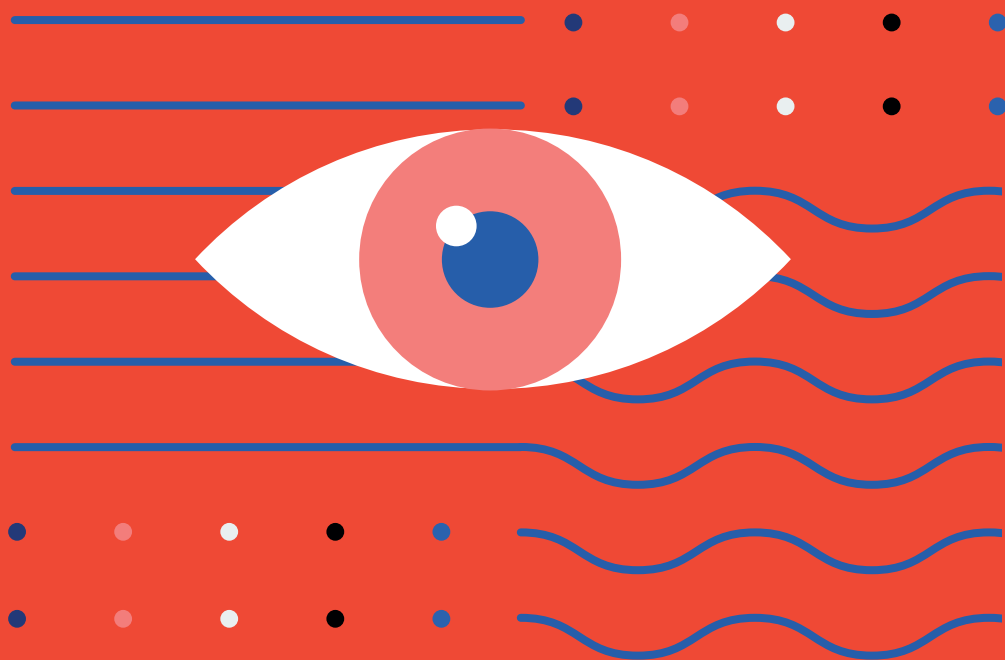


Narrar las prácticas,
transformar la enseñanza:

Reflexiones de un colectivo
docente en torno a la
lectura y la escritura
en la universidad



Narrar las prácticas,
transformar la enseñanza:

Reflexiones de un colectivo
docente en torno a la
lectura y la escritura
en la universidad

© Universidad El Bosque
© Editorial Universidad El Bosque

Rectora: María Clara Rangel Galvis

Narrar las prácticas, transformar la enseñanza.
Reflexiones de un colectivo docente en torno
a la lectura y la escritura en la universidad

Departamento de Humanidades
Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes

Editores académicos
© Juan Pablo Sánchez Rojas
© Juliana Liloy Valencia

Autores
© Juliana Liloy Valencia
© Juan Pablo Sánchez Rojas
© Carolina A. Orozco
© Elkin Giovanni Morales Rua
© Jairo Alberto Quiñones Calderón
© Luis Fernando Sierra Blanco
© Ana Isabel Durán Vélez
© Jairo Andrés Múnera Vives
© Orlando Sánchez Vásquez

Primera edición, diciembre de 2020
ISBN: 978-958-739-204-3 (Impreso)
ISBN: 978-958-739-205-0 (Digital)

Editor: Miller Alejandro Gallego Cataño
Coordinación editorial: Ana María Orjuela-Acosta
Dirección gráfica y diseño: María Camila Prieto Abello
Corrección de estilo: Dunia Oriana González Rodríguez

Hecho en Bogotá D.C., Colombia
Vicerrectoría de Investigaciones
Editorial Universidad El Bosque
Av. Cra 9 n.º 131A-02, Bloque A, 6.º piso
+57 (1) 648 9000, ext. 1395
editorial@unbosque.edu.co
www.unbosque.edu.co/investigaciones/editorial

Diciembre de 2020

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida ni en su todo ni en sus partes, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electro-óptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la Editorial Universidad El Bosque.

Universidad El Bosque | Vigilada Mineducación. Reconocimiento como universidad: Resolución n.º 327 del 5 de febrero de 1997, MEN. Reconocimiento de personería jurídica: Resolución 11153 del 4 de agosto de 1978, MEN. Reacreditación institucional de alta calidad: Resolución N.º 013172 del 17 de julio 2020, MEN.

378.12507 L45n

Liloy Valencia, Juliana

Narrar las prácticas, transformar la enseñanza: reflexiones de un colectivo docente en torno a la lectura y la escritura en la universidad / Juliana Liloy Valencia, Juan Pablo Sánchez Rojas, Carolina A. Orozco, Elkin Giovanni Morales Rua, Jairo Alberto Quiñones Calderón, Luis Fernando Sierra Blanco, Ana Isabel Durán Vélez, Jairo Andrés Múnera Vives y Orlando Sánchez Vásquez. -- Bogotá: Universidad El Bosque, 2021

388 p.; 16 x 24 cm

Incluye tabla de contenido, índices y referencias bibliográficas.

ISBN: 978958739204-3 (Impreso)

ISBN: 978958739205-0 (Digital)

1. Comprensión de lectura – Estudio y enseñanza 2. Redacción técnica – Estudio y enseñanza 3. Educación superior -- Investigaciones 4. Profesores universitarios – Práctica profesional 5. Docencia universitaria 6. Experiencia educativa I. Sánchez Rojas, Juan Pablo II. Orozco, Carolina A. III. Morales Rua, Elkin Giovanni IV. Quiñones Calderón, Jairo Alberto V. Sierra Blanco, Luis Fernando VI. Durán Vélez, Ana Isabel VII. Múnera Vives, Jairo Andrés VIII. Sánchez Vásquez, Orlando X. Universidad El Bosque. Vicerrectoría de Investigaciones.

Fuente. SCDD 23ª ed. – Universidad El Bosque. Biblioteca
Juan Roa Vásquez (Febrero de 2020) - RR

Narrar las prácticas,
transformar la enseñanza:

Reflexiones de un colectivo
docente en torno a la
lectura y la escritura
en la universidad

[1] Este libro de reflexiones pedagógicas se deriva de una investigación desarrollada en el marco del proyecto “*Narrar las prácticas, transformar la enseñanza. Formación docente para la didáctica de la lectura, la escritura y la argumentación*”, financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad El Bosque, en su “vii Convocatoria Interna para la Financiación de Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica, Modalidad General, 2015” (pci-2015-8227), y gracias al apoyo del Departamento de Humanidades de la misma institución.

[2] Al redactar el presente volumen, utilizamos las formas gramaticales masculinas para abarcar todas las variantes de género.

Contenido

Prólogo. 7	14
-------------------	----

Parte I.	
Transformar la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad contemporánea: trayectorias pedagógicas, políticas y formativas de un colectivo docente	24

Capítulo 1.	
Posibilidades pedagógicas y políticas de la colectivización docente: narrar para transformar la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad contemporánea	26
Juan Pablo Sánchez Rojas / Juliana Liloy Valencia	

Estudios sobre el pensamiento docente y enfoque narrativo-biográfico: una perspectiva formativa e investigativa para la didáctica de la lectura y la escritura en la universidad	28
<i>Investigación educativa y estudios sobre el pensamiento docente</i>	29
<i>Pensamiento docente y enfoque narrativo-biográfico</i>	31
<i>Una experiencia de investigación y formación docente en colectivo</i>	35
Transformación de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad contemporánea: la apuesta por lo colectivo	37
El trabajo colectivo del profesorado en el contexto actual de las universidades	38
La transformación de las prácticas de enseñanza en el contexto de la expansión de los centros de escritura	44
Referencias	49

Capítulo 2.

Producción de lo común y trabajo docente.

Experiencia formativa del Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes, Departamento de Humanidades, Universidad El Bosque, 2013-2018

Luis Fernando Sierra Blanco 54

Introducción 55

De las definiciones a la reflexión sobre lo común 57

El seminario de profesores del Laboratorio como centro 62

El seminario y lo común 65

Contenidos del seminario 2013 a 2018 66

Documentos producidos en el Seminario 71

Lo aprendido en el Seminario 74

Otros géneros textuales en el Seminario 78

Hitos del trabajo común 83

Reflexiones y discusiones 89

Referencias 94

Parte II.

Investigación en el aula y voces de los estudiantes 98

Capítulo 3.

Historias incontadas: un viaje por la creación colectiva.

Pedagogía de la lectura y la escritura en tres actos (de indisciplina) 100

Juan Pablo Sánchez Rojas 101

Preludio 103

El escenario 112

Primer acto: el sí mismo como otro 121

Acto segundo: leer y escribir el cuerpo 137

Acto tercero: la creación de una dramaturgia colectiva 156

Epílogo 158

Referencias

Capítulo 4.	
La creación colectiva como metáfora pedagógica y política.	160
Una investigación en el aula	
Juan Pablo Sánchez Rojas / Juliana Liloy Valencia	207

Referencias

Capítulo 5.	212
Una aproximación a las características de los mejores docentes: reflexiones desde el enfoque narrativo-biográfico	
Jairo Alberto Quiñones Calderón	213
Introducción	215
El enfoque narrativo-biográfico como herramienta de catarsis,	217
introspección y análisis de la labor docente	217
<i>Confesiones de una persona con “trastorno bipolar docente”</i>	
<i>Primer día de clases</i>	
<i>Semana 4: un día en el paraíso</i>	218
<i>Semana 6: comienzan los problemas</i>	218
<i>Semanas 10, 11 y 12: del cielo al purgatorio</i>	219
<i>Semana 13: a las puertas del cielo y del hades</i>	221
<i>Semana 15: el mar de lágrimas</i>	223
<i>Semana final: en busca del paraíso perdido</i>	224
<i>Características de los mejores docentes: ¿todo es cuestión del método, la personalidad o el conocimiento?</i>	225
<i>Las voces de los estudiantes sobre los profesores: narrativas de las buenas prácticas docentes</i>	228
Entrevistas a los estudiantes	235
<i>Voces estudiantiles sobre la personalidad del docente</i>	235
<i>Voces estudiantiles sobre los conocimientos disciplinares</i>	237
<i>Voces estudiantiles sobre las metodologías docentes</i>	238
<i>Voces estudiantiles sobre la relación entre profesores y estudiantes</i>	240
<i>Voces estudiantiles sobre la utilidad de las asignaturas</i>	241
<i>Voces estudiantiles sobre las herramientas tecnológicas usadas</i>	241
<i>Voces estudiantiles sobre la forma de evaluación</i>	242

Y al final, ¿cuáles son las características de los mejores docentes con la información que nos han brindado?	241
Reflexiones sobre el caso específico de la universidad el bosque	251
Referencias	249

Anexos	252
---------------	-----

Parte III.

Narración y transformación de las prácticas pedagógicas	256
--	-----

Capítulo 6.

Narración de la práctica pedagógica como vía para su transformación	
Carolina A. Orozco	258

Identidad y narrativa	264
Mi visión y la de los otros: los límites de la narración	271
A modo de conclusión	275
Referencias	278

Capítulo 7.

La transfiguración de la práctica:

Un relato sobre la búsqueda de coherencia en el aula

Orlando Sánchez Vásquez	280
-------------------------	-----

La transfiguración de la práctica	281
El inicio no está en el inicio, siempre está antes	282
¿Qué hago aquí?	284
El seminario como espacio transfigurador	288
La fotografía y arte dramático en la lectura	290
Referencias	296

Parte IV

La lectura y la escritura en las aulas universitarias

298

Capítulo 8.

Hacia una profanación de la lectura. Una reflexión desde la experiencia sobre la relación entre lectura e inteligencia

Elkin Giovanni Morales Rua

300

Quimeras dogmáticas sobre la lectura	301
Comprensión lectora desde un punto de vista cognitivo	302
Sofismas sobre la lectura, derivados de un discurso “escriturocéntrico”	309
La condición sociocultural y emotiva de los esquemas de conocimiento	317
Reflexiones sobre la educación, a partir de la consideración del aprendizaje desde prácticas letradas	317
Observaciones sobre la enseñanza de la lectura en contextos universitarios	323
Referencias	328

Capítulo 9.

La repetición de la diferencia en el aula de clase: consideraciones en torno a la enseñanza de la escritura en la educación superior

Ana Isabel Durán Vélez

330

La repetición hace la diferencia	333
La repetición y la escritura	334
El pensamiento: la creación de algo nuevo	336
Las prácticas pedagógicas	337
El seminario docente	338
Estructuración del pensamiento	342
Ingeniería electrónica (nocturna)	343
Mundo y lenguaje	346
A modo de conclusión: entonces, ¿qué diferencia quiero afirmar?	349
Referencias	351

Capítulo 10.

La enseñanza de la escritura y su importancia como medio de expresión predominante en la academia

Jairo Andrés Múnera Vives 352

Introducción 353

El docente en el aula y la enseñanza de la escritura 354

Nelly en el escenario 355

La escritura en la clase de nelly 357

Las clases de jorge 359

La escritura en las clases de Jorge 360

Modelos de escritura presentes en las dos experiencias 362

Relación con el estudiante y la enseñanza de la escritura 364

La necesidad de la escritura en el aula 364

Referencias 371

Índice onomástico 372

Índice analítico 376

Autores 384

Índice de tablas

Tabla 1. Términos Laboratorio de pensamiento	58
Tabla 2. Documentos del corpus	59
Tabla 3. Temáticas generales Seminario Laboratorio 2013-2018	66
Tabla 4. Textos producidos en el Seminario del Laboratorio	74
Tabla 5. Resultados grupo focal.	
Aprendizajes con el Seminario del Laboratorio	76
Tabla 6. Prácticas docentes: la esfera personal y técnica	229
Tabla 7. Síntesis de las respuestas de los estudiantes por categoría	233

Prólogo

En el año 2013, los docentes del entonces Grupo LEA del Departamento de Humanidades de la Universidad El Bosque, hoy *Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes*, que iniciamos un proceso de formación e investigación pedagógica en colectivo, no imaginamos que siete años después pudiéramos ver publicadas estas páginas. Efectivamente, lo que surgió como un intento por construir un espacio de reflexión sobre nuestras prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad, confluyó poco a poco en el fortalecimiento de escenarios colaborativos dentro y fuera del aula, en los que fuimos recorriendo diversos itinerarios formativos. La mirada crítica sobre nuestras propias prácticas, la reformulación constante de las mismas y la investigación pedagógica fueron parte de una fórmula que, con el tiempo, nos permitió posicionarnos como colectivo y transformar críticamente nuestro quehacer pedagógico y didáctico, al influir positivamente en los procesos de enseñanza liderados.

A través de las páginas se puede ver un conjunto diverso pero interconectado de prácticas, experiencias, reflexiones e investigaciones de aula que, a lo largo de nuestra trayectoria como colectivo docente, tuvieron una incidencia en la cualificación de nuestros procesos formativos, y en los de los estudiantes con quienes desarrollamos nuestras prácticas pedagógicas. Al obtener, en 2013, el apoyo institucional necesario para conformar un espacio de seminario semanal de tres horas, los docentes autores iniciamos una travesía que maduró en la consolidación de dos proyectos sucesivos de investigación financiados por la Universidad El Bosque y en el reconocimiento institucional, a través del Premio a la Excelencia Académica en 2016, por nuestra labor en el desarrollo de las asignaturas a nuestro cargo¹.

Concretamente, el proyecto “*Narrar las prácticas, transformar la enseñanza. Formación docente para la didáctica de la lectura, la escritura y la argumentación*”² fue la ocasión y el contexto para desarrollar un variado acervo de reflexiones y discusiones sostenidas en el espacio formativo del seminario, así como de las experiencias cotidianas en torno a la didáctica de la lectura y la escritura³, en el marco de los distintos cursos orientados a un

¹ Véanse los capítulos 1 y 2 que conforman la parte I de este libro, para una revisión de la trayectoria formativa e investigativa del colectivo docente autor de este libro.

² Proyecto financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad El Bosque (PCI-2015-8227) e implementado durante los periodos académicos 2016 y 2017.

³ Además de otras competencias comunicativas, como la argumentación o la oralidad, aunque en este libro haremos énfasis en estas dos, a fin de acotar las áreas didácticas objeto de discusión.

amplio abanico de pregrados. Bajo el supuesto de que narrar las prácticas permitiría transformar la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad, los autores nos aproximamos a la investigación de nuestro quehacer, o el de nuestros colegas en el aula, de los procesos formativos que se estaban desarrollando en el marco del proyecto, o de las voces y perspectivas de los estudiantes participantes en los cursos, frente a cuestiones pedagógicas abordadas en varios de los capítulos.

Este supuesto investigativo nos lanzó a la práctica sistemática de la narración como una forma de compartir y poner en cuestión nuestras prácticas de aula. Según diversos estudios realizados, la investigación educativa se ha nutrido epistemológica y metodológicamente de diversas aproximaciones cualitativas durante las últimas décadas⁴, de modo que las áreas de indagación relacionadas con la formación del profesorado y el estudio, tanto de su pensamiento pedagógico como de sus actuaciones didácticas, han sido abordadas desde enfoques como el biográfico-narrativo. Este, en nuestro caso, permitió un acercamiento idóneo al universo del pensamiento docente, de las prácticas didáctico/pedagógicas y de los propios procesos formativos en escenarios colaborativos, como nuestro seminario de profesores.

Dado que los distintos capítulos abordan experiencias docentes y derivas formativas del colectivo de profesores autores, filtradas por procesos reflexivos y autorreflexivos, el libro supone una cartografía de procesos diversos de investigación, que parte de una experiencia y un proyecto común, en el que se reivindica la importancia de lo biográfico-narrativo en la formación docente y la investigación en didáctica de la lengua, en particular, y en la investigación educativa, en general. Asimismo, el texto constituye una apuesta editorial, que destaca los procesos de colectivización y dignificación del trabajo docente en las condiciones de la universidad contemporánea.

Una mirada retrospectiva nos permite afirmar que los distintos procesos de reflexión investigativa expresados en los diversos capítulos han puesto de relieve la importancia del estudio del pensamiento docente, ya que este se revela como una pieza fundamental en el desarrollo de las dinámicas de enseñanza y aprendizaje en el aula. En este sentido, consideramos que este libro contribuye al incremento de los conocimientos en este campo. A pesar de los diversos estudios ya existentes tanto a nivel general como en el área

⁴ Véase el primer capítulo de este libro.

de la didáctica de la lengua, creemos que el pensamiento docente constituye aún un vasto dominio por explorar, y que el acervo científico en el ámbito se verá altamente beneficiado, si se promoviese un mayor número de trabajos centrados en esta línea.

Junto con el estudio de nuestro pensamiento docente, llevamos a cabo el de nuestras actuaciones didáctico-pedagógicas. En este sentido, llegamos a una reconstrucción narrativa y colectiva de dichas prácticas, basándonos en la discusión y el análisis de relatos, entrevistas u observaciones de aula, según se verá expresado de manera diversa en los diferentes capítulos. Por tanto, este libro es un material significativo para otros docentes y colectivos docentes, ya que puede constituir un punto de referencia para el desarrollo de procesos de investigación formativa, siguiendo el principio cualitativo de transferibilidad, según el cual las experiencias investigativas idiográficas, realizadas en contextos particulares, pueden ser adaptadas a otros contextos particulares, o inspirar nuevos y más osados procesos de construcción del conocimiento, desde una perspectiva cualitativa. En nuestro caso, el abordaje reflexivo y analítico de nuestras actuaciones didáctico-pedagógicas no habría podido darse, ni mucho menos su discusión colectiva, si no hubiese sido por la existencia del contexto de formación constituido, principalmente, por el seminario de docentes. De ahí que consideremos altamente recomendable este tipo de escenarios colaborativos, pues permiten el desarrollo del pensamiento crítico y creativo de los profesores, como el lector podrá observar en estas páginas.

Comprendemos, pues, la urgencia de multiplicar los espacios de reflexión para que los profesores puedan orientar su quehacer docente, contrastarlo con otros colegas, ser escuchados, criticados y ayudados en su labor. Creemos que estos espacios constituyen un valioso instrumento de reflexión y autoconfrontación compartida, desde el cual se puede incidir efectivamente en el mejoramiento de los procesos educativos. Al mismo tiempo, son el clima adecuado para fomentar la inquietud por el cambio y la innovación pedagógica, y con ello, propician las dinámicas necesarias para ayudar a los enseñantes a repensar y reconstruir creativa y conjuntamente sus prácticas profesionales.

Al tener en cuenta lo expuesto hasta aquí, consideramos que este libro puede ser del interés de docentes y colectivos docentes, especialmente de nivel superior y de las áreas relacionadas con el lenguaje, aunque también puede resultar muy útil para profesores de todos los niveles educativos. Asimismo, investigadores en el ámbito de la educación, formadores docentes, administradores y gestores educativos, asociaciones profesoras del sector público y

privado; y, por supuesto, estudiantes de magisterio, licenciatura y posgrado en áreas relacionadas con la educación, la formación docente, la psicología educativa y la enseñanza-aprendizaje del lenguaje.

Dada la amplia variedad temática y metodológica de las contribuciones, y para facilitar su lectura y consulta, hemos dividido el presente libro en cuatro partes.

La parte I, titulada “Transformar la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad contemporánea: trayectorias pedagógicas, políticas y formativas de un colectivo docente”, pretende situar la experiencia de los docentes autores en torno a su constitución como colectivo y al análisis crítico de su pensamiento y sus prácticas pedagógicas a la luz de la investigación biográfico-narrativa, con miras a la transformación de su quehacer. De este modo, esta parte I permite encuadrar y comprender a fondo las restantes que componen el libro, centradas en las concepciones y prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad, desde diversos planos disciplinares e interdisciplinares.

Esta parte I contiene un primer capítulo escrito por Juan Pablo Sánchez Rojas y Juliana Liloy Valencia denominado “Posibilidades pedagógicas y políticas de la colectivización docente: narrar para transformar la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad contemporánea”. Aquí se pretende sustentar la idea según la cual la formación docente en colectivo, apoyada en procesos de investigación desde el enfoque biográfico-narrativo, contribuye significativamente a la transformación de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad. Para este fin, por un lado, se presenta el horizonte teórico-metodológico que fundamenta la visión del libro desde los desarrollos de la investigación educativa, la didáctica de la lengua y el enfoque biográfico-narrativo; y, por otro, el macro/microcontexto sociopolítico de la universidad contemporánea, escenario de los procesos de enseñanza, formación e investigación recogidos en estas páginas.

De otro lado, el capítulo 2, escrito por Luis Fernando Sierra Blanco, recoge la experiencia formativa del colectivo docente del Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes, Departamento de Humanidades, Universidad El Bosque, 2013-2017 desde un trabajo de reconstrucción investigativa, haciendo uso de herramientas de la sistematización de experiencias y el trabajo de archivo. Basado en algunos autores de la filosofía política contemporánea, el texto reconstruye y analiza la experiencia del seminario docente del Laboratorio como una forma de resistir a las prácticas de despojo y precarización de la

universidad contemporánea, y resalta los modos de subjetivación, las prácticas de lo común y las constantes transformaciones desde el empoderamiento docente. El texto propone pasar de las preguntas por la posibilidad de la transformación a la visibilización de las transformaciones efectivas acontecidas, por ejemplo, en un colectivo docente universitario.

