En J. Larrosa (Comp.), *Entre nosotros: sobre la convivencia entre generaciones* (pp. 51-65). Fundació Viure i Conviure-Caixa Catalunya.

- Cornu, L. (2004). Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud. En G. Frigerio. y G. Diker (Comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (pp. 27-37). Noveduc.
- Corral, L. (2019). *Decidir en educación. Una perspectiva política y poética*. Ediciones UNL.
- Cortázar, J. (1971). Algunos aspectos del cuento. *Cuadernos hispanoamericanos*, (255), 403-416.  
<http://www.cervantesvirtual.com/obra/algunos-aspectos-del-cuento/>
- Damore, D. (5 al 11 de junio 2022). Andrés Caicedo, el rey de las fronteras. *La Nación Revista*, 15-18.
- Debray, R. (2016). *Elogio de las fronteras*. Gedisa.
- Debray, R. (1997). *Transmitir*. Manantial.
- De Gaulejac, V. (2016). *La historia que heredamos: novela familiar y trayectoria social*. Del Nuevo Extremo.
- Deligny, F. (2021). *Cartas a un trabajador social*. Cactus.
- Deligny, F. (2015). *Los vagabundos eficaces*. Editorial UOC.
- Deligny, F. (2009). *Permitir, Trazar, Ver*. Museu d'Art Contemporani de Barcelona.
- Delory-Momberger, Ch. (2020). Aprendizaje biográfico y formación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 6-15.  
<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9770>
- De Montaigne, M. (2007). *Los ensayos*. Acantilado.
- Derrida, J. (2006). *Aprender por fin a vivir*. Amorrortu.
- Derrida, J. (1997a). *El tiempo de una tesis. Deconstrucción e implicaciones conceptuales*. Proyecto a.
- Derrida, J. (2012). *Espectros de Marx. El estado de la deuda, el trabajo del duelo y la nueva internacional*. (5ª ed). Trotta.
- Derrida, J. y Dufourmantelle, A. (2000). *La hospitalidad*. Ediciones de la Flor.

- Derrida, J. (1997b). *Mal de archivo. Una impresión freudiana*. Trotta.
- Derrida, J. (2001). *¡Palabra! Instantáneas filosóficas*. Trotta.
- Derrida, J., y Roudinesco, E. (2003). *Y mañana, qué...* Fondo de Cultura Económica.
- Dhan-Gaida, L. (2007). *Musil. Saber y ficción*. Nueva Visión.
- Didi-Huberman, G. (2013). *Cuando las imágenes tocan lo real*. Ediciones Arte y Estética; Círculo de Bellas Artes de Madrid.
- Didi-Huberman, G. (2021). *Dispersas. Viaje hacia los papeles del gueto de Varsovia*. Shangrila.
- Diker, G. (2004). Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión?. En G. Frigerio. y G. Diker (Comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (pp. 223-230). Noveduc.
- Dufourmantelle, A. (2019). *Elogio del riesgo*. Nocturna Editora/Paradiso Editores.
- Dufourmantelle, A. (2018). *En caso de amor. Psicopatología de la vida amorosa*. Nocturna Editora.
- Ende, M. (1996). *Carpeta de apuntes*. Alfaguara.
- Foucault, M. (2010). *El cuerpo utópico. Las heterotopías*. Nueva Visión.
- Foucault, M. (2015). *La gran extranjera. Para pensar la literatura*. Siglo XXI.
- Freud, S. (1979a). Análisis terminable e interminable [1937]. En *Obras Completas. Tomo XXIII* (pp. 211-254). Amorrortu.
- Freud, S. (1979b). Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico [1912]. En *Obras Completas. Tomo XII* (pp. 107-119). Amorrortu.
- Freud, S. (2006a). El valor de la vida. Entrevista con George Sylvester Viereck. *Revista Agenda Cultural Universidad de Antioquia. Freud: vigencia de un pensamiento*, 122, 2-5.
- Freud, S. (2006b). Prefacio. En A. Aichhorn., *Juventud desamparada* (pp. 23-25). Gedisa.