La parte II, “Investigación en el aula y voces de los estudiantes”, puede considerarse como un aporte a la investigación acerca de los roles y actuaciones docentes en las aulas universitarias, así como de las relaciones de poder que se tejen con los estudiantes, de manera especial. En primera instancia, esta parte recoge un capítulo escrito por Juan Pablo Sánchez Rojas, titulado “Historias incontadas: un viaje por la creación colectiva. Pedagogía de la lectura y la escritura en tres actos (de indisciplina)”. En este texto, el autor elabora críticamente su experiencia de investigación sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en un aula de Arte Dramático, donde la creación colectiva fue, al mismo tiempo, contexto pedagógico y político para el aprendizaje. Esta investigación se nutre de fuentes filosóficas, pedagógicas y teatrales, dialoga con la narración de la experiencia desde la voz del profesor y de los estudiantes participantes, proponiendo una escritura polifónica, como la experiencia misma.

Asimismo, el capítulo siguiente: “La creación colectiva como metáfora pedagógica y política. Una investigación en el aula”, profundiza en la experiencia anterior, mediante un diálogo teórico y metodológico a la luz de autores provenientes de la pedagogía, la didáctica y la filosofía. Quienes interactúan son los profesores Juan Pablo Sánchez Rojas, docente encargado del curso en el cual se desarrolló el proceso, y Juliana Liloy Valencia, quien realizó un ejercicio prolongado de inmersión etnográfica en la clase Mundo y lenguaje, escenario didáctico del estudio, como observadora participante, durante un semestre académico, en el marco de una investigación de aula. En este capítulo se discuten aspectos fundamentales de la experiencia abordada, como el rol del docente en su ejercicio de poder, el sentido emancipador de la relación pedagógica, la relación entre el teatro, la pedagogía y las habilidades comunicativas o las articulaciones entre la práctica pedagógica y los contextos sociopolíticos que la condicionan.

Esta parte incluye también un trabajo realizado por Jairo Alberto Quiñones Calderón bajo el título “Una aproximación a las características de los mejores docentes: reflexiones desde el enfoque narrativo-biográfico”. Allí se aborda la cuestión de las prácticas docentes, fundamentalmente desde la

perspectiva y las voces de los estudiantes, a partir de una investigación con técnicas como la encuesta y la entrevista, recoge también la visión del docente, a partir de un relato de experiencia didáctica incluido en el análisis propuesto. Este texto aporta al lector información clave acerca de lo que un docente debería tener en cuenta en la labor pedagógica universitaria. Una de sus conclusiones más notables es que, desde el punto de vista de los estudiantes, las cualidades de un docente se definen en gran medida por los aspectos personales, atribuidos a la cercanía que puede establecer con los estudiantes y a la capacidad de vinculación emocional y de confianza; mientras que, en un segundo lugar, aparecen los conocimientos disciplinares del docente y las metodologías de clase.

La parte III reúne las aportaciones de los docentes Carolina A. Orozco y Orlando Sánchez Vásquez, bajo la etiqueta “Narración y transformación de las prácticas pedagógicas”. Los capítulos desarrollados en esta parte se preguntan por las narrativas de las experiencias docentes como elementos transformadores de las prácticas pedagógicas alrededor de la lectura y la escritura en el contexto universitario. El texto de Carolina A. Orozco, “Narración de la práctica pedagógica como vía para su transformación”, problematiza la narración como paso para la transformación de la práctica pedagógica, a partir del análisis de las propias narrativas de la docente y del contraste con dos narrativas de un estudiante, desde un enfoque que vincula la fenomenología y la hermenéutica. La autora cuestiona uno de los supuestos centrales del proyecto: la relación entre la narración de las prácticas y su transformación. Desde autores como Ricoeur y Zahavi, concluye que narrar las prácticas desde la primera persona posibilita reordenarlas y así tomar consciencia de las fortalezas y debilidades propias, con miras a una transformación significativa y profunda.

Esta parte se complementa con un texto escrito por Orlando Sánchez Vásquez titulado “La transfiguración de la práctica: un relato sobre la búsqueda de coherencia en el aula”, en el que el docente explicita su proceso de reflexión crítica en relación con la transformación paulatina de sus prácticas didáctico-pedagógicas, desde el relato de su trayectoria como docente en formación, primero, y en ejercicio de su profesión, después, en las aulas universitarias. Se trata de un relato reflexivo, con rasgos literarios, acerca de algunas experiencias de vida y en el aula, que representan momentos significativos de resistencia y criticidad del docente; y de cómo estos momentos han llevado al autor a cuestionar supuestos reproducidos acríticamente por muchos profesores e instituciones. Al final, muestra cómo estos cuestionamientos lo llevaron

a plantear didácticas alternativas de la lectura en la universidad, a través de la fotografía y la dramatización.

Finalmente, en “La lectura y la escritura en las aulas universitarias”, parte IV de este libro, se abordan reflexiones situadas desde la experiencia de tres docentes sobre la ardua y no siempre gratificante tarea de la enseñanza de la lectura y la escritura en las universidades. En el capítulo escrito por Elkin Giovanni Morales Rua: “Hacia una profanación de la lectura. Una reflexión desde la experiencia sobre la relación entre lectura e inteligencia”, el autor ofrece un lúcido análisis acerca de la enseñanza de la lectura y los mitos que la circundan, a la luz de diversas aproximaciones cognitivas y de corte social y cultural. El texto problematiza el imaginario cultural de que la lectura *per se* hace más inteligente a las personas, así como su supuesta superioridad en función del desarrollo de procesos complejos de pensamiento, en comparación, por ejemplo, con la decodificación de la imagen o la oralidad. Asimismo, propone algunos escenarios que favorecen mejores prácticas docentes alrededor del desarrollo de habilidades comunicativas en las aulas universitarias.

Por su parte, Ana Isabel Durán Vélez presenta en “La repetición de la diferencia en el aula de clase: consideraciones en torno a la enseñanza de la escritura en la Educación Superior” un análisis de su práctica pedagógica desde los conceptos deleuzianos de diferencia y repetición, ofreciendo una perspectiva vital del aprendizaje de la escritura en la universidad, que se distancia del técnico-remedial, propio de los centros de escritura. El texto sostiene que la enseñanza de una escritura más significativa no consiste en impartir instrucciones o reglas a los estudiantes acerca de las estructuras o formas del lenguaje escrito, sino en abrir espacios y acompañar a los estudiantes para que se enfrenten con un problema vital que les haga necesario escribir: la repetición de una diferencia. Este capítulo puede representar un aporte para docentes interesados en estrategias didácticas de lectura y escritura con estudiantes de Ingenierías y Artes.

Jairo Andrés Múnera Vives concluye esta parte del capítulo con “La enseñanza de la escritura y su importancia como medio de expresión predominante en la academia”, un texto de reflexión pedagógica sobre la escritura como forma de comunicación hegemónica en la academia, sustentado en observaciones de aula de dos profesores y la propia experiencia del autor como profesor de español. El autor afirma que las estructuras ideológicas que sostienen la actual academia, en tanto instituciones que hacen parte de la “ciudad letrada” (Rama, 1998), impiden que los estudiantes y profesores sean autó-

nomos a la hora de elegir y explorar los medios de expresión más adecuados para sus intereses. Cuestiona que la escritura sea el medio predominante de expresión en la academia y aboga por que se dé apertura a nuevos medios, más significativos y acordes con la comunicación en la sociedad actual. El texto aporta una perspectiva crítica frente a las prácticas escriturocéntricas, los objetivos de formación en la escritura y las relaciones de poder en la academia. Además, es una contribución a la reflexión sobre los estilos docentes en términos de la relación con el estudiante, la actuación docente y las herramientas didácticas para enseñar a escribir.

Solamente nos resta desear a los lectores un viaje provechoso y placentero por estas páginas. Deseamos que este libro sea una caja de herramientas teóricas, metodológicas y experienciales que puedan ayudar y estimular a otros docentes y colectivos docentes en sus procesos de investigación y de reflexión crítica sobre su pensamiento pedagógico, sus prácticas didácticas y su actitud crítica frente a las distintas articulaciones que, dentro y fuera del aula, se presentan como un desafío a la hora de construir el conocimiento y aportar a la formación de los estudiantes.

Juan Pablo Sánchez Rojas
Juliana Liloy Valencia

Parte I.

Transformar la enseñanza
de la lectura y la escritura
en la universidad
contemporánea:
trayectorias pedagógicas,
políticas y formativas
de un colectivo docente.

Capítulo 1.

Posibilidades pedagógicas y políticas de la colectivización docente: narrar para transformar la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad contemporánea

Juan Pablo Sánchez Rojas

Juliana Liloy Valencia

En este capítulo abordaremos la apuesta central del proyecto de investigación, que da origen a este libro: el trabajo colectivo de los profesores, con miras a la reflexión y transformación permanente de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad. Cabe aclarar que nuestra apuesta por la colectivización docente no ha implicado una homogeneidad en las formas de pensar, investigar y escribir sobre las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad. Por el contrario, hemos apostado por una pluralidad de herramientas metodológicas, marcos teóricos y géneros discursivos, acorde con la experiencia misma de reflexión colectiva en el seminario de docentes y en el proyecto de investigación. Dada nuestra opción ético-política y epistemológica por la pluralidad (Johnson, Chambers, Raghuram y Tincknell, 2004), el lector encontrará en este libro un conjunto deliberadamente heterogéneo de textos, cada uno con una aproximación metodológica, teórica y escritural particular, coherente con las prácticas y temáticas objeto de narración, reflexión e investigación y con el objetivo comunicativo de cada docente o grupo de docentes. No obstante, esta diversidad de aproximaciones se sitúa en un mismo enfoque investigativo —el biográfico-narrativo— y en una experiencia pedagógica común —el seminario de docentes del Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes—. En este texto, expondremos estos escenarios comunes que articulan las diversas reflexiones e indagaciones de los autores. De acuerdo con este propósito, a lo largo del texto sostendremos que la formación docente, en colectivo, de carácter reflexivo/autorreflexivo y a través del enfoque biográfico-narrativo, es una estrategia significativa para la transformación de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad contemporánea. Para ello, en primer lugar, abordaremos las razones por las cuales una buena parte de la investigación educativa en la actualidad se ha enfocado en el estudio del pensamiento docente y, particularmente, en las metodologías narrativo-biográficas. Asimismo, evidenciaremos, con base en la literatura científica existente, la necesidad de recuperar la voz de los docentes en escenarios colaborativos, que les permitan narrar sus prácticas en el aula como una manera de compartir sus saberes y experiencias pedagógicas, concretamente en el contexto de la didáctica de la lectura y la escritura en la universidad. En segundo lugar, situaremos la experiencia del seminario de docentes del Laboratorio y del proyecto Narrar las prácticas, transformar la enseñanza en el contexto de los enfoques investigativos y las apuestas pedagógicas antes expuestas, con especial atención a su potencial para la transformación de las prácticas de enseñanza del colectivo de profesores. Para ello,

abordamos el término transformación, desde el punto de vista pedagógico y político, en atención a las condiciones del trabajo docente en la universidad contemporánea y, particularmente, a la oleada de los centros de escritura en Norteamérica y Latinoamérica. Como resultado de este recorrido, esperamos mostrar cómo la apuesta por el trabajo y la formación colectiva del profesorado, concretamente alrededor de la didáctica de la lectura y la escritura en la universidad, representa hoy una alternativa de empoderamiento frente a las formas hegemónicas de desarrollar procesos pedagógicos en esta área.

Estudios sobre el pensamiento docente y enfoque narrativo-biográfico: una perspectiva formativa e investigativa para la didáctica de la lectura y la escritura en la universidad

A lo largo de las últimas décadas, la investigación didáctica en el ámbito universitario se ha ido consolidando como campo de estudio reconocido, no solo en Europa y Estados Unidos, sino también en América Latina. Muestra de ello son los, cada vez más, numerosos trabajos que han pretendido abordar, en nuestra región, la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a menudo en el contexto de la educación superior (Véase Montano, 2018; Pérez y Rincón, 2013; Bonilla, 2009; Carlino, 2004, 2005; Díaz-Barriga, 2003; Litwin, 1997; García, Valle y Ferrer, 1996, entre otros). La necesidad de considerar las dinámicas educativas desde el ángulo mismo de sus actores privilegiados, a saber, profesores(as) y estudiantes, más allá del análisis de otros elementos interesantes e influyentes, pero exentos de vida propia —los contenidos y las metodologías didácticas, por ejemplo— han llevado a los investigadores a situar sus preocupaciones frecuentemente en los *sujetos* del proceso.

En efecto, tal como afirmó en su momento Chevallard (1985), el entramado didáctico tiene como núcleo fundamental, junto con “el qué” se enseña y “el qué” se aprende, a los docentes y a los estudiantes como participantes, que construyen una serie de prácticas y discursos orientados a la producción del conocimiento y a la adquisición de saberes, destrezas y actitudes relacionados con un determinado objeto disciplinar, interdisciplinar o transdisciplinar. Esta atención progresiva sobre los protagonistas de las dinámicas de enseñanza-aprendizaje muy pronto supuso establecer unos marcos concep-

tuales y metodológicos que permitieran, más allá de las mediciones y estadísticas —relacionadas con una cierta perspectiva orientada a la predicción y el control dentro de la investigación educativa, que aún sigue vigente—, un acercamiento cualitativo que privilegiara la atención a los aspectos culturales y sociopolíticos de aquella peculiar interacción entre personas, que llamamos relación pedagógica (Pérez, 1989). Es en el marco de este tipo de acercamiento a las prácticas pedagógicas, que emergen los estudios sobre el pensamiento docente y el enfoque biográfico-narrativo, expuestos a continuación.

Investigación educativa y estudios sobre el pensamiento docente

Aunque podemos situar los orígenes de la pedagogía científica hacia finales del siglo XIX, la investigación educativa presentó un notable desarrollo a partir de los años setenta, del siglo pasado. Factores como el creciente reconocimiento de la profesionalidad de la actividad docente; la necesidad de dar forma al cuerpo de saberes prácticos de los profesores y el fracaso de diversas reformas educacionales; la realización de estudios de caso, fruto del análisis del día a día en las aulas y de la vida profesional de los enseñantes, quienes tienen importantes elementos de opinión para aportar a los responsables de las políticas educativas (Cambra, 2003), entre otros, propiciaron el inicio de un cambio de paradigma en la aproximación de los investigadores a los procesos educacionales.

Hasta la publicación de trabajos emblemáticos como el de Phillip Jackson (1968), titulado *La vida en las aulas*, o el trabajo de la Sexta Comisión de la *National Conference on Studies in Teaching*, organizada por el *National Institute of Education* (1975), liderada por L.S. Schulman y compuesta por diversos especialistas en antropología educativa, psicología e interacción didáctica, entre otros⁵, en el ámbito de la investigación didáctica, se hallaba en pleno auge el paradigma proceso-producto. La concepción de la enseñanza como proceso-producto, por parte de los investigadores se basaba en la consideración de una relación causa-efecto entre la conducta docente y el rendimiento escolar discente. Este tipo de perspectiva venía a propugnar la existencia de

¹ Establecía las líneas rectoras de lo que debía ser la investigación sobre el pensamiento del profesor, concediendo capital importancia a la indagación de la relación pensamiento-actuación.

un vínculo decisivo entre lo que el profesor pudiera realizar y los resultados obtenidos por sus alumnos.

Pérez (1989) valora las razones por las cuales el paradigma proceso-producto reveló su ineficiencia en la compleja tarea de ofrecer un marco conceptual y metodológico para la interpretación del hecho educativo, argumentando, entre otros aspectos, la concepción unidireccional de la influencia educativa; la circunscripción de los análisis a las conductas observables; la descontextualización del análisis de la conducta docente; la fijación previa de los sistemas de categorización y el desconocimiento del papel mediador del alumno en las dinámicas de enseñanza y aprendizaje (Pérez, 1989, p. 110 y ss.).

Los planteamientos que fundamentaban el surgimiento de una nueva forma de concebir los procesos educativos, formativos y de investigación didáctica partían de la idea según la cual, toda acción docente posee un correlato cognitivo que la desencadena, dirige y regula, característica propia de cualquier actividad humana. Dicho correlato estaría compuesto por las concepciones, juicios, motivaciones, razonamientos, etc., que llevan a los profesores a hacer lo que hacen y de la manera en cómo lo hacen. Junto con esto, proponían considerar la relación entre comportamiento docente y comportamiento discente, no desde la influencia unidireccional sino bidireccional.

Este giro en la investigación se fundamentaba en un cambio de perspectiva en la interpretación del papel del docente: de aplicador de una serie de estrategias orientadas a la consecución de unos fines, se concibe como un sujeto reflexivo (Schön, 1983) que debe sortear los retos y las dificultades propias de su quehacer. Ya no se trataría de un mero ejecutor de acciones programadas, sino que estaríamos ante una persona que orienta su actividad desde un rico abanico de recursos cognitivos, haciendo uso de su propio “repertorio didáctico” (Tellier y Cadet, 2014; Cadet y Causa, 2005).

La investigación educativa de corte cualitativo desarrolló y consolidó, una serie de líneas de indagación tendientes a la caracterización del pensamiento del profesor, bajo la hipótesis de considerarlo como motor y eje de sus actuaciones didácticas (Clark y Peterson, 1986). Los hallazgos arrojados por distintos estudios destacan su contextualización en la experiencia, su carácter implícito, sesgado, parcial, subjetivo, con frecuencia caótico. Se concibe como una serie de elementos eclécticos, anecdóticos, fragmentados, particulares, que algunos estudios han calificado como episodios cognitivos relacionados con experiencias vividas y asociados, no pocas veces, a metáforas e imágenes (Martínez, Saulea y Huber, 2001; Borg, 2013, 2015, 2018).

Del mismo modo, se ha afirmado que el pensamiento docente es susceptible de evolución a pesar de su tendencia a la estabilidad y su resistencia al cambio. Se erige como un marco idóneo para la actuación en el aula, desde el cual el profesor asume una a una las exigencias de su quehacer (Pajares, 1992; Bestard, 1994; Cambra, 2000; Borg, 2013, 2015, 2018). Su origen se sitúa en las experiencias propias de la infancia, de las primeras etapas del aprendizaje y de la escolarización (Richards y Lockhart, 1994a; Bailey *et al.*, 1996; Borg, 2013, 2015). La trayectoria y la experiencia acumulada han sido resaltadas también como una condición en la construcción del pensamiento del profesorado (Crookes y Arakaki, 1999; Breen *et al.*, 2001; Bliez-Sullet y Mevel, 2004; Perregaux, 2006; Keys, 2007; Borg, 2015). Esta idea se remonta de manera singular a las teorías de Dewey (1938-1963) acerca del influjo y la continuidad de la experiencia en la práctica pedagógica.

Otros autores, sin embargo, consideran que la experiencia en sí misma no constituye un determinante de desarrollo profesional, y subrayan la necesidad de que los docentes se impliquen en procesos continuos de reflexión crítica (Richards y Lockhart, 1994b) que les permitan analizar la propia práctica en relación con la implementación de posibles cambios. Por otra parte, se ha dicho que inciden en la configuración de las creencias pedagógicas del profesorado, los contextos socioculturales en los que se inscriben sus intereses y motivaciones, el *input* generado por los medios de comunicación y la difusión bibliográfica sobre temas educativos e incluso las normativas emanadas de los estamentos encargados de legislar sobre la educación, entre otros aspectos (Cambra, 2000). Finalmente, la influencia de los contextos de formación permanente se percibe como uno de los elementos que favorece la elaboración y reconstrucción del pensamiento de los enseñantes a través de la reflexión crítica (Cambra *et al.*, 2008).

Pensamiento docente y enfoque narrativo-biográfico

En el contexto de desarrollo y diversificación de las metodologías cualitativas para el estudio de los fenómenos sociales y culturales que tuvo lugar durante la segunda mitad del siglo xx y que coincidió con la aparición del paradigma de investigación sobre el pensamiento del profesor, como hemos anotado más arriba, distintos investigadores se dedicaron a ahondar en la dimensión reflexiva y autorreflexiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sobre todo en

relación con la labor del profesorado. Asimismo, varias investigaciones se ocuparon de la pregunta: ¿cuáles serían los enfoques metodológicos más propicios para el estudio de tales procesos?, basada en la naturaleza discursiva tanto del pensamiento como de las actuaciones docentes dentro y fuera del aula.

De esta manera, la idea del docente como un sujeto práctico-reflexivo (Schön, 1983) se extendió en importantes trabajos que fueron publicados en el Norte Global y se constituyeron en un concepto fundamental dentro de la investigación didáctico-pedagógica. Así, autores como Griffiths y Tann (1992), distinguen dos niveles de reflexión: uno *en* la acción (mientras se realiza el acto de la docencia en el aula, por ejemplo) y otro *sobre* la acción (en un momento posterior al acto de la docencia, que implica una distancia sobre el mismo), que permiten señalar la importancia de profundizar en la investigación dentro de ambas esferas, siendo el último el más prolífico, dadas las posibilidades metodológicas, que ofrece una mirada retrospectiva sobre las prácticas.

Por lo anterior, paulatinamente fueron apareciendo publicaciones, líneas de estudio y corpus de investigaciones dentro de los cuales los docentes, como profesionales de la enseñanza en distintas áreas, entre ellas la lectura y la escritura (Cambra, 2000), encontraron un contexto propicio para ahondar en las preocupaciones, dilemas, incertidumbres, fortalezas, desafíos, etc., que acompañan su labor en las aulas, unas veces como participantes en los distintos estudios, otras como investigadores mismos a partir de metodologías como la investigación-acción, desde los grados iniciales hasta la universidad.

En atención a la naturaleza de su objeto, diversos autores han expresado que el estudio de las creencias pedagógicas de los docentes precisa la adopción de metodologías cualitativas, que den cuenta de la gran complejidad del fenómeno en todas sus dimensiones (Borg, 2015, 2018). Numerosos estudios realizados se fundamentan en técnicas como la entrevista, los diarios y las historias de vida (Cambra, 2003), estrechamente relacionadas con la narración. Diversas investigaciones se han centrado en el estudio de relatos y narraciones de los docentes, producidos a partir del recuerdo y expresión de sus propias experiencias (Connelly y Clandinin, 1990; Polkinghorne, 1995; Bruner, 1997; Denzin, 2003; Josselson, 2006). Autores como Connelly y Clandinin (1990) han empleado relatos de docentes para estudiar la manera en que vinculan sus conocimientos y experiencias personales y profesionales, y los retos del día a día en el aula.

Otros como Donnay (2000), Johnson y Golombek (2002) o Vanhulle (2004) se centran en el valor que poseen los relatos en los procesos reflexi-

vos y formativos del profesorado. Es precisamente esta dimensión discursiva de las creencias la que es necesario no perder de vista al momento de emplear las diversas técnicas de recolección de datos sobre el pensamiento docente, ya que las creencias y representaciones se construyen y elaboran en la interacción (Moore, 2001; Cavalli, 2007; Cambra *et al.*, 2008). Al respecto, los métodos centrados en las elaboraciones discursivas de los profesores se consideran como los más adecuados en las investigaciones dentro de esta línea. La literatura científica referida al estudio del pensamiento del profesor se ha relacionado a menudo con el estudio del desarrollo profesional docente en el área de lectura, escritura y demás competencias comunicativas (Bucheton *et al.*, 2004).

Aunque la enseñanza de la lectura y de la escritura en la educación superior se ha convertido en un ámbito importante de estudio en América Latina desde hace más de dos décadas (Pérez y Rincón, 2013; Sánchez y Osorio, 2006; Carlino, 2003), no hay suficientes publicaciones en Colombia que aborden estas didácticas desde la perspectiva de la investigación y la reflexión del profesorado universitario en contextos de formación colectiva, y que apunten a una mirada transdisciplinar con enfoque biográfico-narrativo. Asimismo, en la praxis universitaria de nuestro país, no es muy común la conexión entre la formación de los docentes en el área de la enseñanza de la lectura y la escritura, por un lado, y escenarios que visibilicen cualitativamente sus prácticas reales en el aula, por otro. No obstante, es bien sabido que la literatura evidencia distintos cuestionamientos en torno a la didáctica de las habilidades comunicativas y al papel que pueden tener las prácticas y las experiencias de los docentes universitarios en la misma (Pérez y Rincón, 2013; Anderson y Herr, 2007; Borg, 2003, 2006, 2018).

La perspectiva cualitativa ha proporcionado un contexto idóneo para fundamentar metodológicamente muchos de los estudios llevados a cabo sobre el universo de los procesos reflexivos y las prácticas del profesorado. Se ha insistido en la importancia de que estas investigaciones recuperen la voz de los docentes (Ballesteros *et al.*, 2001; Borg, 2003, 2006; Cambra *et al.*, 2008; Cambra, 2014), como una manera de dignificar su labor, visibilizar y transdisciplinar sus saberes, mejorar la enseñanza y posibilitar procesos profundos de transformación de su quehacer. Por consiguiente, existe la necesidad de favorecer escenarios, que permitan a los profesores narrar sus prácticas en el aula como una manera de compartir sus saberes y experiencias pedagógicas, usualmente no manifiestos (Birello, 2014), desde diseños de investigación de

corte narrativo-biográfico, que se presentan como los más idóneos para estudiar los contenidos expresados por los profesores en sus procesos reflexivos, tanto individuales como colectivos (Palou, 2010).

La ventaja de recurrir a las técnicas propias de la investigación biográfico-narrativa radica en su pertinencia para capturar los datos derivados de los procesos reflexivos del profesorado, que son de tipo discursivo, como ya hemos anotado. De igual manera, el principio de triangulación, que se inscribe en el corazón de la perspectiva cualitativa (Colás y Buendía, 1994), remite a la posibilidad de que los docentes se entrevisten entre sí, creen grupos de discusión o abran sus aulas a la observación por parte de sus colegas, como una vía de cooperación formativa y de retroalimentación horizontal, de modo paralelo a la obtención de datos, objetivo primario del recurso a dichas técnicas de investigación en los estudios de este tipo.

De lo anterior se puede derivar, entre otros aspectos, un conocimiento más profundo y matizado de las prácticas reales de docencia en las aulas y una mayor comprensión de las ideas expresadas por los profesores en sus relatos. Contrastados a la luz de observaciones y entrevistas complementarias, los relatos de sus actuaciones pedagógicas y didácticas durante las clases pueden analizarse e interpretarse desde múltiples ángulos, enriqueciendo así la comprensión de las prácticas en orden a su consolidación o cuestionamiento, según el caso. Asimismo, las aportaciones del enfoque hermenéutico también han permitido el desarrollo de la investigación biográfico-narrativa que, aplicada al ámbito de la formación del profesorado y centrada en la recuperación de la voz del profesor, se ocupa de comprender e interpretar su pensamiento y su actuación.

Actualmente, la investigación narrativa es un ámbito en auge dentro de las ciencias sociales. Hechos como la creación del *Journal of Narrative and Life History* en 1990, posteriormente denominado *Narrative Inquiry* en 1998, permitieron la expansión de la investigación narrativa en relación con los procesos de formación del profesorado, sobre todo, durante los últimos veinte años. Del mismo modo, la celebración de congresos emblemáticos para el área a inicios del siglo XXI —el *Winter Institute on Narrative Inquiry in Social Science Research* en 2003 y el segundo, *Narrative Matters* en 2004— contribuyeron decisivamente a la expansión de los estudios en cuestión (Chase, 2011).

Por un lado, diversos teóricos han señalado también la importancia de investigar la naturaleza del conocimiento experiencial compartido por los docentes, dado que la investigación previa se ha centrado fundamentalmente en

los sistemas individuales, y por otro, la manera en la que los dispositivos de formación docente pueden facilitar el acceso al conocimiento práctico de los docentes por parte de sus colegas (Borg, 2015). En Latinoamérica, sin olvidar importantes desarrollos de la investigación narrativa en general (Bolívar y Domingo, 2006), ha habido una modesta incursión en el campo de estudio de las narrativas aplicadas a la formación del profesorado, concretamente al que se dedica a la enseñanza de las competencias comunicativas en el nivel universitario. En este sentido, las reflexiones que presentamos intentan profundizar en este concreto ámbito de estudio, desde el contexto de la educación superior en Colombia.

Una experiencia de investigación y formación docente en colectivo

En relación con todo lo expuesto hasta aquí, es importante señalar que los avances en la investigación educativa han evidenciado una enorme diferencia entre los modelos formativos transmisores y la formación reflexiva de los docentes (MacKinnon y Grunau, 1994; Richards y Lockhart, 1994b; Perrenoud, 2001; Esteve, 2004; Ventura, 2006; Imbernón, 2006). Entre los modelos reflexivos se destaca el de Korthagen (1988; Korthagen y Kessels, 1999), que se halla en la línea de no desvincular el análisis de las prácticas de la formación teórica del profesorado (Bronckart, 2007), ya que durante el ciclo formativo el docente necesita los fundamentos teóricos necesarios para la puesta en marcha de los dispositivos de cambio e innovación en su práctica profesional (Esteve, 2004). Las investigaciones sobre formación del profesorado, al centrarse en un replanteamiento de los modelos académicos transmisores, con lo que dan paso a los colaborativos, han reconsiderado el papel del formador, situándolo al lado de los docentes como apoyo par en su desarrollo profesional (Ventura, 2006), favoreciendo la creación de comunidades docentes que se constituyan en contextos potencialmente formativos (Cambra *et al.*, 2008).

En la línea de este tipo de experiencias, desarrolladas por comunidades docentes inmersas en dichos procesos y contextos potencialmente formativos, tuvo su origen e implementación el proyecto “Narrar las prácticas, transformar la enseñanza. Formación docente para la didáctica de la lectura, la escritura y la argumentación”. Este proyecto pretendió que los docentes participantes narraran, interpretaran y reflexionaran sobre sus prácticas de enseñanza de la

lectura, la escritura y la argumentación⁶ en la universidad por medio de relatos enmarcados en un diseño metodológico biográfico-narrativo, con la idea de favorecer sus posibles transformaciones a nivel didáctico y pedagógico a través de la consolidación de un espacio de formación permanente, y con base en el seminario semanal de docentes del Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes. En este sentido, la tesis de partida implicó considerar la importancia de *narrar las prácticas para posibilitar la reflexión y transformación de la enseñanza*, entendida como uno de los escenarios más potentes de la transformación social.

Por lo tanto, este libro recoge una parte significativa de las reflexiones e indagaciones de los docentes participantes, derivadas del proyecto y realizadas de manera individual o colectiva. Y esto porque, en su desarrollo, hubo momentos de autorreflexión personal en los que se generaron textos escritos —relatos de experiencias, fragmentos de vivencias en el aula, historias de vida didáctica... En fin, narrativas varias sobre el quehacer docente—, que posteriormente fueron compartidos con los compañeros en un encuentro semanal de tres horas. Dicho encuentro semanal, a modo de seminario, permitió consolidar un espacio de formación colectiva para explorar, discutir y cuestionar y transformar, dado el caso, nuestras propias prácticas didáctico-pedagógicas y generar iniciativas que favorecieron procesos de autodeterminación como colectivo, según veremos más adelante.

A continuación, abordaremos algunos aspectos macro y microcontextuales que dieron origen al proyecto desarrollado y a las reflexiones e investigaciones de aula contenidas en este libro, dado el interés que su publicación puede representar para enriquecer los debates en el ámbito de la investigación sobre las prácticas de enseñanza de la lectura y de la escritura en la universidad. Asimismo, resaltaremos el valor pedagógico y político de la experiencia que dio lugar a su contenido para inspirar y orientar otros procesos de empoderamiento docente a nivel colectivo, principalmente en el ámbito de la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad, pero también en otras áreas y en otros niveles educativos, a fin de que puedan ser cualitativamente

⁶ En este libro se recogen explícitamente las reflexiones en torno a la lectura y la escritura, pese a que en el proyecto de investigación también se trabajaron narrativas y discusiones acerca de la argumentación. En algunos capítulos, sin embargo, se abordan experiencias pedagógicas que se refieren indirectamente a esta habilidad (véanse los textos de Ana Isabel Durán —argumentación en Ingeniería— y Jairo Múnera —argumentación en Filosofía—).

transferidos (Colás y Buendía, 1994) a otros contextos, y con ello, se fomenten prácticas de autorreflexividad, reflexividad colaborativa y formación en común entre diversos equipos docentes.

Transformación de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad contemporánea: la apuesta por lo colectivo

El proyecto que dio origen a los textos presentados en este libro se fundamentó en un presupuesto básico, a saber, que la narración de las prácticas —en nuestro caso, relacionadas con la didáctica de la lectura y la escritura en la universidad— puede incidir en la transformación de la enseñanza, por lo que consideramos importante explicar en qué términos entendemos y empleamos el concepto “transformación” en el contexto de nuestros trabajos.

La literatura muestra que es necesario investigar si el fomento de diversos procesos de visibilización de las prácticas y los saberes de los profesores a través de su participación en espacios formativos y de la narración de sus experiencias pedagógicas pueden relacionarse con la transformación de sus prácticas de enseñanza de la lectura y de la escritura (Borg, 2003, 2018), dado que no hay un consenso definitivo al respecto. Sin embargo, en el proyecto realizado le apostamos a las posibilidades transformativas de la formación colectiva y a las potencialidades del discurso narrativo.

Tal como señalan diversos autores (Van Lier, 1996; Cambra *et al.*, 2008; Cambra, 2014), es necesario vincular las prácticas investigativas con los espacios de formación y con las prácticas de enseñanza, lo cual supone entender de otra manera cada uno de estos contextos, tradicionalmente desvinculados. En efecto, la continua reflexión en espacios formativos ha llegado a constituirse en un componente fundamental del desarrollo profesional del profesor. De este modo, se puede facilitar la continua crítica y, por tanto, la continua transformación, de las prácticas docentes, allí donde sea necesario ajustarlas a las necesidades reales de aprendizaje de los estudiantes y a las de los mismos profesores, con miras a su empoderamiento.

En el contexto del proyecto “Narrar las prácticas, transformar la enseñanza” y del seminario de profesores, este ejercicio auto-crítico de las prácticas de enseñanza permitió consolidar un proceso de posicionamiento colectivo frente al quehacer docente. Pero también fue este posicionamiento en el grupo

de profesores el que posibilitó la construcción de un escenario investigativo alrededor de la transformación de las prácticas docentes. Resulta crucial abordar algunos aspectos relevantes de este círculo virtuoso, entre el posicionamiento colectivo del grupo de profesores y el ejercicio auto-crítico de las prácticas de enseñanza, con el fin de vislumbrar algunas consecuencias para la reflexión crítica de las dinámicas de trabajo docente y la praxis de la lectura y de la escritura en la universidad contemporánea. Es allí donde reside la potencia transformadora de este libro, más allá de los escenarios de aula particulares.

Entonces, cabe preguntarse: ¿qué sentido puede tener la transformación de las prácticas de enseñanza de la lectura y de la escritura en el contexto de un proceso de posicionamiento colectivo de un grupo de profesores universitarios? Este libro representa un conjunto de respuestas diversas a este interrogante, tanto como las perspectivas, las formas de aproximación, los estilos docentes y los géneros escritos, que han hecho parte de este proceso investigativo. En este texto se puede visualizar como una fotografía del proceso formativo e investigativo del grupo de profesores, caracterizado por apostar a la pluralidad metodológica y pedagógica. Sin embargo, aquí podemos proponer algunos puntos para una posible respuesta común, en torno al sentido de la transformación crítica de las prácticas docentes, desde la experiencia colectiva del *Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes*.

Esta experiencia está atravesada por la tensión de dos escenarios, producto del ejercicio de la crítica autorreflexiva: por un lado, las condiciones actuales del trabajo académico en las universidades; por otro, las condiciones pedagógicas de los “centros de escritura” en algunas universidades en Colombia. Nos referiremos a continuación a estos dos escenarios.

El trabajo colectivo del profesorado en el contexto actual de las universidades

Con respecto al primer escenario, es preciso que nos situemos en lo que Chomsky (2013) denomina el “asalto neoliberal a las universidades”. Si bien su diagnóstico se sitúa en la universidad norteamericana, las resonancias en nuestro contexto latinoamericano de los últimos treinta años son evidentes. De acuerdo con Chomsky, el asalto neoliberal a las universidades viene efectuándose aproximadamente desde la década de los setenta, en respuesta a la movilización política universitaria en los años sesenta (2013, p. 124). Desde

entonces, se ha venido consolidando el modelo empresarial para la administración universitaria: “Las universidades se convierten en empresas, como ha venido ocurriendo sistemáticamente (sic) durante la última generación como parte de un asalto neoliberal general a la población” (Chomsky, 2013, p. 122).

Este mismo diagnóstico es compartido por algunos autores colombianos que se han ocupado del tema. En *Decolonizar la universidad*, Santiago Castro-Gómez señala que, al tornarse planetario el sistema capitalista, la universidad empieza a plegarse a los imperativos del mercado global (2007, p. 84). Así, pues, “la universidad se “factoriza”, es decir, se convierte en una universidad corporativa, en una empresa capitalista que ya no sirve más al progreso material de la nación ni al progreso moral de la humanidad, sino a la planetarización del capital” (Castro-Gómez, 2007, p. 85). Cabe anotar que, al hablar del discurso del progreso moral y material, Castro-Gómez se refiere críticamente, siguiendo a Lyotard, a los dos metarrelatos de la modernidad que entran en crisis con la planetarización del capitalismo contemporáneo. Pero sin duda la universidad corporativa, como la universidad ilustrada moderna (que está entrando en crisis), hacen parte del desarrollo de una serie de herencias coloniales de la universidad latinoamericana, que reproducen la mirada del mundo desde las perspectivas hegemónicas del Norte. La universidad latinoamericana no solo está colonizada por un proyecto ilustrado de orden y progreso, sino que ha sido colonizada por el movimiento expansivo del Capital global, lo que la ha transfigurado en una empresa capitalista más⁷.

Asimismo, para Camargo, en su trabajo *Universidad y producción biopolítica de subjetividad*, la función social de educar, adjudicada a la universidad contemporánea, se ha reducido a la producción de subjetividad para la competitividad económica en el mercado global (Camargo, 2013, p. 129). Este acontecimiento puede explicarse, según el autor, en términos de la mutación de un capitalismo de “concentración” a un capitalismo de “superproducción”⁸. “Este último, con más determinación que el primero, permeó todos los

⁷ Algunas resonancias de estas herencias coloniales en torno al papel de la escritura en la universidad son abordadas por Jairo Múnera y Elkin Morales en sus contribuciones a este libro.

⁸ El autor define el capitalismo de superproducción en los siguientes términos: “El capitalismo del siglo xx, en cambio, es un capitalismo de superproducción en el sentido de que ya no le interesa comprar materias primas para hacer montajes de “máquinas energéticas” a partir de “piezas sueltas”, sino que le apunta a la compra y venta de servicios, dentro de los cuales la educación es una de sus apetencias” (Camargo, 2013, p. 135).

niveles de la educación al introducir en esta la idea empresarial de la competitividad [...] priorizando de esta manera las modalidades educativas dirigidas a la capacitación técnica y tecnológica en detrimento de la formación política” (Camargo, 2013, p. 129). Según Camargo, en Colombia este acontecimiento emerge entre 1991 y 1992, en el contexto de la *Tercera reforma de la educación superior en América Latina* y los discursos gubernamentales alrededor de la Ley 30 de 1992 (2013, p. 131).

Estos diagnósticos sobre la “empresarialización” de la universidad contemporánea coinciden, a su vez, con el diagnóstico que adelantó Foucault (2008) a finales de los años setenta, a propósito del neoliberalismo. Según el autor, el pensamiento neoliberal desplaza la noción marxista del salario como precio de venta de la fuerza de trabajo por la noción del salario como un ingreso que administra el trabajador individualmente, como la renta de un capital. “Y a la inversa, se denominará “capital” a todo lo que pueda ser, de una manera u otra, fuente de ingresos futuros” (Foucault, 2008, p. 262). En este sentido, desde el punto de vista del trabajador individual, el trabajo comporta un capital, que se hace indisociable de su poseedor, un capital humano. Es así que el neoliberalismo concibe un “capital-idoneidad que recibe, en función de diversas variables, cierta renta que es un salario, una renta-salario, de manera que es el propio trabajador quien aparece como si fuera una especie de empresa para sí mismo” (Foucault, 2008, p. 264). Poco a poco la idea del *homo economicus* va mutando hacia la idea del empresario de sí mismo y la forma-empresa va invadiendo todo el tejido social. De este modo, la universidad deviene también empresa, encargada de fomentar el capital humano de los empresarios que pagan por sus servicios: el estudiante se convierte en cliente y el profesor, en un prestador de servicios.

Esta condición neoliberal del trabajo académico se traduce en una asunción de inversiones y riesgos individuales. Si la universidad es una empresa, compuesta de unidades académicas que funcionan como micro-empresas, entra en un sistema de riesgos, inversiones, rendimientos, ingresos y egresos, puntos de equilibrio financiero, sujeto a la oferta y demanda del mercado educativo. Si además los trabajadores son también empresas para sí mismos, entonces reciben unos ingresos que deben administrar con miras al rendimiento en la prestación del servicio y a la renta de su capital humano. Esta lógica global tiene consecuencias sobre la organización del trabajo académico en términos de competitividad y rendimiento individual. Desde este punto de vista, las prácticas pedagógicas e investigativas se presentan como el resultado del

esfuerzo y la responsabilidad individual de cada docente⁹. Por ejemplo, las investigaciones funcionan a partir de convocatorias, de concursos, a la manera de los estímulos en las empresas. Los trabajadores más “aptos”, elegidos tras una competencia con sus compañeros, reciben el “mérito” de tener un tiempo y unos recursos para investigar, es decir, obtienen una acreditación para invertir unos recursos, basados fundamentalmente en el tiempo de trabajo. Puesto que estos recursos se presentan bajo esta lógica como escasos, privilegio de los más sobresalientes a juicio de quienes patrocinan las convocatorias, se hace necesario establecer unos mecanismos de control que acrediten su adecuada inversión. Así, el investigador debe pasar por reiterados controles para acreditar la inversión y si no cumple con los estándares de productividad, debe retornar las horas empeñadas.

Otra forma de visibilizar esta lógica del rendimiento y el mérito individual se encuentra en las prácticas pedagógicas. Hay que observar que los mecanismos de distribución de cargas académicas, de evaluación del rendimiento docente, de planeación curricular, de organización de espacios y tiempos académicos, entre otros elementos, se orientan a individualizar estas prácticas, aun cuando existan equipos de trabajo encargados de la enseñanza. Asimismo, el desarrollo de los currículos se presenta como una sumatoria de partes individuales, debido a que cada profesor tiene su “cubículo” disciplinario. En este contexto de trabajo individualizado, cada docente es responsable, en razón de su carga semestral, de ejecutar el programa de una asignatura, bien sea diseñado por un superior (directivo o compañero en un rango de coordinación), bien sea diseñado por él mismo; pero en ambos casos, se trata de un trabajo aislado.

Es aquí donde la ideología neoliberal en la educación ha articulado los viejos esquemas disciplinarios. Como lo sugiere Castro-Gómez (2007, p. 84), la universidad corporativa se alimenta de la disciplinarización del conocimiento y de la arborización de las estructuras administrativas. Lejos de un esquema horizontal e interconectado, la universidad empresa sostiene las jerarquías y divisiones de los dispositivos disciplinarios¹⁰. Cada profesor se encarga de manera aislada de una parte del currículo, en una disciplina

⁹ Aunque ese sentido individual tiene expresiones grupales, que no son colectivizantes, es diferente al que defendemos aquí.

¹⁰ Esta idea de la disciplinarización del saber se desarrolla en la contribución de Juan Pablo Sánchez a este libro.

y sub-disciplina específica. Parte de su labor es *administrar* el programa de la asignatura y garantizar al cliente la adquisición de unas *competencias*¹¹, mediante herramientas de control disciplinario como las calificaciones. En efecto, las calificaciones son la forma de *medir* el rendimiento del estudiante para la aprobación de los *créditos* de la asignatura, que se van sumando y promediando hasta la obtención del título, grado de acreditación parcial para el desenvolvimiento profesional, pues en un capitalismo de superproducción se necesitan cada vez más títulos, formación permanente, y ello hace que el profesional se convierta en un estudiante endeudado permanentemente, “a lo largo de la vida”.

Asimismo, en la medida en que se requiere de eficiencia financiera, los profesores están encargados de la mayor cantidad de cursos posibles con la mayor cantidad de estudiantes posible, y esto dificulta la reflexión crítica y la discusión colectiva en torno a los intereses comunes¹². Como lo venimos observando, en la lógica neoliberal de las universidades contemporáneas, un trabajo docente colectivo, más participativo y horizontal, en el cual se construya en común sobre lo común, se hace muy reducido. Las organizaciones jerárquicas de las universidades, sumadas a importantes cargas académicas individuales de los profesores, dejan poco espacio y tiempo para una construcción colectiva de *lo común*. Sin embargo, estas condiciones individualizadoras del trabajo académico no son imposiciones necesarias, ni siempre obligatorias; existen alternativas. De esto es prueba viviente el trabajo colectivo de los últimos cinco años en los que construimos el *Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes*, pues en este proceso logramos crear un escenario colectivo de discusión y decisión permanente sobre *lo común*, en tensión con algunos mecanismos de producción individualizada del trabajo. Uno de los elementos fundamentales de esta experiencia fue la construcción de un espacio para el pensamiento crítico en colectivo, en medio de la temporalidad acuciosa de la productividad académica neoliberal. Si no fuera por ese espacio-tiempo, difícil habría sido una reflexión crítica sobre las condiciones del trabajo pedagógico que ahora estamos poniendo a disposición del lector. Vale la pena,

¹¹ En la ideología neoliberal, el capital se convierte en capital humano, esto es, en una idoneidad, una aptitud o competencia del trabajador, que lo habilita para obtener rentas futuras (Foucault, 2008, p. 262-263).