- Freud, S. (1979c). Puntualizaciones psicoanalíticas sobre un caso de paranoia (Dementia paranoides) descrito autobiográficamente [1910]. En *Obras completas. Tomo XII* (pp. 1-76). Amorrortu.
- Freud, S. (1979d). Una dificultad del psicoanálisis [1916]. En *Obras completas. Tomo XVII* (pp. 125-135). Amorrortu.
- Frigerio, G. (2012a). Acerca del concepto de transmisión. *Revista Páginas, 11* (7), 25-36.
- Frigerio, G. (2002). Extraterritorialidad. En V. Núñez (Coord.), *La educación en tiempos de incertidumbre. Las apuestas de la Pedagogía Social* (pp. 221-223). Gedisa.
- Frigerio, G. (2003a). Hacer del borde el comienzo de un espacio. En G. Frigerio y G. Diker (Coords.), *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino* (pp. 6-14). Noveduc.
- Frigerio, G. (2006). Infancias (apuntes sobre los sujetos). En F. Terigi (Comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp. 319-348). Siglo XXI.
- Frigerio, G. (2013). *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcóntica*. Fundación La Hendija.
- Frigerio, G. (2003b). Las figuras del extranjero y algunas de sus resonancias. En *Educación y alteridad: las figuras del extranjero. Textos multidisciplinares* (pp. 6-13). Noveduc.
- Frigerio, G. (2004). Los avatares de la transmisión. En G. Frigerio. y G. Diker (Comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (pp. 11-25). Noveduc.
- Frigerio, G. (2012b). “Sobre la posición del investigador”, conferencia dictada en el marco del *V Encuentro de Educación y desarrollo humano. Sujetos y políticas del desarrollo humano: miradas plurales en Educación Superior*, Maestría en Educación: Desarrollo Humano, Facultad de Educación, Universidad de San Buenaventura, Cali, Colombia.
- Fuguet, A. (2014). Cómo se hizo este libro (el making of). En A. Caicedo, *Mi cuerpo es una celda (una autobiografía)* (pp. 293-306). Alfaguara.
- Gadamer, H-G. (2001). *Estética y hermenéutica*. Tecnos.

- Gadamer, H-G. (2006). *Verdad y método II*. Sígueme.
- González, H. (2003). Idiomas extranjeros. En *Educación y alteridad: las figuras del extranjero. Textos multidisciplinares* (pp. 45-51). Noveduc.
- Grossman, E. (2011). *Por qué la traducción importa*. Katz.
- Hagner, M. (2012). *El preceptor. Un caso de educación criminal en Alemania*. Mardulce.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Ediciones de la Flor.
- Hobsbawm, E., y Ranger, T. (2020). *La invención de la tradición*. (1ª ed. 7ª reimp). Crítica.
- Hornstein, L. (2013). *Las encrucijadas actuales del psicoanálisis. Subjetividad y vida cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Horvilleur, D. (2022). *Vivir con nuestros muertos*. Libros del Asteroide.
- Hurtado, D., y Simmonds, M. (2011). Imaginarios de juventud y ciudad en maestros y maestras de la ciudad de Popayán. En G. Muñoz (Ed.), *Jóvenes, culturas y poderes* (pp. 125-144). Siglo del Hombre; Universidad de Manizales; Cinde.
- Huston, N. (2017). *La especie fabuladora*. Galaxia Gutenberg.
- Iser, W. (1997). La ficcionalización: dimensión antropológica de las ficciones literarias. En A. Garrido (Comp.) *Teorías de la ficción literaria* (pp. 43-65). Arco/Libros.
- Juarroz, R. (2016). *Poesía vertical*. (4ª ed). Cátedra.
- Jullien, F. (2022). *Tan cerca, totalmente otro. De la distancia al encuentro*. El cuenco de plata.
- Käes, R. (2006). Introducción: el sujeto de la herencia. En R. Käes (Comp.), *Trasmisión de la vida psíquica entre generaciones* (pp. 13-29). Amorrortu.
- Lacan, J. (2008). *Seminario XVI. De un Otro al otro (1968-1969)*. (1ª ed. 1ª reimp). Paidós.
- Lacan, J. (2019). *Seminario XXIII. El Sinthome (1975-1976)*. (1ª ed. 8ª reimp). Paidós.