¹² Esta idea de *lo común* se desarrolla en la contribución de Luis Fernando Sierra a este libro.

entonces, retomar algunos mecanismos de colectivización, que hicieron parte de la experiencia del profesorado:

- Logramos un tiempo de trabajo semanal (tres horas) para el seminario permanente de docentes, a través de la redistribución estratégica de cargas académicas. Esta condición material igualmente repartida, sumada a la estrategia de limitar el número de cursos por docente, fue clave para garantizar un espacio duradero de construcción colectiva, que de otra manera habría sido muy difícil de construir, dadas las cargas laborales de los docentes.
- En este espacio semanal discutimos y decidimos, entre todos, los elementos comunes de nuestras prácticas de enseñanza: enfoques, apuestas pedagógicas, tipos de estrategias didácticas, programas de las asignaturas, formas de evaluación, entre otros¹³. Fue en este ejercicio de puesta en común en el que se posibilitaron procesos formativos colaborativos, en los que todos fuimos nuestros propios maestros y, justo por ello, ocasión para el aprendizaje de otros.
- En el seminario construimos estratégicamente dos proyectos de investigación, orientados a afianzar este trabajo pedagógico-crítico colectivo. El proyecto *Narrar las prácticas, transformar la enseñanza*¹⁴, del que se deriva este libro, retomó y enriqueció las prácticas formativas colaborativas del profesorado, que ya veníamos realizando. En el seminario también tomamos decisiones colectivas sobre las actividades extracurriculares del *Laboratorio*, como grupos de estudio y de lectura o el concurso de cuento, que nos permitieron explorar nuestras propias necesidades y deseos de conocimiento, más allá de los temas y objetivos de las clases.

Estas dinámicas colectivas de trabajo construyeron entre los docentes un *ethos* de discusión y reevaluación permanente de los acuerdos comunes, de manifestación y prolongación de los desacuerdos y de invención pedagógica.

¹³ Para profundizar en esta experiencia, el lector puede remitirse a la contribución de Luis Fernando Sierra en este libro.

¹⁴ Además de este proyecto, en el grupo de docentes se desarrolló una investigación titulada “Las competencias comunicativas en los documentos públicos e institucionales de educación superior colombiana, 2003-2013. Una mirada desde el Análisis Crítico del Discurso” (PCI-2014-61).

Este *ethos* se construyó, se probó y se fue modificando, en aspectos como los siguientes:

- Actitudes de confianza, escucha y apertura mutua frente al ejercicio de compartir, analizar y poner en cuestión las concepciones y prácticas pedagógicas, lo que incluyó ejercicios de observación de aula y evaluación recíproca de los cursos con los estudiantes.
- Ejercicios de debate y reevaluación permanente de los acuerdos y los modos de trabajo.
- Rotación y colectivización de los roles de coordinación, vocería y liderazgo en el grupo.
- Intercambio de ejercicios y herramientas didácticas, lo que se tradujo en usos y modificaciones concretas de las prácticas de aula.
- Apoyo mutuo en las iniciativas de los docentes, como grupos de lectura, grupos de estudio, concurso de cuento y otros espacios extracurriculares.

Cabe anotar que, gracias al ambiente de reflexión crítica, confianza y apoyo mutuo del colectivo, varios docentes nos atrevimos a proponer prácticas de enseñanza y evaluación alternativas. Algunas de las vivencias y reflexiones que dejaron esas propuestas, elaboradas en el marco de nuestro proyecto de investigación, son compartidas por nosotros en este libro.

La transformación de las prácticas de enseñanza en el contexto de la expansión de los centros de escritura

Podemos ahora referirnos al segundo escenario, esto es, a la transformación de las prácticas de enseñanza del colectivo docente con respecto a los modos de funcionamiento de los “centros de escritura” de algunas universidades en Colombia. En efecto, en los últimos años, en Latinoamérica, y particularmente en Colombia, esta figura se ha venido expandiendo¹⁵ (Calle, 2016; Moli-

¹⁵ En 2016, un estudio logró identificar diecinueve centros de escritura en Colombia, la mayoría de ellos en universidades bogotanas (Calle, 2016).

na-Natera, 2016). Los centros de escritura se remontan a los laboratorios y clínicas de escritura que aparecieron en las universidades norteamericanas, en las tres primeras décadas del siglo xx, con propósitos remediales (Molina-Natera, 2016, pp. 342-343; Gavari y Tenca, 2017, p. 12). Las clínicas, por ejemplo, surgieron como un “intento por superar las dificultades de los estudiantes con bajo nivel de preparación que ingresaron masivamente a partir de los años 30” (Molina-Natera, 2016, p. 343). Es interesante notar cómo estas clínicas surgieron como símiles de los consultorios psicológicos: en ellas se hacía un diagnóstico de las dificultades de los consultantes y se sugerían conductas a seguir mediante preguntas del profesor (Molina-Natera, 2016, p. 343). Estas iniciativas coincidieron con algunas medidas gubernamentales de los años cuarenta, dirigidas a incluir a inmigrantes, veteranos de guerra y otras poblaciones minoritarias en las prácticas letradas de la academia. Posteriormente, apareció la figura del centro de escritura, que funcionaba a través de mecanismos como tutorías individuales, tutores pares de escritura y la incorporación del aprendizaje de la escritura en las asignaturas disciplinares. En Colombia, esta figura aparece en 2008, con el Centro de Escritura Javeriano de Cali, y se expande a partir de entonces, con la importación del modelo de las universidades norteamericanas (Calle, 2016, p. 149).

Si bien hoy en día los discursos de los centros de escritura en Colombia tienden a desmarcarse del propósito remedial (Calle, 2016, p. 167), en la práctica, las instituciones siguen apelando a la consultoría, a la manera de la clínica de escritura, o a los cursos de composición escrita, a la manera de los laboratorios de escritura. Bajo la idea de “fortalecer la escritura académica”, entendiendo que esta requiere de diagnóstico y tutorización, en muchos casos, se pone el énfasis en lo lingüístico y gramatical, “con un interés en brindar instrucciones a los estudiantes sobre cómo utilizar los signos de puntuación, la correcta escritura de las palabras y las condiciones mínimas al momento de escribir en un género discursivo” (Calle, 2016, p. 167). En la Universidad El Bosque, el Grupo LEA surgió alrededor de 2011 como una iniciativa del Departamento de Humanidades, de la mano con el discurso hegemónico de las competencias comunicativas y los exámenes de Estado en “lectura crítica” y redacción. Desde entonces ha sido reconocido mayoritariamente como una estrategia remedial y una entidad prestadora de servicios a los programas académicos y facultades. Esta condición contribuyó a materializar una idea meramente instrumental y formal de la escritura y su enseñanza en la universidad. En respuesta crítica a esta situación, el colectivo docente que en

2013 ocupó esta posición en el Grupo LEA decidió transfigurarlos y renombrarlos como *Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes*. Para algunos este cambio puede parecer superficial, pues finalmente el grupo continuó impartiendo cursos asumidos curricularmente como remediales por las Facultades y ofertando tutorías, a la manera de los centros de escritura estadounidenses. Sin embargo, quienes vivimos el proceso, en el colectivo, lo vemos de un modo más complejo, como expondremos a continuación.

Cambiar de nombre no es un asunto trivial o insignificante, pues el nombrar hace parte de prácticas discursivas que fijan coordenadas de identificación. Como lo muestra Judith Butler (2002), basada en la teoría de los actos de habla, el nombrar es un acto performativo, en tanto realiza aquello que nombra en una sucesión de prácticas reiterativas y referenciales. Nombrar al *Laboratorio* y no al *Grupo LEA* era una manera de realizar de otro modo ese ejercicio de identificación con unas coordenadas administrativas y académicas: era una forma de poner en tela de juicio las prácticas discursivas reiteradas, que identificaban al grupo con una estrategia remedial y unas concepciones pedagógicas instrumentales acerca de la escritura académica estándar. El cambio puede interpretarse, entonces, como una resignificación del papel del colectivo docente en la universidad y de las concepciones pedagógicas ancladas al anterior modo de identificación, por lo menos mientras las prácticas de colectivización desarrolladas permanezcan re-creándose.

En efecto, el cambio de nombre fue parte de un proceso más amplio, de manera que, con este ejercicio performativo, dimos continuidad a las prácticas de trabajo académico del colectivo. La palabra *Laboratorio*, a modo de cita transgresiva de los laboratorios de escritura norteamericanos, materializó el hecho de que habíamos asumido nuestra labor como un proceso de experimentación colectiva en el aula y en el grupo mismo¹⁶. Con el apellido *Pensamiento y Lenguajes*, este segundo en plural, ampliábamos la visibilidad de varios de los acuerdos contruidos a lo largo de tres años de trabajo colectivo:

- Entendíamos que nuestra labor, así como la de las Humanidades en la Universidad, consistía fundamentalmente en ejercer y fo-

¹⁶ Cuando hablamos de experimentación en este libro, nos referimos a un ejercicio de reflexión y modificación de las prácticas de enseñanza, construido con los colegas y estudiantes de manera horizontal.

mentar el pensamiento crítico como una forma de interrogar las evidencias y desestabilizar las concepciones y prácticas asumidas e incuestionadas. Antes que enseñar la gramática del español o la pragmática de una escritura estandarizada, enseñar a leer y escribir era, para nosotros, desplegar procesos de pensamiento crítico y creativo junto con los estudiantes.

- Planteábamos que los diferentes usos o juegos de lenguaje, que hacen parte de diversas prácticas intelectuales, culturales y políticas, tienen un papel igualmente importante en el ejercicio del pensamiento y la comunicación en la academia. De ahí que para nosotros la escritura fuera apenas un conjunto de medios plurales en uno más amplio de discursividades, como la oralidad, los lenguajes formales y matemáticos, los lenguajes corporales y las imágenes.
- Los dos puntos anteriores implicaban que la puesta en práctica del pensamiento crítico, tal como nosotros lo concebíamos, nos llevara a poner en cuestión la escritura académica como una evidencia no cuestionada y normalizada en diversos espacios académicos. Sobre todo, hicimos más visible nuestro disenso frente a la idea reduccionista del lenguaje y su enseñanza, que los presentan de un modo instrumental, formalista y homogéneo, en contraste con la multiplicidad de juegos de lenguaje y ejercicios de pensamiento efectivos y posibles en nuestro contexto académico. Por ejemplo, con la existencia y la posibilidad de muchos modos de escritura y de elaboración discursiva de la filosofía, más allá de la reseña o el ensayo tipo *paper* anglosajón; la potencia del relato de ciencia ficción como herramienta para el pensamiento crítico y creativo del ingeniero; las posibilidades de la fotografía y el documental para dar cuenta de un proceso de reflexión o de investigación; el teatro, la música y las artes plásticas como lenguajes en los que se libra un combate ideológico y se puede expresar algo que se necesita decir; o los artículos científicos como espacios de disputa de las hegemonías epistemológicas, culturales y políticas.

Los anteriores puntos muestran de qué modo construimos un espacio de reflexión crítica en torno a la enseñanza de la lectura y de la escritura en la universidad, en tensión con los supuestos, muchas veces incuestionados,

que sustentan el funcionamiento de los centros de escritura tradicionales y las formas de organizar el trabajo académico en ellos, no siempre acertados en términos del aprendizaje significativo de los estudiantes y las condiciones para las prácticas de enseñanza de los docentes. Como señalábamos más arriba, este libro es como una fotografía del proceso de transformación y de pensamiento auto-crítico, desplegado bajo los acuerdos de trabajo contruidos colectivamente. De ahí que el lector pueda encontrarse con una multitud de estilos, usos de lenguaje y formas de pensar la experiencia pedagógica que ponen en tela de juicio la homogeneidad de la escritura académica convencional y algunos de los elementos epistemológicos asociados a esta. Por ejemplo, la idea de que el rigor investigativo depende de unas formas particulares de recolectar y dar tratamiento a los “datos”, de citar autoridades científicas de las disciplinas y de escribir y argumentar. Por el contrario, para nosotros cada experiencia intelectual tiene sus modos de ser captada y contada, que dependen del espesor de la experiencia misma y, a menudo, entran en tensión con unas superestructuras lingüísticas prefijadas. De ahí nuestra apuesta por la pluralidad metodológica y estilística, que el lector hallará plasmada en los siguientes capítulos de este libro.

Asimismo, a lo largo de este capítulo hemos mostrado cómo la concepción del docente como un intelectual activo en la reflexión y re-construcción de sus prácticas, y los escenarios de formación colectiva, basados en la narración y reflexión crítica en común, como nuestro seminario de profesores, pueden contribuir al propósito de mejorar las prácticas de enseñanza; en términos de una mayor satisfacción en el trabajo por parte de los docentes, una conexión con procesos investigativos que propendan por su calidad y una mayor motivación e involucramiento de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje. Una buena parte de esta tesis puede sustentarse desde las voces de los docentes y estudiantes, reunidas en este compendio de reflexiones pedagógicas.

Referencias

- Ballesteros, C.; Llobera, M.; Cambra, M.; Palou, J.; Riera, M.; Civera, I. y Perera, J. (2001). El pensamiento del profesor. Enseñanza de lenguas y Reforma. En A. Camps. (Coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. (pp. 195-207). Barcelona: Graó.
- Birello, M. (2014). Les récits de vie linguistique et professionnelle dans la formation initiale et continue des enseignants de langues: un dispositif multifonctionnel. En M. Causa, S. Galligani y M. Vlad (Eds.), *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*. (pp. 315-332). París: Éditions Riveneuve, 315-332.
- Bliez-Sullerot, N. y Mevel, Y. (2004). *Récits de vie en formation. L'exemple des enseignants*. París: L'Harmattan.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(4). <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-12-s.htm>
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36 (2), 81-109.
- . (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Londres: Continuum.
- . (2013). *Teacher research in language teaching: a critical analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . (2015). Researching teacher beliefs. En B. Paltridge y A. Phakiti (Eds.), *Research methods in applied linguistics: a practical resource*. (pp. 487-504). Londres: Bloomsbury.
- . (2018). Teachers' beliefs and classroom practices. En P. Garrett y J. M. Cots (Eds.), *The Routledge handbook of language awareness*. (pp. 75-91). Londres: Routledge.
- Bronckart, J.P. (2007). El análisis de las prácticas como técnica de formación y desarrollo. *Cultura y Educación*, 19(2), 123-134.
- Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bucheton, D., Bronner, A., Broussal, D., Jorro, A. y Larguier, M. (2004). Les pratiques langagières des enseignants: des savoirs professionnels inédits

en formation. *Repères. Les pratiques langagières en formation initiale et continue*, 30, 33-54.

Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.

Calle, G. (2016). Perspectiva de los centros de escritura en Colombia. *Hallazgos*, 14 (28), 145-172. <http://www.scielo.org.co/pdf/hall/v14n28/1794-3841-hall-14-28-00145.pdf>

Camargo, M. (2013). Universidad y producción biopolítica de subjetividad. *Cuestiones de filosofía*, 15, 126-150.

Cambra, M. (2000). El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva. En A. Camps, I. Ríos y M. Cambra (Coords.), *Recerca i formació en Didàctica de la Llengua*, Barcelona: Graó. 161-172.

---. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. París: Didier.

---. (2014). De la formation aux représentations et des représentations à la formation. En M. Causa, S. Galligani y M. Vlad (Eds.), *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*. (pp. 291-313). París: Éditions Riveneuve.

Cambra, M., Civera, I., Fons, M. y Palou, J. (2008). Els processos de reflexió dels docents i la innovació a les aules plurilingües. En A. Camps y M. Milián (Eds.), *Mirades i veus: Recerca sobre l'educació lingüística i literària en entorns plurilingües*. (pp. 161-172). Barcelona: Editorial Graó.

Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Comp). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (pp. 79-91). Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre.

Cavalli, M. (2007). Prise en compte des représentations sociales: entre discours et pratiques. *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, N° Spécial. *Formation initiale en français langue étrangère: actualité et perspectives*, 41, 126-135.

Chase, S. (2011). Narrative inquiry: still a field in the making. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research*. (pp. 421-434). Londres: Sage.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. París: La Pensée Sauvage.

- Chomsky, N. (2013). El trabajo académico, el asalto neoliberal a las universidades y cómo debería ser la educación superior. *Bajo el Volcán*, 13 (21), 121-134.
- Clark, C. M. y Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. Nueva York: MacMillan.
- Colás, M. P. y Buendía, L. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19 (5), 2-14.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Nueva York: Macmillan Publishing Company.
- Díaz-Barriga, Á. (2003). *Tarea docente. Una perspectiva didáctica, grupal y psicosocial*. México: Nueva Imagen / Patria.
- Donnay, J. (2000). Identité narrative du futur enseignant. En C. Gohier y C. Alin (Eds.), *Enseignant-Formateur: la construction de l'identité professionnelle. Recherche et formation*. París: L'Harmatan, 249-270.
- Esteve, O. (2004). Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas: hacia el aprendizaje reflexivo o aprender a través de la práctica. En *Actas I Jornadas Didácticas de Español y Alemán como Lenguas Extranjeras*. (pp. 7-20). Bremen: Instituto Cervante.
- Foucault, M. (2008). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France: 1978-1979*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Griffiths, M. y Tann, S. (1992). Using reflective practice to link personal and public theories. *Journal of Education for Teaching*, 18 (1), 69-84.
- Jackson, Ph. W. (1968). *La vida en las aulas*. Madrid: Marova, 1975.
- Johnson, R., Chambers, D., Raghuram, P. y Tincknell, E. (2004). Multiplying methods: from pluralism to combination. *The Practice of Cultural Studies*. Londres: Sage.
- Korthagen, F. y Kessels, J. (1999). Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.
- MacKinnon, A. M. y Grunau, H. (1994). Teacher development through reflection, community, and discourse. En P.P. Grimmett y J. Neufeld (Eds.). *The struggle for authenticity: teacher development in a changing educational context*. (pp. 165-192) Nueva York: Teachers College Press.
- Martínez, M.A., Sauleda, N. y Huber, G. L. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 965-977.

- Molina-Natera, V. (2016). Los centros de escritura en Latinoamérica: consideraciones para su diseño e implementación. *Enseñar a leer y escribir en la educación superior: Propuestas educativas basadas en la investigación* En G. Bañales, M. Castelló, N. Vega (Eds.). (pp. 339-362). México: Fundación SM.
- Moore, D. (2001). Les représentations des langues et de leur apprentissage. Itinéraires théoriques et trajets méthodologiques. En D. Moore (Ed.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. (pp. 7-22). París: Collection Crédif-Essais, Didier.
- National Institute of Education. (1975). *Teaching as clinical information processing*. Washington, D. C.:National Institute of Education.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Palou, J. (2010). Metacognición y relatos de vida lingüística en los procesos de formación del profesorado. En J. Herrera, M. Abril y C. Perdomo, *Estudios sobre didácticas de las lenguas y sus literaturas*. San Cristóbal de La Laguna: Publicaciones Universidad de La Laguna. 302-312.
- Pérez, A. (1989). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (3ª ed.). Madrid: Akal, 95-138.
- Pérez, M. y Rincón, G. (2013). (Comps.). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Richards, J. C. y Lockhart, C. (1994a). Exploring teachers' beliefs. En J. C. Richards y C. Lockhart (Eds.), *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. (pp. 29-51). Cambridge: Cambridge University Press.
- - -. (1994b). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schön, D. A. (1983). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Temas de Educación Paidós-MEC.
- Tellier, M. y Cadet, L. (Dirs.). (2014). *Le corps et la voix de l'enseignant: théorie et pratique*. Éditions Maison des Langues.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy and authenticity. Applied linguistics and language study*. Nueva York: Longman.

Ventura, M. (2006). L'assessorament educatiu en la cruïlla de la formació del professorat. *Temps d'Educació*, 30, 77-89.

Capítulo 2.

Producción de lo común
y trabajo docente.

Experiencia formativa del
Laboratorio de Pensamiento
y Lenguajes, Departamento
de Humanidades, Universidad
El Bosque, 2013-2018

Introducción

Este texto busca reconstruir la experiencia de lo común de los profesores miembros del Seminario del Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes, del Departamento de Humanidades de la Universidad El Bosque. Para esto se revisarán muchos textos que fueron producidos desde el año 2013 al 2018, en esta práctica de trabajo docente. Los géneros textuales de los documentos producidos son: protocolos, relatorías, actas, exposiciones y/o presentaciones no lineales, narraciones de prácticas de enseñanza, textos producidos para la presentación de proyectos de investigación, etc. En un primer momento, la estrategia de análisis será reconstruir cronológicamente el trabajo en común y sobre lo común; después se analizarán con detalle tres hitos: el vínculo entre el Seminario y dos proyectos de investigación financiados por la Vicerrectoría de investigación y la refundación del grupo de profesores, en tanto Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes. Los temas de análisis serán: reflexión sobre lo común, empoderamiento en las prácticas de enseñanza y transformación docente. El texto hará uso de elementos de la sistematización de la experiencia a partir del análisis de los documentos.

El día 5 de junio de 2018, los profesores del Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes nos reunimos para discutir cuál podía ser la definición más acertada de lo que es este grupo de trabajo. La conclusión a la que llegamos fue: “el Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes es un espacio de prácticas pedagógicas e investigativas en el que se fomenta el pensamiento crítico por medio de experiencias de comunicación” (Seminario, 5 de junio, 2018)¹. Fueron varios los motivos por los que tomamos la decisión de realizar esta actividad; lo importante de este trabajo fue reconocer quiénes somos, qué somos y qué hacemos. Uno de los asuntos que motivó esta discusión fue la pregunta por lo común. Algunos de los términos que usamos para responder a esa pregunta fueron:

¹ De esta sesión de trabajo se reconstruye la información a partir de la grabación del audio de la sesión y las fotos tomadas por el autor de este capítulo. Los profesores que participamos de esta sesión fuimos: Diana Coral, Carolina Ángulo, Juan Pablo Sánchez, Edson David Rodríguez, Ana Isabel Durán, Orlando Sánchez, Jairo Múnera, Elkin Giovanni Morales, Jairo Quiñones, Luis Fernando Sierra, Juan Carlos López y Juliana Liloy.

Tabla 1. Términos Laboratorio de pensamiento²

Término(s) usado(s) para definir el Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes (Seminario Laboratorio, 5 de junio de 2018)	Profesor o profesora
No somos un centro de escritura	Diana Coral
Lectura, escritura, argumentación	Carolina Angulo
Pensamiento crítico	Juan Pablo Sánchez
Prácticas pedagógicas basadas en el aprendizaje significativo	Edson David Rodríguez
Respeto a la pluralidad	Ana Isabel Durán
Producción de distintos textos o discursos	Orlando Sánchez
Competencias comunicativas, lectura crítica de textos y contextos en tanto conceptos estratégicos de comunicación	Jairo Múnera
Prácticas comunicativas como experiencia	Elkin Giovanni Morales
Compromisos con el estudiante y nuestra relación pedagógica	Jairo Quiñones
Prácticas de investigación	Luis Fernando Sierra
Cuerpo (espacio)	Juan Carlos López
Colectivo, comunidad	Juliana Liloy

¿Qué constituiría, pues, lo común del Laboratorio? Este texto reconstruye la experiencia de *lo común* de los profesores miembros del Seminario de Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes, del Departamento de Humanidades de la Universidad El Bosque. Para esto se realizó una selección de cuarenta y siete textos producidos por profesores para el Seminario, de un conjunto de ciento setenta y tres documentos. Esta selección de los textos es intencional, no probabilística (Hernández, Fernández y Baptista, 2006), lo que quiere decir que la elección obedece a los intereses de investigación y no se hace para cumplir con un criterio de probabilidad. Los textos se fueron trabajando a partir de un muestreo de bola de nieve (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Además, para triangular parte de la producción de los datos se realizó una entrevista en profundidad a uno de los profesores, que hace parte del grupo desde el primer semestre de 2013 y un grupo focal a cinco docentes. El total de documentos escritos fue producido entre los años 2013 y 2018. Los géneros textuales de los documentos producidos fueron protocolos, relatorías,

² Todas las tablas de esta publicación son de elaboración de sus autores.

actas, exposiciones y presentaciones no lineales, narraciones de prácticas de enseñanza, textos creados para la presentación de proyectos de investigación, entre otros. A continuación, en la tabla, se especifican los tipos de documentos trabajados en el corpus.

Tabla 2. Documentos del corpus

Tipo de texto	Cantidad
Programas del seminario	2
Protocolos y actas de sesiones del seminario	26
Relatorías o exposiciones escritas presentadas en el Seminario	7
Narraciones de prácticas compartidas en el Seminario	6
Otros (artículos de investigación y documentos institucionales)	6
Entrevista en profundidad y grupo focal	2
Total	49

En un primer momento, la estrategia de análisis consistirá en reconstruir cronológicamente el trabajo en común y sobre *lo común*; después se analizarán de manera general dos hitos: el vínculo entre el Seminario y dos proyectos de investigación financiados por la Vicerrectoría de investigación, y “el acto de renombrar el grupo como Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes” (Entrevista en profundidad, 2018). Los temas generales de análisis serán: reflexión sobre lo común, empoderamiento en las prácticas de enseñanza y transformación docente. El texto hará uso de elementos de la sistematización de la experiencia, a partir del análisis de los documentos (Barbosa-Chacón, Barbosa y Villamizar, 2017).

De las definiciones a la reflexión sobre lo común

Además de la definición de lo que es el Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes del 2018, hay otros dos enunciados que vale la pena revisar con detalle. El primero de estos fue redactado para el espacio virtual institucional del Laboratorio, que pudo gestionarse gracias a que ganamos el Estímulo a la excelencia académica en la categoría “Premio al profesor que evidencie

excelencia en el desarrollo de su asignatura”³, otorgado en el año 2015 a todos los profesores miembros de este grupo de trabajo⁴ por el desarrollo de los programas de las clases de lectura, escritura y argumentación. En el apartado “Quiénes somos” decidimos nombrarnos de la siguiente manera⁵:

Somos un grupo de profesores que apuesta por la formación e investigación en el área del lenguaje. Apostamos por aprendizajes significativos en los que los usos del lenguaje sean potenciadores de experiencias auténticas de pensamiento. Pretendemos construir e incentivar prácticas educativas para que los participantes se re-conozcan como sujetos hablantes y pensantes en los actuales contextos sociales, culturales y políticos. [...] El Laboratorio busca consolidar las acciones del Grupo de Lectura, Escritura y Argumentación y explorar nuevos espacios de formación e investigación. Una parte importante de nuestra labor es fomentar el ejercicio de la escritura académica como un medio complejo de elaboración de pensamiento. Reconocemos que en la academia se producen, circulan y se usan diversos tipos de textos, de acuerdo con la diversidad de disciplinas, enfoques y prácticas que la conforman. Así que el Laboratorio es un espacio para el encuentro inter y transdisciplinario [sic], en el que interactúan y dialogan múltiples lenguajes y formas de pensar. (Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes, 2015)

Otra forma en que se ha definido la actividad del Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes aparece en una de las versiones del “Plan de desarrollo del De-

³ “La convocatoria de estímulos a la excelencia académica premia a las experiencias más sobresalientes de los docentes en su quehacer en la vocación académica, en cada una de las cinco orientaciones: enseñanza-aprendizaje, descubrimiento, compromiso, integración e innovación” (<http://www.uelbosque.edu.co/centro-informacion/convocatoria/vii-convocatoria-de-estimulos-la-excelencia>).

⁴ Los profesores que, para el segundo semestre del año 2015, fuimos galardonados con este premio fuimos: Diana Coral, Ivonne Donado, Juan Pablo Sánchez, Tatiana Afanador, Luis Fernando Sierra, Jairo Quiñones, Fabián Mauricio Castro, Rosenberg Alape, Andrés Buritica, Juliana Liloy, Orlando Sánchez, Leonardo Ferreira, Juan Carlos López. En el primer semestre del año 2018, las profesoras Donado y Afanador y los profesores Alape, Castro, Buritica y Ferreira ya no hacen parte del grupo de trabajo.

⁵ Sitio oficial del Laboratorio de Pensamiento y Lenguaje de la Universidad del Bosque: <https://lpl.unbosque.edu.co/laboratorio/>

partamento de Humanidades de la Universidad el Bosque 2016-2021”. Allí se dice lo siguiente:

Teniendo en cuenta todo lo anterior, los servicios que ofrece este Laboratorio son: las asignaturas de Lectura, Escritura y Argumentación (LEA) a estudiantes de las Facultades de Ingeniería, Artes, Odontología, Administración, Derecho y Ciencia Política; las tutorías libres; el desarrollo de guías de formatos académicos y no académicos, además de nuevos y alternativos espacios de formación de estudiantes. [...] Cabe resaltar dos espacios académicos pertenecientes al Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes: sala de aprendizaje en lectura crítica: espacio de apoyo que brinda la Universidad a sus estudiantes, por medio de Éxito Estudiantil, para mejorar sus procesos de lectura. Comprende seis sesiones de estudio que brindan herramientas para fortalecer la competencia propia para la lectura crítica. Así mismo [sic] contamos con el aula virtual donde se encuentran recursos complementarios. (Departamento de Humanidades, 2016)

Es importante señalar las diferencias que hay entre las tres definiciones de lo que es y hace el Laboratorio. La definición dada en el documento institucional se centra en los servicios que presta a las Facultades, mientras que la definición con la que inicia este texto habla de un espacio de prácticas pedagógicas e investigativas. La segunda definición, en cambio, hace énfasis en el *quién* de ese espacio. Es notable cómo en el último enunciado los espacios nuevos y alternativos son accesorios, son el “además”, el anexo. En el primer enunciado, no hay distinción entre lo tradicional y lo alternativo, o entre académico y no académico; simplemente se habla de experiencias de comunicación. Es fundamental señalar que el término pensamiento crítico aparece en los dos primeros enunciados y en el último ni siquiera se menciona. Aunque en la formulación de lo que se dice en el documento del *Plan de desarrollo 2016-2021* participaron los coordinadores del Laboratorio y la coordinadora de las tutorías libres y las tutorías de SALA de aprendizaje, el resultado está, según el análisis de los textos, un poco lejos de los intereses del grupo de docentes. Por último, se deben analizar los otros términos que están muy cerca de la categoría *pensamiento crítico*: experiencias auténticas de pensamiento; sujetos hablantes y pensantes; actuales contextos sociales, culturales y políticos; exploración de

nuevos espacios de formación e investigación; escritura académica como un medio complejo de elaboración de pensamiento inter y transdisciplinar.

Buena parte de la discusión que originó la primera definición antes citada supuso revisar las diferencias y similitudes entre los términos *espacio*, *terreno*, *cuerpo*; *lugar*, *colectivo*, *comunidad*. Un rápido ejercicio mental en el que se intercambian unos términos por otros, nos permitirá darnos cuenta de que estos funcionan como sinónimos: “el Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes es un colectivo / una comunidad de prácticas pedagógicas e investigativas en el que se fomenta el pensamiento crítico por medio de experiencias de comunicación”. Vale la pena reflexionar sobre esta última hipotética formulación, pues con ella se hace más evidente el interés de este trabajo. ¿Qué relación hay entre la definición en tanto grupo, colectivo, comunidad y la definición que hace énfasis en los *servicios* que presta el Laboratorio?, ¿cómo se puede vincular la centralidad del pensamiento crítico, las experiencias de comunicación complejas con los formatos académicos y no académicos?

Es importante explicitar lo que está en juego en el acto de definir y nombrar, respecto a ver a la definición del Laboratorio como un grupo de profesores o como un colectivo: el acto de nombrar no es un acto neutral, indiferente o meramente formal, sino que es un modo de producir identidad o de subjetivarse como colectividad, por ello hay un auto-reconocimiento ético y político (Butler, 2017; Rancière, 2014).

Ahora bien, ¿qué trascendencia tiene la definición del trabajo de unos profesores en sus prácticas de enseñanza?, ¿de dónde la relevancia del nombre y la definición?, ¿qué se manifiesta en esta particular práctica de nombrar y definir como ejercicio de discusión en común? Más que el enunciado, me interesa revisar la práctica en que este tuvo lugar, pues en esta se hace patente lo común. En el siguiente apartado reflexionaré sobre la importancia del Seminario de profesores del Laboratorio como práctica fundamental en la construcción, reconstrucción y deconstrucción de lo común. Por el momento, es necesario reconocer que, además de la evidencia de las definiciones y su proceso de (re)construcción, los asuntos que se tratan en el Seminario de profesores son la muestra de la preocupación por la actividad común.

Aquí es importante recoger los argumentos que nos llevaron a plantear estos escenarios de discusión sobre lo que es el Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes, pues hacen parte del desarrollo de esa definición alrededor de lo común. De alguna manera, es general en el grupo la preocupación por los límites impuestos a nuestras prácticas pedagógicas e investigativas, relacio-

nadas con lo mencionado en la cita del Plan de desarrollo del Departamento de Humanidades: definírnos como una unidad de servicios, haciendo uso del nombre LEA. El asunto de la descripción del trabajo surge como una necesidad de concretar propuestas académicas y pedagógicas más allá de esa definición, que nos pone en una situación de minoría de edad, de unidad de servicios.

En la reunión del 13 de junio de 2018 se definieron los temas generales que serían trabajados en el segundo semestre de dicho año; como conclusión de la discusión se reconocieron cuatro grupos de actividades a desarrollar: a. pensar un nuevo programa académico; b. trabajo con unidades académicas e investigación; c. proyectos extracurriculares; d. propuesta de observatorio. En el segundo grupo se concentran las actividades de investigación-acción y el trabajo con otros profesores y otras unidades académicas en lo que se refiere a las prácticas de enseñanza del pensamiento crítico y de experiencias de comunicación. La tercera temática agrupa las electivas, los programas de diplomado y cursos de extensión, la muestra visual del Laboratorio y los espacios de tutorías libres y el programa SALA de aprendizaje⁶.

Como conclusión de este apartado, se propone lo siguiente: si lo común supone la posibilidad de decidir sobre *lo común*; entonces, lo común aquí implica la posibilidad de nombrarnos a nosotros mismos, nombrar nuestro trabajo y definir, así, nuestras propias prácticas⁷. Una de las implicaciones

⁶ Las tutorías, que hacen parte del programa de SALA de aprendizaje, pertenecen al programa de Éxito estudiantil, de la Universidad El Bosque. Estas tutorías, dictadas por el Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes, tienen el objetivo de: “apoyar y fortalecer los procesos de Lectura, Escritura y Argumentación de los estudiantes de la Universidad El Bosque. [...] Los estudiantes podrán asistir cuando necesiten: Conocer estrategias para mejorar la comprensión lectora. Fortalecer los procesos de producción escrita. Desarrollar habilidades argumentativas. Comprender y producir textos académicos. Resolver dudas particulares sobre procesos de lectura, escritura y argumentación.” (<http://www.uelbosque.edu.co/exito-estudiantil/otros-programas>). Desde el año 2013 estas tutorías han tenido varios cambios: en algunos momentos las tutorías fueron personalizadas, la selección de los estudiantes se realizó por medio de una prueba que presentaban los estudiantes que recién ingresaban a la universidad; en otro momento, la selección de estudiantes se determinó por el rendimiento en las pruebas de paso del colegio a la universidad, pruebas SABER 11. En la actualidad, primer y segundo semestre del 2018, estas tutorías se hacen como talleres a varios estudiantes.

⁷ Este argumento lo desarrollé en el texto “El despojo y lo común en la universidad contemporánea. Acumulación capitalista, explotación y procesos de comunalización”, para el Seminario “Los despojos y los comunes”, del Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas, de la Pontificia Universidad Javeriana (2018-1), presentado el día 25 de junio 2018.

más importantes del argumento es que el trabajo de lo común es relevante porque es un acto en el que nos auto-reconocemos y producimos identidad como colectivo de maestros.

El seminario de profesores del Laboratorio como centro

Este seminario de docentes está dividido en dos partes. La primera parte corresponde al trabajo a partir de la estrategia didáctica del seminario alemán, en la que se reflexionará sobre el enfoque teórico del programa LEA. En la segunda parte se reflexionará a partir del análisis de las prácticas de enseñanza de cada uno de los participantes.

[...] En cada una de las sesiones de la primera parte se realizarán exposiciones a cargo de alguno de los participantes. Se espera que en dichas relatorías se presenten elementos sugerentes de los textos propuestos, se problematicen y se pongan en tensión en algunas posturas, y se establezcan lineamientos para las discusiones que se darán en cada sesión. (Programa Seminario de docentes, Grupo LEA. 2-2013)

Esta cita es de la descripción del Seminario de docentes del Grupo LEA, escrita en el programa en el que se presenta el cronograma de las sesiones de trabajo para el segundo semestre del año 2013. Esa fue la fecha en la que comencé a ser profesor de la Universidad El Bosque. En esa ocasión, las sesiones del seminario se realizaron los martes cada quince días y en ellas participábamos los profesores de esta unidad de trabajo⁸. Los objetivos de esta práctica fueron:

- Elaborar una reflexión rigurosa sobre algunos de los fundamentos teóricos del programa LEA.

⁸ Los profesores que hicimos parte de este seminario fuimos: Leonardo Andrés Ferreira Vélez (Coordinador del programa SABER PRO), Alexandra Pulido Aguirre (Coordinadora Tutorías LEA), Luis Fernando Sierra, Fabián Mauricio Castro, Diana Carolina Coral Piedrahita, Juan Carlos López, María Rocío Waked, Juan Pablo Sánchez Rojas (Coordinador del Grupo LEA).

- Favorecer una apropiación crítica frente a los enfoques teóricos teniendo como insumo de la discusión la revisión de las propias prácticas de enseñanza.
- Construir herramientas de análisis para el reconocimiento de la diversidad de prácticas de enseñanza de la lectura, la escritura y la argumentación.
- Aportar elementos para la revisión y renovación de los programas, guías y talleres del programa LEA.
- Encontrar líneas de trabajo para posibles investigaciones. (Programa Seminario de docentes, Grupo LEA, 2-2013)

En el momento en que comencé a ser parte de esta práctica docente hasta hoy, hemos tenido la preocupación por pensar y reflexionar sobre los enfoques teóricos y nuestras prácticas de enseñanza, con el objetivo de revisar y transformar los programas de las diferentes asignaturas y las herramientas implementadas. Antes del segundo semestre del año 2013, también se realizó un seminario con algunos profesores del grupo, sin embargo, no conozco cuál era su dinámica y sus objetivos. Valdría la pena reconstruir esa historia, para reconocer similitudes y diferencias en la vida cotidiana de este grupo de trabajo. Para el segundo semestre del año 2013, la gran mayoría de profesores del Grupo LEA éramos nuevos⁹. Pueden consultarse todos los programas de Seminario, en los que se acuerdan las líneas generales de trabajo y el cronograma durante dieciocho semanas; esto generalmente ha ocurrido desde el año 2013 hasta el primer semestre del año 2018, al inicio de cada semestre. En la siguiente tabla se presentan las temáticas generales tratadas en los Seminario de cada uno de los diez semestres.

⁹ En la actualidad los únicos profesores contratados antes de 2013-2, que se mantienen son: Orlando Sánchez y Juan Pablo Sánchez.

Tabla 3. Temáticas generales Seminario Laboratorio 2013-2018¹⁰

Año	Semestre	Temáticas
2013	II	Discusiones teóricas sobre el modelo pedagógico del aprendizaje significativo, el pensamiento crítico, prácticas de enseñanza de la lectura, la escritura y la argumentación. Reflexiones de los programas de las asignaturas.
2014	I	Discusiones teóricas sobre prácticas letradas, cultura y sociedad. Reflexiones sobre estandarización de la prueba diagnóstica SALA de aprendizaje.
	II	Discusiones teóricas sobre didáctica de la argumentación y el pensamiento crítico; la pragma-dialéctica; el trabajo por proyectos y por problemas; métodos y generalidades de la investigación narrativa en el campo de la didáctica. Narración de prácticas de enseñanza.
2015	I	Discusiones sobre prácticas de evaluación; pensamiento lógico y pensamiento creativo. Lectura de narrativas de docentes. Presentación de propuestas de investigación.
	II	Lectura de narrativas de docentes. Discusiones teóricas sobre enfoques en filosofía de la mente y el aprendizaje; escritura y lectura en las disciplinas; trabajo por proyectos; análisis crítico del discurso.
2016	I	Discusiones teóricas sobre articulación entre oralidad y escritura; métodos de investigación cualitativa; pensamiento crítico, argumentación y escritura en la era digital; modelo biopsicosocial; textos narrativos y argumentación.
	II	Lectura de narrativas de docentes. Reflexiones resultados proyecto ACD. Discusiones pedagógicas sobre tutorías SALA. Discusión sobre proyecto de Narrativas docentes.
2017	I	Discusiones teóricas sobre trabajo colaborativo, cooperativo, por proyectos y por problemas; géneros de divulgación en ciencias; evaluación y calificación. Talleres con docentes.
	II	Lectura de narraciones de docentes.
2018	I	Discusiones teóricas y prácticas sobre experiencias de comunicación y el pensamiento crítico; didácticas; el problema de lo común.

¹⁰ Para desarrollar esta tabla se consultaron las actas, protocolos y cuadros de productos en los que aparecen cada una de las sesiones del Seminario de profesores del Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes de los años 2013 a 2018. (Grupo LEA, 2013, 2014c, 2016; Laboratorio, 2017)

Considero que en nosotros, el trabajo en común es notable al tomar decisiones sobre cómo y en qué usamos el tiempo del seminario durante el semestre. Parte de los temas que hemos acordado han sido:

Discusiones sobre el modelo pedagógico: preocupaciones sobre la lectura, la escritura y argumentación en la Universidad; pensamiento crítico y enseñanza de la lectura, escritura y la argumentación; literacidad crítica; Prácticas de enseñanza. Experiencias exitosas y no exitosas en la enseñanza de la lectura y escritura; prácticas de enseñanza: prácticas evaluativas, evaluaciones innovativas (Sic.) y rúbricas de calificación; programas y guías. Documento teórico de la prueba diagnóstica SALA de aprendizaje. (Programa Seminario de docentes, Programa LEA. 2-2013)

El Seminario y lo común

Para iniciar este apartado, propongo retomar el argumento con el que cerré el anterior:

1. Si lo común implica la posibilidad de decidir sobre lo común;
2. entonces, lo común aquí supone la posibilidad de nombrarnos a nosotros mismos, nombrar nuestro trabajo y definir, así, nuestras propias prácticas.

Si aceptamos (1) y, para el caso en concreto del Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes (antes llamado Grupo LEA), reconocemos que (1.1.) el Seminario de docentes ha sido el lugar en el que hemos tomado decisiones sobre lo común; entonces (2.2.) el Seminario de docentes es el *corazón* mismo del trabajo en común, el lugar en el que el terreno común acontece, donde realmente se hace visible lo que trabajamos, el espacio en el que hemos podido nombrar lo que es común, como, por ejemplo, la manera en que nos referimos al grupo de trabajo.

A continuación, revisaré algunas posibles objeciones al argumento. Una de las ideas que sustentan a (1), es que lo común se produce. Sin embargo, alguien puede asumir que, en un nivel ético y político, lo común no se produce, sino que está dado de antemano, pues hay unas condiciones previas que determinan lo que es común en las prácticas de enseñanza y las demás

prácticas docentes y que esas condiciones previas son lo común mismo. En otras palabras, no es posible tomar decisiones sobre lo común, pues lo común ya está dado, lo común es la escenografía que existe previamente a los actores, estos actúan en un escenario ya construido, en el que no tienen la posibilidad de intervenir o transformar. En esta medida, la objeción a (1.1.): el seminario de docentes es un lugar en el que se toman decisiones, pero este no tiene ninguna incidencia real en lo común, no transforma. Además, para (2), nombrar lo común es una práctica vacía, pues lo común le preexiste. De esta manera para (2.2.), el Seminario de docentes es una práctica más, equiparable a cualquier exigencia administrativa, como lo es hacer un informe, asistir a una reunión con el personal administrativo, diligenciar mecánicamente el sílabo de una asignatura cualquiera, es decir, no tiene ninguna incidencia real en las prácticas de enseñanza y de docentes.

La objeción a (1) se refuta mostrando que, si bien en las prácticas de enseñanza hay unas condiciones previas, espacios, órdenes, discursos, formatos, algunos de estos pueden ser condiciones de posibilidad, pero lo común se produce en las prácticas mismas, en la interacción; lo común no está dado, pues lo común es inmanente a las acciones mismas. En la metáfora del teatro, la escenografía se transforma por la acción de los actores; *lo común* es la actuación misma, que solo ocurre cuando se actúa. Entonces, al reflexionar sobre *lo común*, acontece *lo común*. Cuando tomamos decisiones sobre el enfoque pedagógico, nuestra posición frente al modelo educativo de una institución y decidimos qué hacer con las sesiones de un Seminario, se pone en acción lo común: hemos decidido cómo usar el tiempo, hemos establecido cuáles son los objetivos del trabajo durante 18 semanas, hemos pensado en transformar los programas y las prácticas de enseñanza. Esta es la centralidad del Seminario para (1.1.) y (2.2.).