- Laferrière, D. (2011). *L'art presque perdu de ne rien faire* [Traducción inédita al español de Marlon Espinosa]. Les Éditions du Boréal.
- Lahire, B. (2004). Introducción. En B. Lahire (Comp.) *Sociología de la lectura* (pp. 9-14). Gedisa.
- Landín, R., y Sánchez, S. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28 (54), 227-242. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- Le Breton, D. (2017). *El cuerpo herido. Identidades estalladas contemporáneas*. Topía Editorial.
- Le Breton, D. (2012). *La edad solitaria. Adolescencia y sufrimiento*. LOM Ediciones.
- Legendre, P. (2008a). *El tajo. Discurso a jóvenes estudiantes sobre la ciencia y la ignorancia*. Amorrortu.
- Legendre, P. (1996). *Lecciones IV. El inestimable objeto de la transmisión. Estudio sobre el principio genealógico en Occidente*. Siglo XXI.
- Legendre, P. (2008b). *Lo que Occidente no ve de Occidente. Conferencias en Japón*. Amorrortu.
- Lewkowicz, I. (1999). Glosas marginales al *Ensayo sobre la destitución de la niñez*. En C. Corea. e I. Lewkowicz., *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez* (pp. 143-216). Lumen/Humanitas.
- Losilla, C. (2007). Filiaciones o el cine como razón de ser. En J. Larrosa (Comp.), *Entre nosotros: sobre la convivencia entre generaciones* (pp. 245-265). Fundació Viure i Conviure-Caixa Catalunya.
- Lytard, J-F. (1997). *Lecturas de infancia. Joyce, Kafka, Arendt, Sartre, Valéry, Freud*. Eudeba.
- Mannoni, M. (2005). *La educación imposible*. (1 ed., 11ª reimp). Siglo XXI.
- Mannoni, O. (1980). *Ficciones Freudianas*. Editorial Fundamentos.

- März, F. (2009). *Introducción a la pedagogía*. (6ª ed). Sígueme.
- Mèlich, J-C. (2015). *La lectura como plegaria. Fragmentos filosóficos I*. Fragmenta Editorial.
- Merleau-Ponty, M. (2012). *La institución. La pasividad: Notas de cursos en el Collège de France (1954-1955). I. La institución en la historia personal y pública*. Anthropos.
- Michieli, F. (2021). *La vocación de perderse*. Siruela.
- Millás, J.J. (2008). *El mundo*. Planeta.
- Miller, A. (2017). *El cuerpo nunca miente*. (1ª ed., 5ª reimp). Tusquets.
- Miller, A. (2009). *Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño*. (4ª ed). Tusquets.
- Miller, J-A. (2010). *Conferencias porteñas. Tomo I*. (1ª ed., 1ª reimp). Paidós.
- Miller, J-A. (1999). *El peso de los ideales*. Paidós.
- Moraña, M. (2021). *Pensar el cuerpo. Historia, materialidad y símbolo*. Herder.
- Mujica, H. (2014). *El saber del no saberse. Desierto, Cábala, el no-ser y la creación*. Trotta.
- Muñoz, D., y García, L. (2011). Adscripciones identitarias de jóvenes como horizontes de sentido de dinámicas conflictivas juveniles. En G. Muñoz (Ed.), *Jóvenes, culturas y poderes* (pp. 145-160). Siglo del Hombre; Universidad de Manizales; Cinde.
- Muñoz, G. (1996). El sujeto de la educación. *Nómadas*, (5), 73-81.
- Murcia, N. (2008). Jóvenes universitarios y universitarias: una condición de visibilidad aparente en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6 (2), 821-852.
- Muzzopappa, J. (2017). *Irrupciones de la infancia. La narrativa de Silvina Ocampo*. Corregidor.
- Nancy, J-L. (2007). *A la escucha*. Amorrortu.
- Nancy, J-L. (2016). *Corpus*. (3ª ed). Arena Libros.