Contenidos del seminario 2013 a 2018

En líneas generales, desde el año 2013, la dinámica del Seminario de profesores ha sido la misma. Uno o varios profesores se encargan de la sesión, otro se encarga del protocolo o el acta; en otros casos, no hay un solo responsable, todos lo somos. Como ya lo dije, en el segundo semestre del año 2013, las sesiones fueron los martes cada quince días, pero desde el año 2014 las sesiones son todos los martes. En algunos semestres hemos decidido no reunirnos en

las fechas de los tres cortes de evaluación. La dinámica de cada sesión ha sido diversa. En algunos casos se ha mantenido la dinámica del seminario alemán: un participante presenta su exposición escrita (una relatoría), hay un momento de discusión y se cierra la sesión; el siguiente martes se lee el protocolo, que recoge la discusión de la sesión pasada y se inicia con la nueva presentación. En otros casos, no hay exposición, todos discutimos asuntos propios del trabajo cotidiano del Laboratorio: discusiones sobre los programas, evaluación de las prácticas de enseñanza de cada uno de los profesores, socialización de los grupos focales con estudiantes de las asignaturas, evaluación de las actividades comunales que recogen las actividades y los proyectos por semestre, etc. Siempre se hace protocolo o acta de las sesiones; estas y las exposiciones están archivadas en una carpeta compartida y almacenada en la nube.

La misma dinámica del seminario alemán, que es la estrategia didáctica propia del Seminario de profesores, se ha visto modificada y adaptada, teniendo en cuenta los intereses de trabajo del grupo, las necesidades, etc. Por ejemplo, en el segundo semestre del año 2013 empezamos a presentar relatorías escritas y leídas en público, al igual que se leían los protocolos de las sesiones. En el año 2014 se empezaron a leer en público los textos en los que se narran las prácticas de enseñanza, por lo que en algunas sesiones no había estrictamente una relatoría tipo seminario alemán, sino uno o varios relatos leídos, desde la experiencia práctica y no tanto desde una reflexión teórica. En otras oportunidades había o no un texto que acompañaba a un ejercicio más práctico, en el que un docente orientaba, a manera de profesor, una o varias actividades de aprendizaje de los otros docentes, que hacían las veces de estudiantes. En la misma sesión, unos y otros analizaban o comentaban la actividad, desde su experiencia como aprendices. Más adelante se hablará sobre los diferentes géneros textuales producidos.

Para el primer semestre del año 2014, se acordaron las sesiones del seminario dedicadas a la discusión de las diferentes propuestas de investigación, que eventualmente serían presentadas a la Vicerrectoría de Investigaciones para someterse a evaluación y que después serían financiadas como proyectos de investigación.

Se acuerda trabajar en tres líneas de acción. Ellas tendrán la obligación de proponer cada una un proyecto de investigación sobre el tema de interés, al igual que los contenidos de las diferentes sesiones del seminario. [...] 1. Estandarización de la prueba. 1.1. Revisión y reinterpretación.

tación de la prueba. 1.2. Implicaciones en la escritura en la universidad. [...] 2. Prácticas y didácticas de la enseñanza de la lectura, la escritura y la argumentación en la Universidad. 2.1. Reflexiones sobre las prácticas y didácticas de la enseñanza. 2.2. Compartir experiencias de las prácticas de enseñanza. 2.3. Análisis sobre los géneros textuales. [...] 3. Prácticas letradas, cultura, sociedad y poder: Cómo el poder pasa por la escritura y la lectura, cómo constituye unas prácticas culturales, sociales y políticas. (Protocolo sesión 1, Seminario de docentes programa LEA, 2014)¹¹

Ese semestre, en varias de esas sesiones se discutió la propuesta de investigación: “Las competencias comunicativas en documentos públicos e institucionales de Educación Superior colombiana. Una mirada desde el análisis crítico del discurso”, que fue aprobada en la “VI Convocatoria interna para la financiación de proyectos de investigación e innovación tecnológica-2014” de la Universidad El Bosque¹². Sin estas sesiones de trabajo, hubiese sido imposible formular y presentar la propuesta de investigación en la que se recogieron los intereses y preocupaciones de varios miembros del grupo de trabajo. Al respecto, en el siguiente apartado lo abordaré.

En el segundo semestre del año 2014, se trabajaron cuatro temas durante las quince sesiones del seminario. La selección de los temas no fue fruto del azar, sino que respondió a los cambios propuestos en los programas de las diferentes asignaturas. Primero, se dedicaron sesiones a temas propios de la didáctica: el aprendizaje basado en problemas, el trabajo por proyectos y algunas didácticas específicas, como la didáctica de la argumentación y la

¹¹ Es importante señalar que el nuevo grupo de profesores ingresa en el año 2013, a propósito de la coyuntura que produjo el programa de SALA de aprendizaje y la prueba de competencias comunicativas, que se diseñó para clasificar a los estudiantes con un bajo desempeño en su competencia de lectura y escritura. En ese primer semestre del año 2013, la Universidad no aprobó este proyecto por algunos asuntos relacionados con el formato. Además, hubo desacuerdos entre el trabajo de los profesores y los intereses de la institución educativa. En algunos de los resultados del proyecto de análisis crítico del discurso se plantea la relación entre discursos de competencias, el proyecto de SALA de aprendizaje, el diseño y aplicación de la prueba, etc. Para ello pueden revisarse los textos del profesor Juan Pablo Sánchez de 2016 y 2017.

¹² Los profesores que participaron en este proyecto de investigación fueron: Ivonne Donado, Rosenberg Alape, Diana Coral, Juan Carlos López y Juan Pablo Sánchez.

didáctica del pensamiento crítico. Segundo, se dedicaron sesiones a discusiones teóricas, como lo fueron teorías sobre la investigación narrativa, la pragma-dialéctica y otras teorías de la argumentación. Tercero, varios profesores presentaron narraciones sobre sus prácticas de enseñanza. Cuarto, se usaron algunas sesiones para preparar la Muestra visual y audio visual, para la presentación de trabajos de todos los cursos, a cargo del programa de lectura, escritura y argumentación, además de la evaluación y ajuste de los programas de las asignaturas a nuestro cargo. En ese semestre, se decidió introducir el asunto del trabajo por problemas y por proyectos en las prácticas de enseñanza; además, se le dio un lugar central a la argumentación, esto fue resultado de las discusiones dadas en el Seminario en el año 2013. Todas estas decisiones prácticas, fruto de las discusiones teóricas, alejaron al grupo de profesores de posturas más estructuralistas y formalistas del lenguaje y su enseñanza. Un ejemplo de esto fue el trabajo de los procesos de pensamiento reflexivo y crítico desde la argumentación, plasmados en prácticas de lectura y escritura, más que enseñar formatos académicos o centrarse en la enseñanza de la ortografía y la gramática.

La Muestra visual y audio visual del Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes, que en el año 2014 se llamó Feria LEA, ha mantenido su espíritu, pero ha variado la manera de presentar los productos. Se han implementado varias estrategias: en un principio se realizaron tres jornadas en diferentes días en los que todos los estudiantes presentaban en plenaria y en pequeños grupos sus productos; después decidimos hacer una sola jornada de presentación los días sábados; en esta, además de las muestras en pequeños grupos, en plenaria se presentaban videos, obras de teatro y piezas musicales; en el último año, las muestras han sido en grupos más pequeños, en algunos casos con los de las asignaturas de un mismo programa. A continuación, la presentación que se hace de esta actividad en la página web del Laboratorio:

Una de las consecuencias de trabajar con metodologías de aprendizaje basadas en proyectos es que las experiencias de aprendizaje empiezan a desplazarse del espacio del aula hacia escenarios de interacción más amplios. Sumado a esto, la concepción del lenguaje como discurso situado en contextos socioculturales concretos implica generar situaciones de comunicación con interlocutores reales. Por esto, desde 2014 vimos la necesidad de que los proyectos de los estudiantes tuvieran un público más amplio, a través de un evento semestral de socialización de

los productos divulgativos elaborados en nuestros cursos. [...] Es así que cada semestre realizamos la muestra visual y audiovisual, una feria de saberes en la que los estudiantes pueden desplazar sus habilidades discursivas hacia formatos como el video, la comunicación oral en público, el teatro, la música, el afiche divulgativo, el fanzine o la caricatura. De esta manera los estudiantes pueden complementar su formación en lectura, escritura y argumentación con retos provenientes de esos otros formatos, que exigen volver a pensar sus ideas en otros códigos, ser creativos y reflexionar sobre diversas situaciones comunicativas. (Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes, 2016)¹³

En el año 2015 casi todas las sesiones del seminario se dedicaron a discusiones teóricas, cuyo objetivo era impactar directamente en los programas de las asignaturas y las prácticas de enseñanza. Los temas de las discusiones fueron: prácticas de evaluación y calificación; pensamiento lógico y pensamiento creativo; enfoques en filosofía de la mente para pensar el aprendizaje; escritura y lectura en las disciplinas; trabajo por proyectos y por problemas. También se presentó el formato del proyecto sobre narrativas docentes. Buena parte de las sesiones se usaron para la lectura de las narrativas docentes.

En el año 2016, el Seminario de docentes se dedicó a tres asuntos. Primero, se dieron discusiones teóricas y prácticas sobre la articulación entre oralidad y escritura, sobre métodos de investigación cualitativa, aplicados a la investigación en educación, el pensamiento crítico, la argumentación y la escritura en la era digital; además, se reflexionó sobre el modelo biopsicosocial y de la relación entre textos narrativos y argumentación. Segundo, hubo debates pedagógicos sobre las tutorías SALA de aprendizaje, algunas generalidades del proyecto de narrativas docentes y los resultados del proyecto de análisis crítico del discurso. Para esto último, se leyeron varios productos de investigación, que aquí se produjeron. Tercero, se compartieron varias narrativas de docentes.

En el primer semestre del año 2017, el seminario se centró en dos asuntos: primero, se realizaron discusiones teóricas y prácticas sobre el trabajo colaborativo y cooperativo, y el trabajo por problemas como didácticas del

¹³ Ver sitio oficial del Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes de la Universidad El Bosque: <http://lpl.unbosque.edu.co/experiencia/muestra-visual-y-audiovisual-2016/>

pensamiento crítico y de las experiencias complejas de comunicación; además se reflexionó sobre los géneros de divulgación en ciencias e ingeniería. Segundo, se hicieron talleres con docentes del Laboratorio y del Departamento, esto en el marco de la ejecución del premio a la excelencia docente. Estos talleres fueron: “Taller de escrituras creativas para la enseñanza de la lectura, la escritura y la argumentación”, “Taller de herramientas para la creación audiovisual para la enseñanza de la lectura, la escritura y la argumentación”, “Taller de manejo y cuidado de la voz”, “Taller de didáctica de la lógica y la argumentación”, más adelante se volverá a hablar sobre estos. En el segundo semestre del mismo año, se usaron casi todas las sesiones para leer las narraciones de los docentes. En el primer semestre del año 2018, se inició con el taller “Herramientas de narración oral para docentes”. Después se llevaron a cabo las siguientes sesiones teóricas: “La escritura como fin y no como medio: el estilo y las posibilidades de la escritura”, “A qué nos referimos con educación cuando hablamos de educación”, “Emociones en el aula / metodologías de trabajo”, “Naturalización del contrasentido como punto de partida para promover discusiones en el aula”, “Presentación y discusión del libro *El terreno común de la escritura*” y “*Serious Games* como didáctica del pensamiento crítico”. Además, se usaron algunas sesiones para afinar los capítulos del libro, producto de la investigación sobre análisis de narrativas docentes¹⁴.

Documentos producidos en el Seminario

A continuación, hablaré de los textos producidos en el seminario de profesores del grupo LEA, ahora Seminario de profesores del Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes. Entre el segundo semestre del 2013 y el primero del año 2018, he escrito alrededor de dieciocho textos para uso exclusivo dentro de este seminario, entre los que se encuentran relatorías, protocolos, actas de reuniones y narraciones de algunas de mis prácticas de enseñanza. Aquí no se cuentan aquellas sesiones que estuvieron a mi cargo, que preparé y de las que no hay un texto escrito como tal. Todos los profesores que han participado en esta práctica han producido un número igual o mayor de textos. Entonces, después de revisar el archivo en el que se están guardando la mayoría de estos

¹⁴ Puede consultarse el “Cronograma de actividades 2018-1” (Laboratorio, 2018).

documentos, en el transcurso de cinco años, se puede suponer que se han producido alrededor de ciento setenta y cuatro textos, solo en el marco del Seminario de profesores. Esos textos son de diversos temas, dada la variedad de géneros textuales, los intereses, los temas y sus usos. A continuación, describo la información en una tabla en la que se especifican géneros textuales y cantidad.

Tabla 4. Textos producidos en el Seminario del Laboratorio

Tipo de texto	Cantidad
Programas del seminario	11
Protocolos y actas de sesiones del seminario (incluido 1 video)	88
Relatorías o exposiciones escritas presentadas en el Seminario	35
Narraciones de prácticas compartidas en el Seminario	28
Artículos de investigación producidos en proyectos relacionados con el Laboratorio	4
Auto-evaluaciones docentes	8
Total	174

En mi caso, he escrito las exposiciones tituladas “El aprendizaje significativo como Modelo Pedagógico. Relatoría sobre el texto *Aprendizaje significativo un concepto subyacente*”¹⁵, “El trabajo por proyectos y las unidades didácticas”¹⁶, “Técnicas de investigación cualitativa y enseñanza de la lectura la escritura y la argumentación”¹⁷. También me he encargado de la organización y dirección de algunas sesiones en las que no he escrito un texto como tal, pero de los que existe protocolo; describo a continuación los títulos de las sesiones: “Sesión del taller de escrituras creativas para la enseñanza de la lectura y la escritura” con el escritor Daniel Ángel¹⁸, “Observación participante como método de investigación, dentro del proyecto de análisis de narrativas”¹⁹, “Notas sobre las políticas de producción del conocimiento en Colombia”²⁰, discusión

¹⁵ 14 de agosto de 2013.

¹⁶ 29 de julio de 2014.

¹⁷ 19 de abril de 2016.

¹⁸ En el primer semestre del año 2017.

¹⁹ 20 de septiembre de 2016.

²⁰ 12 de septiembre de 2017.

en la presentación del libro “El terreno común de la escritura. La filosofía en Colombia 1892-1910”, con el Doctor en Historia Carlos Arturo López Jiménez²¹. Algunos de los protocolos que he escrito son: “Preocupaciones sobre la lectura, la escritura y la argumentación en la Universidad. Modelos de enseñanza de la lectura y la escritura”²²; “Reestructuración de los programas LEA 1 y LEA 2”²³; “Sesión sobre el inicio del seminario, 1-2014”²⁴; “Discusión sobre el texto *Breve panorama de la investigación sobre el pensamiento del profesor*”²⁵; “Sesión sobre la narración de dos prácticas de enseñanza”²⁶; “Métodos de investigación cualitativa para el trabajo con profesores”²⁷. Algunas de las narraciones que he escrito y leído en el Seminario son: “Tres asuntos y una práctica de enseñanza”²⁸, “Narración sobre una práctica de enseñanza de la oralidad”²⁹, “¿Cómo llegué a ser lo que soy?”³⁰, “¿Se puede narrar con fragmentos?”³¹.

En el párrafo anterior enumeré casi todos los textos que he escrito y que, como ya dije, representan el trabajo normal de cada uno de los docentes que hemos sido parte del Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes. No hay que pensar que mis textos son un producto extraordinario, más bien es el trabajo de todos, lo común, sí es todo un acontecimiento, sí es un trabajo extraordinario. No entraré aquí en una revisión con detalle de algunos de los productos, clasificados por géneros, por temas o por intenciones comunicativas, pues esto desbordaría el propósito del presente texto.

²¹ 15 de mayo de 2018.

²² Protocolo de la sesión 3, del 27 de agosto de 2013.

²³ Protocolo de la sesión 16, del 4 de diciembre de 2013.

²⁴ Protocolo de la sesión 1, del 29 de enero de 2014.

²⁵ Protocolo de la sesión del 16 de septiembre de 2014 y continuación de la sesión del 9 de septiembre de 2004.

²⁶ Protocolo de la sesión 2 del 27 de enero 2015.

²⁷ Protocolo de la sesión del 15 de febrero de 2016.

²⁸ Narración de práctica de enseñanza, 2-2014.

²⁹ Narración presentada el 24 de noviembre de 2015.

³⁰ Narración presentada el 16 de agosto de 2016.

³¹ Narración presentada el 17 de agosto de 2017.

Lo aprendido en el Seminario

Los aprendizajes de los docentes a propósito del Seminario del Laboratorio se pueden clasificar en dos: por un lado, está la reflexión, la discusión; por otro lado, está la reformulación y transformación de las prácticas. Estos dos lados hacen parte de una misma figura, están íntimamente relacionados. A continuación, una tabla en la que se presentan los resultados de un grupo focal realizado con cinco docentes del laboratorio:

Tabla 5. Resultados grupo focal. Aprendizajes con el Seminario del Laboratorio

Aprendizajes en el Seminario de profesores	Fragmento
Reflexionar / discutir / pensar las prácticas	“Es un momento, un espacio que tenemos los profesores para compartir experiencias docentes en torno a las concepciones del mundo”; “es un espacio para reflexionar sobre varios aspectos acerca de lo que hacemos: las notas, las actividades, la evaluación, los currículos [...] un espacio de formación, un espacio de reflexión teórica sobre nuestra posición frente a la universidad, al departamento”.
	“Es un espacio de expresión, de investigación, ha sido la posibilidad de re-pensar las prácticas, de pensar por qué una práctica sí y otra no, un espacio para entender sobre requisitos institucionales”.
	“He aprendido tanto en lo personal como en lo profesional. En lo personal he aprendido a escuchar y a reflexionar. [...] He aprendido a pensar bastante antes de decir cualquier cosa. [...] En lo académico, me he dado cuenta de lo importante que es discutir, interactuar”.
	“Se ha mantenido la reflexión constante sobre lo que se hace y el por qué se hace”.
Reformular / transformar / cambiar las prácticas	“Ha sido un espacio para cambiar mi relación con los estudiantes [...] el hecho de que exista el seminario me ha ayudado mucho a pensar las prácticas en su transformación”.
	“He aprendido a estar al tanto de otras experiencias para reformular las propias y tratar de hacer otras cosas muy diferentes, a partir de las experiencias de los compañeros docentes. Es la primera vez que tengo la oportunidad de experimentar estas cosas. Me he dado

cuenta de lo importante que es para la enseñanza, que podría ser aplicable a otras asignaturas de otras disciplinas”.

“[...] Dos cosas, lo consciente y lo inconsciente. Lo consciente tiene que ver con el replanteamiento y el reposicionamiento. La discusión continua ha hecho que revise y replantee mis posturas. El aprendizaje inconsciente es que han cambiado completamente mis prácticas porque del hecho mismo de tener una visión diferente de las clases, hace que mis prácticas cambien [...] eso dinamizó completamente [...] cambió el posicionamiento con respecto al quehacer”.

“Cuando empecé, hacía hora y media de práctica con el grupo que fuera, la edad que fuera. [...] Ahora, he implementado juegos, lectura de documentos, talleres con videos [...] la escritura como proceso”.

“[Ha cambiado] la evaluación, la manera de abordar a los estudiantes, [antes] era muy cuadriculado, con el paso del tiempo, me he abierto a otras posibilidades de evaluación y de otra manera de relacionarme con los estudiantes”.

“[Se ha transformado] la fluidez y la contingencia [...] se pueden hacer cosas diferentes de clase a clase. [...] A veces, cuando pierdo la atención de los estudiantes, la mayoría de actividades las tienen los estudiantes”.

“Los docentes comparten experiencias, ven que el estudiante responde, se siente el entusiasmo [...] uno empieza a experimentar, es ensayo y error, muchas cosas no funcionan, otras sí. [...] El protagonista es el estudiante”.

Han sido varios mis aprendizajes en el Seminario. Uno de los más importantes es el reconocer que la transformación de las prácticas de enseñanza toma mucho tiempo, porque implica cierta vulnerabilidad y cierto trabajo reposado, como la germinación de una planta. Las profundas transformaciones de las prácticas de enseñanza, aquellas que se sostienen en el tiempo, reflexionadas, meditadas y decididas, son fruto de un trabajo en común, que también es puesto en común. En el Seminario de docentes del Laboratorio he aprendido de las experiencias exitosas y no de mis compañeros de trabajo. He adaptado actividades que han sido acordadas en común, hemos desarrollado material pedagógico que aún uso en mis clases. Otro de los aprendizajes que,

considero, me ha dejado este trabajo con mis compañeros, es la necesidad de hacer evidente lo que cada uno piensa sobre el trabajo en común: los enfoques sobre el modelo pedagógico de la universidad; las decisiones sobre lo que significa enseñar la lectura, la escritura, la oralidad y la argumentación; la postura de cada uno frente a las exigencias administrativas y las brechas con las prácticas de enseñanza diseñadas previamente e impuestas por los “expertos” en educación, que nunca han pisado un aula de clase. El Seminario se ha convertido en un espacio para llegar a acuerdos fundamentales en el trabajo, pero también es un espacio donde es necesario y valioso el desacuerdo. En los momentos en que podemos gestionar los desacuerdos, se respeta el pensamiento de los otros; pues a partir de este se hace evidente que el trabajo de lo común tiene sentido. Sería muy raro y peligroso que en cada decisión, todos, siempre, estuviésemos de acuerdo; es en el desacuerdo en el que se pone a prueba el sentido del Seminario. De hecho, cuando hay indicaciones y directrices que no pasan por el seminario, se terminan desconociendo nuestros acuerdos de trabajo, pues dichas orientaciones generan conflictos con los ritmos, formas y estructuras de nuestra labor.

Para mí, el Seminario ha sido un espacio para pensar lo impensable, aquellas cosas que muchas veces no se nombran, ni se comparten. Aquí he tenido la posibilidad de reflexionar sobre el cansancio y el malestar docente, la necesidad de la indisciplina, la posibilidad de pensar unas prácticas de enseñanza sin prácticas de calificación.

Algunos ejemplos de lo anterior son: uno de los profesores del seminario, titula una de sus narraciones “Sobre cómo convertirse en un docente mediocre”³². Con este se hace una crítica radical al ejercicio de narrar en público, ejercicio acordado que realizaríamos desde el segundo semestre del año 2014: “considero que este tipo de actividades son odiosas e intentan cuadricular las vivencias dentro de un esquema pseudo-positivista (consecuencia de las exigencias de métodos que se le hace a las ciencias humanas)” (p. 1). Después, el docente presenta un catálogo de los mejores y peores profesores que ha tenido en su experiencia como estudiante: desde sus experiencias en el colegio, hasta las clases en la universidad como estudiante de pregrado. Además, presenta aquellas otras experiencias no escolarizadas que lo marcaron: su trabajo como catequista, el trabajo con jóvenes, un amigo que murió de un tumor en el

³² Quiñones, Jairo. Narración presentada en el segundo semestre del 2014.

cerebro. La narración cierra con este enunciado: “Camilo me la puso: ‘vive como si hoy fuera el último día de tu vida’... por eso creo que soy un docente mediocre porque aún no he hecho mi tarea” (p. 3).

Otra narración, titulada “Historia de un loquito”³³, hace uso de la imagen del loco, que ha sido encerrado en buena parte de los momentos de su vida, para mostrar la similitud que esto tiene con el encierro en la escuela:

Un niño pequeño, o bien un loquito, patalea, y grita y llora. Un par de profesoras de bajo rango, o bien un par de enfermeras, lo arrastran por el pasillo, mientras él se resiste con las piernas [...] Entonces esta universidad me parece una empresa controladora y, una vez más, me he sentido como un loquito encerrado, al que le han puesto una camisa de fuerza para domesticarlo [...] pataleé con el discurso, como se me ha hecho habitual. Ellos solo quieren razones, explicaciones, racionalizar las conductas para devolverlas a la normalidad.