- Nancy, J-L. (2017). *El deseo*. Capital Intelectual.
- Nancy, J-L. (2006). *El intruso*. Amorrortu.
- Nancy, J-L. (2014). *¿Un sujeto?* Ediciones La Cebra.
- Narodowski, M. (2016). *Un mundo sin adultos. Familia, escuela y medios frente a la desaparición de la autoridad de los mayores*. Debate.
- Nietzsche, F. (2009). *La genealogía de la moral. Un escrito polémico*. (9ª ed). Alianza Editorial.
- Nietzsche, F. (2003). *Notas de Tautenburg para Lou von Salomé. Fragmentos póstumos*. Biblioteca Nueva.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Acantilado.
- Penchaszadeh, A. (2014). *Política y hospitalidad: disquisiciones urgentes sobre la figura del extranjero*. Eudeba.
- Percia, M. (2001). Ideas que responden, preguntas que no cesan. Para una clínica de las instituciones. En S. Duschatzky y A. Birgin (Comps.) *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia* (pp. 55-75). Flacso/Manantial.
- Percia, M. (2014). *Sujeto fabulado I: Notas*. Ediciones La Cebra.
- Pérez, J. F. (2009). De los fundamentos epistemológicos de la clínica del sujeto. En *El sujeto contemporáneo: una perspectiva analítico-filosófica* (pp. 57-68). Editorial Universidad de Antioquia.
- Pérez, J. F. (1997). Elementos para una teoría de la lectura. *Utopía Siglo XXI*, 1 (1), 111-126.
- Phillips, A. (1998). *Flirtear. Psicoanálisis, vida y literatura*. Anagrama.
- Phillips, A. (2001). *La bestia en la guardería. Sobre la curiosidad y otros apetitos*. Anagrama.
- Pinilla, V., y Muñoz, G. (2008). Lo privado de lo público para jóvenes universitarios en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6 (2), 769-800.

- Piñeres, J. D. (2017). *Lo humano como ideal regulativo. Imaginación antropológica: cultura, formación y antropología negativa*. Fondo Editorial Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Antioquia.
- Pontalis, J-B. (2005). *Ventanas*. Topía Editorial.
- Prósperi, G. (2013). *Juan José Millás. Escenas de metaficción*. Ediciones UNL.
- Quignard, P. (2020). *La vida no es una biografía*. Shangrila.
- Quintana, L. (2020). *Política de los cuerpos. Emancipaciones desde y más allá de Jacques Rancière*. Herder.
- Quintero, E. (2012). *¡Que viva la música! El viaje como motivo estructurante en la narrativa literaria de Andrés Caicedo* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional del Sur, Argentina]. <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/handle/123456789/2936/ELVIRA%20ALEJANDRA%20QUINTERO%20TESIS%20DOCTORAL%20SOBRE%20ANDRÉS%20CAICEDO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rancière, J. (2019a). *Disenso. Ensayos sobre estética y política*. Fondo de Cultura Económica.
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Nueva Visión.
- Rancière, J. (2013). *El filósofo y sus pobres*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Rancière, J. (2015). *El hilo perdido. Ensayos sobre la ficción moderna*. Manantial.
- Rancière, J. (2018). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Edhasa; Libros del Zorzal.
- Rancière, J. (2014a). *El método de la igualdad. Conversaciones con Laurent Jeanpierre y Dork Zabunyan*. Nueva Visión.
- Rancière, J. (2014b). *El reparto de lo sensible. Estética y política*. Prometeo Libros.
- Rancière, J. (2016). La difícil herencia de Michel Foucault. En A. Tello (Comp.) *Gobierno y desacuerdo. Diálogos interrumpidos entre Foucault y Rancière* (pp. 24-31). Communes.

- Rancière, J., y Jdey, A. (2018). *La méthode de la scène* [Traducción inédita al español de Marlon Espinosa]. Lignes.
- Rancière, J. (2019b). *Los bordes de la ficción*. Edhasa.
- Ranciere, J. (2010). *Momentos políticos*. Capital Intelectual.
- Rancière, J. (2012). Pensar entre disciplinas. En G. Frigerio. y G. Diker (Comps.), *Educación: (sobre)impresiones estéticas* (pp. 283-291). Editorial Fundación La Hendija.
- Rancière, J. (2011). *Política de la literatura*. Libros del Zorzal.
- Rancière, J. (2006). *Política, policía, democracia*. LOM Ediciones.
- Rancière, J. (2020). Prefacio a la nueva edición. En G. Gauny. *El filósofo plebeyo* (pp. 11-15). Cactus.
- Reyes, E. (2015). *Memoria por correspondencia*. Edhasa.
- Ricœur, P. (1997). *Autobiografía intelectual*. Nueva Visión.
- Rilke, R. M. (1989). *Cartas a Benvenuta*. Grijalbo.
- Rilke, R. M. (1980). *Cartas a un joven poeta*. Alianza Editorial.
- Rinesi, E. (2019). *Restos y desechos. El estatuto de lo residual en la política*. Caterva.
- Rojas, H. (2008). La importancia de las políticas públicas de formación en investigación de niños, niñas y jóvenes en Colombia, para el desarrollo social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6 (2), 885-906.
- Romero, S. (2007). *Andrés Caicedo o la muerte sin sosiego*. Norma.
- Roussillon, R. (1989). Espacios y prácticas institucionales. La liberación y el intersticio. En R. Käes (Comp.) *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos* (pp. 188-212). Paidós.
- Schopenhauer, A. (2013). *Sobre la visión y los colores. Seguido de la correspondencia con Johann Wolfgang Goethe*. Trotta.

- Sennett, R. (2014). *El extranjero. Dos ensayos sobre el exilio*. Anagrama.
- Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Anagrama.
- Serres, M. (2011). *Variaciones sobre el cuerpo*. Fondo de Cultura Económica.
- Silva, R. (2017). Por qué es tan difícil leer. *Ruta maestra*, (20), 94-100.
- Souriau, É. (2017). *Los diferentes modos de existencia*. Cactus.
- Sperling, D. (2018). *La diferencia. Sobre filiación y avatares de la ley en Occidente*. Miño y Dávila.
- Steiner, G. (1998). *Errata. El examen de una vida*. Siruela.
- Suárez, D. y Metzdorff, V. (2018). Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. *Espacios en blanco. Revista de Educación*, 28, 49-74.
- Țibuleac, T. (2021). *El jardín de vidrio*. Impedimenta.
- Todorov, T. (2018). *Leer y vivir*. Galaxia Gutenberg.
- Vergara, J. F., y Henao, H. (2013). La escuela en los jóvenes. De los lugares de adiestramiento hacia los espacios de construcción de sentidos. *Kavilando*, 5 (1), 6-10.
- Vernant, J-P. (2008). *Atravesar fronteras. Entre mito y política II*. Fondo de Cultura Económica.
- Vigarello, G. (2005). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Nueva Visión.
- Woolf, V. (2022). *Los artistas y la política. Conferencias, ensayos y cartas*. Ediciones Godot.
- Woolf, V. (2013). *Un cuarto propio*. El cuenco de plata.
- Yerushalmi, Y. (2006). Reflexiones sobre el olvido. En Yerushalmi, Y., Loraux, N., Mommsen, H., Milner, J-C. y Vattimo, G. *Usos del olvido* (pp. 13-26). (1 ed., 3ª reimp). Nueva Visión.
- Zamudio, G. y Sánchez, A. (2018). *Ciudad y Rebeldía. Estudios sobre la obra de Andrés Caicedo*. Editorial Universidad Santiago de Cali.