En mi caso en concreto, he usado el espacio del seminario para darle forma a partir de la reflexión a varias ideas. Primero, es fundamental pensar el malestar que sentimos cuando hacemos parte de una institución educativa en general y, en particular, una institución de educación superior. El malestar docente es un síntoma de algo que está mal en las instituciones, en los tipos de trabajo que aquí hay, en la manera de distribuir los tiempos y de tomar las decisiones. El malestar docente es un sentimiento cotidiano y fácilmente identificable, nos muestra que algo está mal en la manera en que se gestiona y practica la educación en el mundo. Ni qué decir del malestar que hemos sentido como estudiantes que, en general, no puede expresarse. Gracias al Seminario de profesores y al grupo de estudio “Poder, política y subjetividad”, también del Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes, escribí un texto que presenté en el XXI Coloquio de profesores de la Facultad de Filosofía, de la Pontificia Universidad Javeriana, cuyo título fue “Deuda, Universidad, precarización y docencia”. En otra ocasión presenté, para una de las sesiones de trabajo, el texto “¿Se puede narrar con fragmentos?”, que fue una narración de práctica docente en el seminario. El texto inicia y termina de la siguiente manera:

³³ Sánchez, Juan Pablo. Narración presentada en el segundo semestre del 2014.

Antes solo conocía cansancios terribles [...] Antes, ¿cuándo? (Peter Handke, Ensayo sobre el cansancio) [...] Se sintió cansancio de aquello que había perdido todo fundamento. Se cansaron los dioses, se cansaron las águilas, la herida se cerró cansada. (Franz Kafka, Prometeo) (sic) [...] A la pregunta, ¿cómo se ha transformado su práctica de enseñanza a partir del Seminario de profesores? O, ¿qué incidencia ha tenido el Seminario en sus clases? Una posible respuesta es que el programa, el mismo que hoy se usa en casi todas las clases, ha sido fruto del trabajo del Seminario (asunto que la burocracia educativa no logra entender). He aprendido actividades, enfoques, actitudes de compañeros, gestos. Hay preguntas aún por pensar, hay problemas que aún vale la pena asumir. Sin embargo, estoy cansado.

Otros géneros textuales en el Seminario

Otro elemento muy importante del Seminario de profesores del Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes es la producción de documentos en los que hay una variación y apropiación de los géneros textuales de los protocolos, las relatorías y las exposiciones orales. En un principio, algunos participantes experimentaron con los protocolos de las sesiones, haciendo uso de dos géneros textuales. Por un lado, aparecieron memorias de la discusión del seminario fundidas en la presentación de guiones de teatro; por otro lado, se implementaron narraciones en las que empezó a primar la presentación de las anécdotas más representativas de las sesiones. Los cinco protocolos más representativos del primer grupo fueron producidos por los profesores Juan Carlos López, Orlando Sánchez y Juan Pablo Sánchez; a continuación, algunos de los fragmentos:

La previa del partido: (La asamblea está dispersa, antes de comenzar la sesión, de la manera más ordenada, los participantes conversan de muchas cosas. Cosas cultas, eruditas, con un derroche estético, están extasiados por lo que será la sesión ese día. Se preguntan por el pensador de moda, por la producción lingüística o filosófica del momento. En ningún momento hablan del ruido de la ciudad, de lo peligrosa que se ha vuelto, de las excrementadas del alcalde actual, de lo complicado que son “los chinos” de El Bosque, de sus marrullerías o de sus inteligencias. Todo lo contrario, los profesores discuten lo siguiente:

“Frente al pensar representacional que rige desde hace más de dos milenios, Heidegger invoca y reivindica un pensar sereno que frente al 'asir' del pensar representacional propone el sereno 'esperar' del pensar meditativo que sepa estar abierto al advenir en el tiempo de lo que en cada caso enfrenta, lo real”. Este tipo de cosas consume el tiempo de debate previo a la sesión. Sus caras de éxtasis solo pueden compararse con la de Santa Teresa de Bernini)³⁴.

Escena 1

El narrador de esta historia llega al escenario y se sienta en la silla, iluminada. Cada rostro se ilumina al hablar.

Máscara 1: ¡No insistas más, Juanito! ¡Serás asesinado, hijo mío, desiste, por favor, desiste! ¡Hijo, mío, has olvidado las lecciones que te hemos dado en casa!

Máscara 2: ¿Cuáles lecciones?

Máscara 1: ¿De qué vas a vivir? ¿Qué pan llevarás a la boca de tus hijas? ¡Serás asesinado, hijo mío, ya antes lo has vivido, desiste y no insistas más!

Máscara 3: ¡Todo son mentiras! Lo que nos habían enseñado en las escuelas, lo que nos habían predicado esos supuestos librepensadores, mentiras. A los librepensadores los asesinan, no es la primera vez.

[...]

Máscara 2: ¿No somos, acaso, animales políticos?

³⁴ López, Juan Carlos. “Sobre técnicas de investigación cualitativa y su articulación con la enseñanza de la lectura, escritura y argumentación”. Protocolo de la sesión del 19 de abril de 2016. [Las cursivas y las negritas son del texto original].

Máscara 5: Mmmm... en el trabajo no hay política. Hay tiempo de llorar, tiempo de reír, tiempo para lo privado y tiempo para lo público, tiempo de hacer política y tiempo de trabajar.

Máscara 6: ¡Pues llegó el tiempo de la política! ¿Qué esperas?, no sería la primera vez. ¿Recuerdas lo que te he dicho antes?

Máscara 3: ¡Que eras muy crítico! ¡Y por eso te daban muerte! Que tenías muchas capacidades, que aportarías a otros proyectos, pero a ese nunca más.

Máscara 7: No hay que ponernos trágicos, no vale la pena desgastarse. Somos máscaras, ¿es que no lo ven? Es mejor sonreírle a la vida, que es corta.

Máscara 3: No se puede sonreír a la vida cuando otros te roban la libertad.

Máscara 1 (piensa, solo [sic] piensa): No hay solución, el final se acerca. Será asesinado.

Máscara 4: Sin pan no hay revuelta.

Máscara 5: ¿Revuelta? ¿De qué hablan? ¡Lo sabía! Lo que quieren es perturbar el orden. Conozco muchos como ustedes, que por defender la libertad de cátedra niegan el derecho a la educación.

Máscara 8: No es revuelta, es coherencia. Hay argumentos y mucho trabajo de fondo. Es cuestión de saber comunicar.

Juan Pablo: ¿Comunicar?

Máscara 6: Comunicar es ordenar.

Máscara 1 (piensa, solo [sic] piensa): No hay solución, el final se acerca. Será asesinado.

Luis Fernando: Juan, le toca hacer el protocolo de hoy...

*FADE OUT*³⁵.

Primera escena: El recorderis de la argumentación

(Los personajes se encuentran en una mesa como dispuestos a comer aunque no haya alimentos, hablan sin cesar, dicen cosas coherentes e incoherentes, parece una Última Cena donde falta el pan y el vino. De un momento a otro silencio)

Juliana: *(Suena melodía que precede al personaje, su tono es siniestro)*

Juan Pablo: *(Lo precede una melodía, su tono es trascendental, como si un filósofo dijera sus últimas palabras) [...] Ivonne: (Una melodía antecede sus palabras. El acento es de una caribeña que ya no lo es tanto y que parece más bien española) (Grita un poco con alegría exacerbada)*³⁶.

Del segundo grupo:

El señor Quiñones frente a Caro; Carlos, entre el señor Quiñones y su jefe; Diana Escritora al lado de Ana 1.; El kín [sic] detrás del proyector; Jairo, el otro, frente a la ventana; la maestra Liloy, entre la mesa y la pared; David frente a los libros; el señor Sánchez, el otro, entre Caro y El kín [sic]; Erika, Erika no ha llegado. Todos congregados alrededor de una mesa larga. El cuarto es frío y la luz artificial domina el aire. Las cortinas aún cubren las ventanas. [...] Entro a la sala y todos es-

³⁵ Sánchez, Juan Pablo. “El profesor y sus máscaras. Performance en dos escenas”. Protocolo de la sesión del 25 de octubre de 2016.

³⁶ López, Juan Carlos. “Palabra hablada y escrita como tecnología de la memoria”. Protocolo de la sesión del 20 de octubre de 2015.

tán sentados. Algunos me ubican con sus ojos y siguen hablando. Me acerco a los últimos y dos de ellos me ofrecen la mano. Caro no. Ella me ofrece su mejilla. Me siento. Siguen hablando y aun no sé de qué. Mientras busco en las entrañas de mi maleta observo alrededor, sobre todo la mesa. Nos une y a su vez nos separa. Sobre ella descansan hojas, cuadernos, una botella con agua, varios vasos desechables, un par de celulares, una añejada tableta, un desvencijado computador y a su lado un enorme proyector blanco. Debajo de ella, ellos, sus extremidades. Algunas sueltas, otras cruzadas; otras, bellamente extendidas³⁷.

Aquí prima la narración y la descripción de diferentes detalles. Todo este protocolo está plagado de estas estrategias, además de la reflexión sobre el proceso, las discusiones y los argumentos que se presentaron en la sesión. Aquí un segundo caso:

La profesora Juliana Liloy leyó su texto y viajamos en el tiempo a una ciudad con un sol inclemente a medio día, con monjas que cambiaban de color de piel y con explicaciones sensatas, calmas y razonadas todo el tiempo: *En mi casa era regla de oro: ver y no tocar, se llama respetar. Me gustaba la disciplina y la forma como mi mamá me explicaba todo. El jardín fue una época linda; pero en primero, me tocó con una profesora empaquetada al vacío, y no*³⁸.

En este protocolo se usaron de manera continua las anécdotas que, en un principio, parecen no relacionarse para nada con la discusión pero que, gracias a la pericia del escritor, presentan los elementos fundamentales de la sesión y tensionan las posturas que no fueron para nada o insuficientemente discutidas. Además, en ese documento se usaron imágenes, que estaban relacionadas directamente con el tema de trabajo.

³⁷ Sánchez, Orlando. “Etnografía de Seminario, martes 20 de septiembre, Sala de Juntas - 8:29”, Protocolo de la sesión del 20 de septiembre de 2016.

³⁸ Rodríguez, Edson. Protocolo-Relatoría de la sesión del 23 de agosto de 2016. [Las cursivas son del documento original].

Hitos del trabajo común

Los hitos del trabajo en común, que han sido fruto del trabajo del Seminario de profesores del Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes, además del trabajo dedicado y constante de estos mismos profesores en otros espacios laborales, son tres: primero y segundo, la financiación y ejecución de dos Proyectos de investigación; tercero, el grupo de profesores del Laboratorio ganó el “Premio al profesor que evidencie excelencia en el desarrollo de su asignatura”, de los IV Estímulos a la excelencia académica, del año 2015.

Como lo dije en los apartados anteriores, los proyectos son fruto de las discusiones dadas durante el Seminario. Estas propuestas han sido un ejercicio de libertad; nacieron de la necesidad de darle un lugar a las preocupaciones, preguntas, desacuerdos y apuestas teóricas que varios de los profesores hemos manifestado públicamente. Estos proyectos de investigación son una práctica de auto determinación.

El primer proyecto financiado se tituló “Las competencias comunicativas en documentos públicos e institucionales de educación superior colombiana, 2003-2013. Una mirada desde el análisis crítico del discurso”³⁹, aprobado y financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad El Bosque, a través de la “VI Convocatoria interna para la financiación de proyectos de investigación e innovación tecnológica-2014” (código: PCI-2014-61). Sobre las generalidades de este proyecto, anoto la siguiente descripción:

¿De dónde procede la preocupación por las competencias de lectura y de escritura de los estudiantes universitarios? ¿Simplemente es evidente que los estudiantes requieren una formación en estas competencias? ¿Por qué actualmente se multiplican los centros, programas, tutorías y cursos de lectura y escritura? ¿Qué tipo de discursos pretenden justificar, legitimar o, incluso, han hecho posibles nuestras prácticas educativas actuales? En la investigación abordamos en detalle dos documentos, uno del ámbito nacional y otro del ámbito institucional local, con el fin de dilucidar cómo surge dicha preocupación en tales ámbitos. En vez de asumir la preocupación por el fomento de competencias en lectura y es-

³⁹ Los profesores que hicieron parte de este proyecto de investigación fueron: Diana Coral Piedrahita, Juan Carlos López Herrera, Juan Pablo Sánchez, Rosenberg Alape e Ivonne Donado.

critura como un fenómeno evidente y aislado de las universidades o los profesores universitarios, nos preguntamos cómo ha surgido esta preocupación en discursos atravesados por relaciones de poder, hegemonía o dominación, que remiten a estrategias gubernamentales o procesos sociales más amplios. (Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes)⁴⁰

Como parte del trabajo de investigación, los profesores que participaron en este proyecto trabajaron en el “Seminario de Investigación de análisis crítico del discurso”. Allí se discutieron diferentes asuntos de la investigación e intentaron llegar a acuerdos sobre las apuestas metodológicas y los enfoques teóricos. Los temas de la producción académica-no-publicada, que se desarrolló en la sesiones, fueron: generalidades y tipos del análisis crítico del discurso como método de investigación; discusiones sobre las categorías *competencia* y *competencia comunicativa*; reflexión sobre los enfoques teóricos relacionados con el problema de la representación (Stuart Hall), el orden del discurso (Michel Foucault), hegemonía y política (Antonio Gramsci y Chantal Mouffe), el concepto de crítica (Marx Horkheimer), los usos de la democracia (Jacques Rancière)⁴¹.

La producción académica publicada de este proyecto de investigación fue la siguiente: “Una aproximación a la concepción del lenguaje en el discurso que comunica al Ministerio de Educación Nacional y a las instituciones de Educación Superior”, escrito por la profesora Diana Coral (2018); “El sujeto performativo de las competencias comunicativas. Una aproximación a un discurso hegemónico”, escrito por el profesor Juan Carlos López; “El discurso de las competencias y la domesticación de la crítica en la educación superior”, y la ponencia “Estandarización de competencias y formación de sujetos flexibles en las sociedades de control. Un análisis crítico del discurso desde una perspectiva foucaultiana”, publicado en los Anales del XI Seminario internacional de la Red de Estudios sobre Trabajo docente, estos textos escritos por el profesor Juan Pablo Sánchez (2017 y 2016).

⁴⁰ Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes. Universidad del Bosque. <http://lpl.unbosque.edu.co/servicio/la-investigacion/>.

⁴¹ Puede consultarse la página del Laboratorio de pensamiento y lenguajes, en la que están publicadas en línea varias de las relatorías y exposiciones de este Seminario de investigación. <http://lpl.unbosque.edu.co/servicio/la-investigacion/>

El segundo proyecto fue aprobado y financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad El Bosque, se llama “Narrar las prácticas, transformar la enseñanza. Formación docente para la didáctica de la lectura, la escritura y la argumentación”, de la VII Convocatoria Interna para la Financiación de Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica de la Universidad El Bosque – 2015”, con código (PCI-2015-8227)⁴². Este texto hace parte del este proyecto de investigación. A continuación, el objetivo general y algunos de los objetivos específicos de este proyecto:

Describir e interpretar tanto las prácticas de enseñanza de la lectura, la escritura y la argumentación como los sistemas de pensamiento que, en torno a su experiencia con las mismas, elabora un grupo de profesores de la Universidad El Bosque a través de narrativas, y favorecer sus posibles transformaciones a través de la consolidación de un espacio de formación docente. [...] Establecer y consolidar un espacio de formación docente que permita la generación y el análisis crítico de narrativas sobre las prácticas de enseñanza de la lectura, la escritura y la argumentación en un grupo de profesores de la Universidad El Bosque, favoreciendo la transformación de las mismas. Distinguir y comprender, a partir de las narraciones, cómo es que los docentes participantes conceptualizan y se posicionan críticamente frente a sus prácticas de enseñanza de la lectura, la escritura y la argumentación⁴³.

Desde el año 2015 se usaron varias sesiones del Seminario de profesores del Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes para reflexionar teóricamente sobre el enfoque metodológico del proyecto, presentar las narrativas de los docentes del Laboratorio y analizar las apuestas conceptuales. En las sesiones de trabajo sobre la reflexión metodológica y teórica del proyecto revisamos los fundamentos epistemológicos del método de investigación de análisis de na-

⁴² Los profesores que hemos hecho parte de este proyecto de investigación somos: Juliana Liloy, Juan Pablo Sánchez Rojas, Jairo Alberto Quiñones Calderón, Orlando Sánchez Vázquez, Juan Carlos López Herrera, Carolina A. Orozco, Edson David Rodríguez Uribe, Diana Carolina Coral Piedrahita, Ivonne Donado Kerguelén, Luis Fernando Sierra Blanco.

⁴³ Formato B: Formulación de la propuesta de investigación/innovación tecnológica. “Narrar las prácticas transformar la enseñanza. Formación docente para la didáctica de la lectura, la escritura y la argumentación. Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes, Departamento de Humanidades, Vicerrectoría de investigaciones. Universidad El Bosque.

rrativas y métodos biográficos, investigación etnográfica y fenomenológica, con base en sus diferentes usos en la investigación de prácticas de enseñanza en la Educación Superior. La presentación de las narrativas se dio durante la formulación del proyecto de investigación y después de la aprobación y financiación (años 2015 a 2018). En un principio, compartimos narraciones de prácticas de enseñanza y evaluación de la lectura, la escritura, la argumentación y la oralidad; después conllevamos prácticas de enseñanza significativas. Por último, las sesiones de trabajo en el Seminario se centraron en la discusión de las generalidades de producción de los textos que hacen parte de nuestros compromisos de publicación. La directora del proyecto, la profesora Juliana Liloy, diseñó y redactó *La guía editorial de la publicación* (2018) de los textos producto de este proyecto de investigación; en esta se presenta la primera versión de la posible estructura del libro en el que se cristaliza todo el proceso de investigación.

En dicha guía editorial se exponen las diferentes definiciones de los géneros textuales posibles: libro de investigación, capítulo de investigación, capítulo de reflexión, narrativa pura (Liloy, 2018, p. 3). También, se encuentran pautas importantes sobre la forma (p. 5), el contenido (p. 6), el proceso de edición y los derechos de autor (p. 7).

Otras de las prácticas de autodeterminación fueron posibles gracias a la ejecución del “Premio al profesor que evidencie excelencia en el desarrollo de su asignatura”, con el que pudimos diseñar y estrenar el espacio virtual del Laboratorio (ver sitio: lpl.unbosque.edu.co). Esta página se convirtió en la estrategia para centralizar la información sobre todas las actividades que hasta el momento habíamos desarrollado como grupo, pero que parecían desagregadas del trabajo sobre lo común. En este proceso de reconocimiento y reformulación de las actividades pudimos: reconocer los espacios de formación de estudiantes y miembros de la comunidad, como han sido las asignaturas de pregrado que están a nuestro cargo⁴⁴, la “Muestra visual y audiovisual del

⁴⁴ Las asignaturas que están a nuestro cargo hacen parte del componente de Humanidades, que la gran mayoría de programas de pregrado tienen en su plan de estudio. Nosotros trabajamos con los programas de Ingeniería de Sistemas, Electrónica, Industrial, Ambiental y Bioingeniería, con el programa de Administración y Negocios Internacionales, con los programas de Estadística, Matemática, Odontología, Arte Dramático, Artes plásticas y Formación musical, y con el de Filosofía. Las asignaturas tienen los siguientes nombres: “Estructuración del pensamiento 1”, “Estructuración del pensamiento 2”, “Estructuración

Laboratorio”, se propusieron varias electivas y cursos libres y diplomados⁴⁵. También se han integrado y formulado diferentes espacios de participación, como las actividades extra curriculares: “El concurso de cuento”, “Grupo de lectura de ficción”, “Grupo de inter comprensión de lenguas romances”, “Grupo de estudio Poder, política y subjetividad”, “Grupo de Debate”. Además, se finalizó el diseño del “Aula virtual del Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes”⁴⁶ y las nueve guías de lectura y escritura académica⁴⁷.

Con el Premio a la excelencia académica también gestionamos los siguientes talleres de trabajo con profesores del Laboratorio: “Taller de escrituras creativas para la enseñanza de la lectura, la escritura y la argumentación”⁴⁸ con el profesor y escritor Daniel Ángel, “Taller de herramientas para

del pensamiento, procesos lógicos 1”, “Estructuración del pensamiento, procesos lógicos 2”, “Estructuración del pensamiento, procesos lógicos 3”, “Estructuración del pensamiento, procesos lógicos 4”, “Competencias comunicativas I”, “Competencias comunicativas II”, “Lectura, escritura y argumentación 1”, “Lectura, escritura y argumentación 2”, “Mundo y lenguaje: Arte dramático”, “Mundo y lenguaje: Artes plásticas”, “Mundo y lenguaje: Música”, “Lecto escritura I”, “Lecto escritura II”, “Etimología”.

⁴⁵ A continuación, la lista de propuestas de diplomados y cursos libres para el año 2016: “Diplomado en didácticas para el pensamiento crítico y la lectura crítica”, “Curso sobre escritura y filosofía como forma de vida”, “Curso libre sobre Filosofía y suicidio”, “Propuesta de curso de redacción de informes ejecutivos”, “Propuesta de curso de redacción y ortografía”, “Propuesta de curso gramática, redacción y ortografía”.

⁴⁶ Esta aula virtual hace parte del Campus virtual de la Universidad El Bosque, de uso de todos los miembros de la comunidad académica. Este es un “espacio para fortalecer las habilidades comunicativas a través de lectura de textos, videos y ejercicios que, realizados con dedicación y empeño, ayudarán al estudiante en su vida académica”. Esta aula cuenta con los siguientes recursos: “Argumentación: evalúe y fortalezca sus argumentos”, “Acentuación: escritura y pronunciación de palabras”, “Dudas y errores comunes en el español”, “Párrafo: construcción de textos”, “Coherencia y cohesión en la escritura”, “Puntuación”, “Niveles de comprensión de lectura”. Cada recurso cuenta con una explicación y con cuestionarios para el trabajo autónomo.

⁴⁷ Las guías de escritura académica fueron diseñadas por varios de los profesores del Laboratorio. El premio a la excelencia académica nos permitió pagar el diseño de la publicación digital de estos textos: “Guía para hacer un Ensayo”, “Guía para comprender un artículo de investigación”, “Guía para hacer mapas conceptuales y mapas mentales”, “Guía para hacer una presentación oral”, “Guía para hacer relatorías y protocolos”, “Guía para hacer una reseña crítica”, “Guía para hacer una reseña descriptiva”, “Guía para hacer un resumen”, “Guía para hacer una revisión bibliográfica”. Todas estas pueden consultarse en <http://lpl.unbosque.edu.co/servicio/recursos/#>

⁴⁸ Puede consultarse la narración de esta experiencia en: <http://lpl.unbosque.edu.co/experiencia/taller-de-experimentacion-con-escrituras-creativas/>

la creación audiovisual para la enseñanza de la lectura, la escritura y la argumentación” con la profesora y realizadora audiovisual Ingrid Ruiz, “Taller de manejo y cuidado de la voz” con la profesora y artista Catalina Medina, “Taller de didáctica de la lógica y la argumentación” con la profesora Ángela Rocío Bejarano (PhD). Todas estas actividades nacieron de las necesidades e intereses del grupo de trabajo.

Es muy importante señalar que, durante todos estos años de esfuerzo, hemos tenido la preocupación por trabajar con otros docentes de otras unidades académicas. Son varias las evidencias de esta inquietud. Primero, el proyecto de investigación sobre análisis de narrativas docentes se pensó como una estrategia para comprender la transformación de las prácticas de enseñanza de la lectura, la escritura y argumentación a través de un espacio de formación docente. Este espacio, que ha sido el Seminario de profesores del Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes, ha permitido la creación y el análisis de narrativas sobre nuestras prácticas de enseñanza. Pero también hemos pensado en diferentes momentos en implementar un espacio amplio de participación de docentes para reflexionar sobre las propias prácticas de enseñanza de la lectura, la escritura y la argumentación. Segundo, en estos años hemos trabajado con diferentes grupos de profesores, específicamente, el 25 de enero de 2017, con profesores del programa de Ingeniería Ambiental, a propósito de la petición del Coordinador de esta unidad académica. En un principio se planteó como una capacitación sobre géneros de escritura académica. Sin embargo, después de muchas discusiones, acordamos en el grupo de trabajo, que los objetivos de esta actividad serían: “[r]eflexionar sobre las propias prácticas de lectura, escritura o argumentación en las asignaturas y reconocer que es posible construir una secuencia didáctica de la enseñanza de la lectura, la escritura o la argumentación transversal a las [diferentes] áreas” (Laboratorio, 2017, p. 1). Tercero, en el transcurso de los años 2017 y 2018 el Laboratorio se ha acercado a algunos profesores de los programas de ingeniería de sistemas e ingeniería electrónica, con el objetivo de reflexionar sobre las prácticas de enseñanza y diseñar un trabajo en común. Cuarto, ha habido una certera preocupación de varios docentes del Laboratorio por pensar en un esquema de trabajo constante y sistemático con profesores de la Universidad. En el segundo semestre del año 2018 discutimos la posibilidad de hacer un trabajo basado en la investigación-acción o la investigación-acción participativa; además, algunos docentes expresaron su interés de participar en esta área con base en su experiencia en otra universidad en la que habían laborado.

Reflexiones y discusiones

En este aspecto, señalo cuatro elementos para reflexionar. Primero, quiero hablar sobre las categorías *despojo* y *lo común*, para la reflexión sobre las prácticas de enseñanza del pensamiento crítico y las experiencias de comunicación significativas. Segundo, abordo el método y el tratamiento de los documentos que trabajé como fuentes primarias. Tercero, puntualizo en algunos asuntos sobre la transformación de las prácticas pedagógicas y las prácticas de enseñanza. Cuarto, retomo el tema de los diferentes géneros textuales que se han producido en el seminario del Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes.

Sobre la cuestión del despojo y lo común como categorías ético-políticas, para pensar asuntos de la Universidad contemporánea, es necesario decir que, en un principio, salta a la vista las pocas investigaciones y teorías que reflexionen sobre el despojo y su relación con lo común, o la potencia de lo común, en el trabajo académico en general y, en particular, para las prácticas docentes y de enseñanza (Sierra-Blanco, 2018). Sin embargo, los teóricos que reflexionan sobre lo primero lo hacen en los siguientes términos:

[l]a corporativización de la educación superior que está dándose alrededor del mundo, se encuentra basada en una concepción que ve el conocimiento como propiedad, como un bien y como un activo comercial mensurable que necesita encontrarse inmediatamente disponible para las agendas administrativas de las elites de los negocios globales. (Butler y Athanasiou, 2017, p. 227)

Mi reflexión sobre lo común en la Universidad se basa en reflexiones sobre la corporativización de la universidad y el capitalismo cognitivo (Lazzarato, 2004; Peters y Bulut, 2011; Rodríguez y Sánchez, 2004). De esta manera, al problema de lo común he llegado por la cuestión de los despojos y de la explotación en las Instituciones de Educación Superior (Sierra-Blanco, 2018a, 2018b). Este texto, entonces, nace de estas preocupaciones en las que ha sido necesario aclarar qué es eso del capitalismo cognitivo y capitalismo informacional y cómo se ha relacionado con procesos de explotación y despojo. Los asuntos central que me han interesado son: los procesos de acumulación por desposesión en la universidad (Rodríguez y Ruiz, 2004); el trabajo académico en términos de contratación laboral, vinculación interrumpida, categorización salarial, formación docente, condiciones para la investigación y para la publi-

cación, flexibilidad laboral, virtualización, auto empleo, incertidumbre, segmentación, precarización, etc. (Williams, 2010); el despojo en relación con la imposibilidad de asociación de los trabajadores de la universidad (Chomsky, 2013); el malestar y el cansancio docente (Han, 2012); el despojo en relación con las sociedades de control y las sociedades del rendimiento, en el que la auto explotación se ha convertido en ley (Han, 2012, 2014; Deleuze, 2006); deuda, producción del conocimiento y enajenación (Lazzarato, 2004; Williams, 2010 y Sierra-Blanco, 2016).

Los análisis sobre los procesos de precarización del trabajo y producción del conocimiento en el capitalismo cognitivo (Williams, 2010; Chomsky, 2013; Lazzarato, 2004) me llevaron a pensar el asunto de la siguiente manera: a. uno de los mecanismos en los que se hace evidente el capitalismo es despojarnos, de manera ilusoria, de la posibilidad de pensar lo común; b. en el capitalismo cognitivo se despoja lo común, en otras palabras, en el despojo está lo común; c. al trabajador académico se le despoja de la capacidad de asociarse y exigir condiciones estables de trabajo en la Universidad, se despoja la posibilidad de tomar decisiones sobre lo común (Sierra-Blanco, 2018). Aquí se hacen evidentes las decisiones que me llevaron a pensar lo común de la manera en que lo he hecho. Propongo volver al argumento identificado en la primera parte:

1. Si lo común supone la posibilidad de decidir sobre lo común;
2. entonces, lo común aquí implica la posibilidad de nombrarnos a nosotros mismos, nombrar nuestro trabajo y definir, así, nuestras propias prácticas.

Hay que reconocer que (3) *lo común es inmanente a un proceso de auto determinación*. En el apartado “Hitos del trabajo en común” afirmé que “estos proyectos de investigación son una práctica de auto determinación”. Creo que he intentado presentar con detalle diferentes prácticas de auto determinación en el grupo de profesores, en la manera como nos nombramos, en la forma en que decidimos hacer uso de nuestros tiempos, nuestros intereses de investigación, en la manera en que concebimos nuestro trabajo con los estudiantes y con otros profesores de la universidad, etc. Este texto es un esfuerzo por narrar este proceso de inmanencia de lo común en un grupo de trabajadores de la academia.

Es curioso que en los textos de las exposiciones, relatorías protocolos, actas y narraciones del grupo de docentes del Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes no hay reflexiones o menciones sobre lo común. Parece ser que, en nuestro trabajo, hemos dado por sentado eso común, eso que nos hace ser lo que somos como grupo.

En este texto, *lo común* se trata como una categoría ético-política. El asunto de la *transformación de las prácticas*, central en la formulación del proyecto sobre análisis de narrativas docentes, lo entiendo de una manera especial. Considero que las preguntas: ¿es posible la transformación de las prácticas de enseñanza y las prácticas docentes en la universidad?, ¿es posible la transformación social en la universidad? y ¿es posible la transformación social?, son equivalentes en un mismo sentido. En el núcleo de las preguntas se encuentra lo que las investigadoras Raquel Gutiérrez y Huáscar Salazar llaman una “*negación imaginaria del presente*” (2015, p. 18), una abstracción de la realidad, una negación de los efectivos procesos de transformación de las prácticas y de la transformación social, que acontece en la universidad contemporánea. Considero necesario superar las preguntas centradas en las posibilidades de la transformación para reflexionar sobre lo que efectivamente sucede en los siguientes términos: “[I]a trans-formación social deviene así en el despliegue de la capacidad humana de producir y reproducir formas colectivas de habitar el mundo desde otro lugar que no sea la dominación, la explotación y el despojo” (Gutiérrez y Salazar, 2015, p. 19). Así, pues, el trabajo en el grupo de profesores ha sido un proceso de despliegue colectivo de la transformación social que en algunos momentos se ha centrado en la reflexión sobre las propias prácticas de enseñanza y sus múltiples trans-formaciones.

La noción de transformación de la que se habló en el párrafo anterior presenta un límite evidente. Es posible objetar que esta noción de transformación en realidad no transmuta las condiciones materiales, la estructura económica, social y jurídica, que ha dado lugar a los procesos de despojo y desposesión en la Universidad. En otras palabras, los granos de arena no le hacen nada a la playa. Sin embargo, si bien aquí no hay una transformación de las estructuras, sí hay un cambio real de las maneras de pensar y de actuar y de las prácticas con docentes y estudiantes. Estas transformaciones políticas, en pequeño, se conectan con las transformaciones políticas grandes, en la medida en que, primero, hay una toma de consciencia de las situaciones, de las formas, de los enfoques, de los problemas; segundo, hay una reflexión sobre aquellas

cosas que nos son comunes, las condiciones materiales y no materiales de trabajo; tercero, hay una toma de decisiones en conjunto. Cuarto, hay un proceso de autodeterminación con la elección de enfoques, nombres, actividades, objetivos de las asignaturas, etc. ¿Cuáles son los límites de esa transformación, por lo menos tal como se dio en la experiencia del Laboratorio?

En lo común hay potencia. Al reflexionar sobre nuestro trabajo y las prácticas de enseñanza, en términos de lo común, se hace evidente que ha habido constancia, cuidado, respeto; que nuestras prácticas son significativas; que nuestras discusiones y los argumentos que las alimentan son valiosas; que nosotros producimos y reproducimos conocimientos que vale la pena visibilizar. Lo común, entonces, puede entenderse en términos de empoderamiento, apropiación, resistencia, articulación, autonomía y liberación (Gutiérrez y Salazar, 2015). En lo común hay potencia, pero, también, hay vulnerabilidad; puede que una de las potencias de lo común sea su vulnerabilidad (Butler, 2006).

Las decisiones sobre el método de trabajo y la escritura de este texto están relacionadas con las decisiones teóricas ya mencionadas. Es evidente que decidí no hacer uso de fuentes secundarias en los cuatro primeros apartados. La razón de esto tiene que ver con la necesidad de visibilizar todo el trabajo que, de otra manera, no se mencionaría; pues, primero, no fue pensado para publicarse y, segundo, son documentos que han hecho parte de la dimensión de lo privado en el grupo de profesores. Además, de visibilizar lo que para nosotros fue evidente, el trabajo y el conocimiento que hemos producido es valioso y pertinente.

Este texto hace uso de algunas herramientas del método de investigación que tiene por nombre sistematización de la experiencia.

De otra parte, es importante respaldar lo manifestado por Zúñiga, Mejía, Fernández y Duarte (2015), quienes afirman que no existe una receta para sistematizar experiencias, pero sí algunas rutas y condiciones para hacerlo. Al respecto, son aspectos básicos:

- Se asume que quienes sistematizan cuentan con registros (memorias de experiencias).
- Son elementos característicos en los procesos de SE: la experiencia, los participantes y los resultados. En ello, la práctica es el objeto de la sistematización, es objeto de conocimiento y transformación (Ghiso, 1998; Jara, 1998; Zárate, 2009) y está integrada por características, sensibilidades, pensamientos y emociones (Alves,

Contreras, 2008; Barbosa-Chacón, *et al.*) [...] Los momentos se identifican con la clasificación que plantea Sánchez (2010), quien habla de tres fases: la reconstrucción, la interpretación y la potenciación de la experiencia. (Barbosa-Chacón, Barbosa y Villamizar, 2017, p. 4)

Aquí contamos con los registros del desarrollo de este trabajo. Uno de los objetivos de este texto fue mostrar la experiencia de los participantes y los resultados del esfuerzo constante durante cinco años. La práctica de lo común fue el objeto de la sistematización, objeto de conocimiento y transformación. En los primeros apartados del texto vinculé los momentos de la reconstrucción y la interpretación; en este último primó la reflexión y el vínculo con algunos referentes teóricos. Finalmente, con este documento he buscado potenciar nuestra experiencia de trabajo.

Referencias

- Barbosa-Chacón, J. Barbosa, J. y Villamizar, J. (2017). Aspectos metodológicos de la Sistematización de las experiencias educativas (SE): aportes desde la formación universitaria. *Revista Espacios*, 38(35), 1-20.
- Butler, J. (2006). *El poder del duelo y vida precaria*. Buenos Aires: Paidós.
- - -. (2017). *Cuerpos aliados y luchas políticas. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. y Athanasiou, A. (2017). *Desposesión: lo performativo en lo político*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Chomsky, N. (2013). El trabajo académico, el asalto neoliberal a las universidades y cómo debería ser la educación superior. *Bajo el Volcán*, 13(21), 121-134. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis*, 13. <http://polis.revues.org/5509>
- Departamento de Humanidades. (2016). *Plan de desarrollo 2016-2021*. Bogotá, D. C.: Universidad El Bosque.
- Donado, I. y Sierra-Banco, L. F. (2014, 29 de julio). Trabajo por proyecto. Unidades didácticas. Seminario Profesores Grupo LEA. Bogotá, D. C.: Universidad El Bosque.
- Grupo LEA. (2013). Programa Seminario de docentes, Departamento de Humanidades, Programa LEA (2. 2013) Bogotá, D.C.: Universidad El Bosque.
- - -. (2014a). *Protocolo sesión 1, 29 de enero de 2014*. Seminario de docentes.
- Gutiérrez, R. y Salazar, H. (2015). Reproducción comunitaria de la vida. Pensando la trans-formación social del presente. *El Apantle. Revista de Estudios Comunitarios*, 15-50. Puebla: Sociedad Comunitaria de Estudios Estratégicos.
- Han, B-Ch. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- - -. (2014). *Psicopolítica*. Herder. Barcelona.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.
- Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes. (2015). *Formato B: Formulación de la propuesta de investigación/innovación tecnológica. "Narrar las prácticas transformar la enseñanza. Formación docente para la didáctica de la lectura, la escritura y la argumentación*. Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes. Departamento de Humanidades, Vicerrectoría de investigaciones. Bogotá, D. C.: Universidad El Bosque.

- Lazzarato, M. (2004). *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficantes de sueños, López, J. C. (2015). Palabra hablada y escrita como tecnología de la memoria. Protocolo de la sesión del 20 de octubre.
- - -. (2016). Sobre técnicas de investigación cualitativas y su articulación con la enseñanza de la lectura, escritura y argumentación. Protocolo de la sesión del 19 de abril. Bogotá, D. C.: Universidad El Bosque.
- Peters, M. y Bulut, E. (Eds.). (2011). *Cognitive capitalism, Education and Digital Labor*. Nueva York: Peter Lang.
- Quiñones, J. (2014). Sobre cómo convertirse en un docente mediocre. <https://lpl.unbosque.edu.co/wp-content/uploads/hriadevidadidac-jairoquin%C3%83ones.pdf>
- Rancière, J. (2014). *El reparto de lo sensible. Estética y política*. Buenos Aires: Prometeo.
- Rodríguez, E. y Sánchez, R. (2004). Entre capitalismo cognitivo y el *Commonfare*. En E. Rodríguez, B. Baltza y A. García (trans.), *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Rodríguez, E. D. (2016). Protocolo-Relatoría de la sesión del 23 de agosto de 2016. Bogotá, D. C.: Universidad El Bosque.
- Sánchez, J. (2014). Historia de un loquito. Narrativa presentada para el seminario de docentes del Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes. Bogotá, D. C.: Universidad El Bosque.
- - -. (2016a). El profesor y sus máscaras. Performance en dos escenas. Protocolo de la sesión del 25 de octubre de 2016. Laboratorio de pensamiento y lenguajes. Bogotá, D. C.: Universidad El Bosque.
- - -. (2016b). Estandarización de competencias y formación de sujetos flexibles en las sociedades de control. Un análisis crítico del discurso desde una perspectiva foucaultiana. *XI Seminario internacional de la Red de Estudios sobre Trabajo docente*, 16, 17 y 18 de noviembre de 2016.
- - -. (2017). El discurso de las competencias y la domesticación de la crítica en la Educación Superior. *Pedagogía y Saberes*, (47), 79-93.
- Sánchez, O. (2016). Etnografía de Seminario, martes 20 de septiembre, Sala de Juntas - 8:29. Protocolo de la sesión del 20 de septiembre.
- Sierra-Blanco, L. F. (2013a). Protocolo Seminario, Preocupaciones sobre la lectura, la escritura y la argumentación en la Universidad. Modelos de

- enseñanza de la lectura y la escritura. Sesión: 3, 27 de agosto. Bogotá, D. C.: Universidad El Bosque.
- - -. (2013b). Protocolo Seminario Reestructuración de los programas LEA 1 y LEA 2. Sesión: 16. Fecha: 4 de diciembre. Bogotá, D. C.: Universidad El Bosque.
 - - -. (2013c). Sesión: El aprendizaje significativo como Modelo Pedagógico. Relatoría sobre el texto “Aprendizaje significativo un concepto subyacente”, agosto 14. Bogotá, D. C.: Universidad El Bosque.
 - - -. (2014a). “Tres asuntos y una práctica de enseñanza”. Seminario de Profesores LEA. Bogotá, D. C.: Universidad El Bosque.
 - - -. (2014b). Protocolo Inicio del seminario, 1-2014. Sesión: 1, 29 de enero.
 - - -. (2014c). Protocolo de la sesión, Tema: Exposición y discusión sobre el texto Breve panorama de la investigación sobre el pensamiento del profesor. (Continuación de la sesión del 9 de septiembre), 16 de septiembre. Bogotá: Universidad El Bosque.
 - - -. (2015a). Acta de la sesión: Cronograma y temas de trabajo, 28 de julio. Bogotá: Universidad El Bosque.
 - - -. (2015b). Apuntes, acta de la reunión del 14 de julio. Seminario de profesores LEA. Bogotá: Universidad El Bosque.
 - - -. (2015c). Narración, Práctica de enseñanza. Oralidad, 24 de noviembre. Seminario de Docentes. Bogotá: Universidad El Bosque.
 - - -. (2015d). Protocolo de la sesión. Narración de dos prácticas de enseñanza. Sesión: dos. Fecha: 27 enero. Bogotá: Universidad El Bosque.
 - - -. (2016a). Deuda, universidad, precarización y docencia. *XXI Coloquio de profesores de filosofía. Facultad de Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana*. 5 y 6 de octubre. [Ponencia]. Bogotá.
 - - -. (2016b). Narración 16 de agosto. Seminario de profesores del Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes. Bogotá: Universidad El Bosque.
 - - -. (2016c). Protocolo de la sesión, Métodos de investigación cualitativa, Seminario de profesores, 15 de febrero. Bogotá: Universidad El Bosque.
 - - -. (2016d). Relatoría: técnicas de investigación cualitativa y enseñanza de la lectura la escritura y la argumentación. 19 de abril. Seminario de docentes. Bogotá: Universidad El Bosque.
 - - -. (2017). ¿Se puede narrar con fragmentos? Narración de práctica de enseñanza. Presentada el 15 de agosto de 2017. Bogotá: Universidad El Bosque.

- - -. (2018). El despojo y lo común en la universidad contemporánea. Acumulación capitalista, explotación y procesos de comunalización Trabajo final del seminario “Los despojos y los comunes”, del Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas, de la Pontificia Universidad Javeriana (2018-1), presentado el día 25 de junio 2018.
- Williams, J. (2010). La pedagogía de la deuda. Edu Factory y Universidad Nómada, *La universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*. Pamplona: Traficantes de sueños.

Parte II.

Investigación en el aula y voces de los estudiantes

Capítulo 3.

Historias incontadas: un viaje por la creación colectiva.

Pedagogía de la lectura y la escritura en tres actos (de indisciplina)*

Todo espectador es de por sí actor de su historia, todo actor, todo hombre de acción, espectador de la misma historia.

Jacques Rancière

Juan Pablo Sánchez Rojas

* Este capítulo es resultado de la investigación de aula desarrollada por el autor, en compañía de Juliana Liloy Valencia, en la clase Mundo y lenguaje, en la que también participaron estudiantes de primer semestre de Arte Dramático, durante el periodo 2017-01. Esta investigación hizo parte del proyecto “*Narrar las prácticas, transformar la enseñanza. Formación docente para la didáctica de la lectura, la escritura y la argumentación*”, financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad El Bosque (2016-2018).

Preludio

El loco:

—Esta es la historia de un curso que se salió de curso, de un profesor que se salió del libreto y empezó a improvisar. De unos loquitos jugando al juego del loquero y de un loquero que ya no parece loquero, por jugar el juego de sus loquitos¹. Es la historia de un viaje sin retorno que se tornó inconcluso, pues los reclusos no pudieron naufragar. Esta es la historia de la dramaturgia colectiva de una clase. Clase sin clase, clase desclasada, clase de los sin clase. Historia incontada que cuento para que cuente. Historia sin cuenta, como *Guadalupe*².

Historia de un recuerdo, ahora que ando más cuerdo. Recuerdo para darle cuerda al que no está cuerdo. Para que, como el Quijote, siga alucinando con sus Dulcineas³. Cuento aquí el recuerdo y no concuerdo con su ausencia de cuenta. Porque, al contar, me cuento y nos cuento, y al contarnos, resistimos la cuenta del tiempo.

Recuerdo para leerme y escribirme, para leernos y escribirnos. Para leer y escribir el proceso de creación de la dramaturgia colectiva de aquel curso sin curso. Escribo ahora la dramaturgia de un proceso para re-leerlo y re-escribirlo. Re-leo y re-escribo ahora aquella clase sin clase, que ya fue alguna vez leída y escrita. Cuento aquella clase incontada para que cuente como un texto teatral, “si consideramos que un texto teatral no es ni un texto literario ni la codificación escrita de un

¹ Cf. “Historia de un loquito”, historia de vida pedagógica relatada por el autor de estas líneas para el proyecto *Narrar las prácticas, transformar la enseñanza*, que hace parte del archivo del Seminario de docentes del Laboratorio de pensamiento y lenguajes.

² *Guadalupe años sin cuenta*. Creación colectiva del Teatro La Candelaria, dirigida por Santiago García (2016).

³ *El Quijote*. Versión de Santiago García (Teatro La Candelaria, 2008).

espectáculo, como comúnmente se supone, sino un proceso de invención (escrita o no) que culmina en la relación entre lo que acontece en una escena y un público” (García, 1994, p. 107). Cuento el proceso de invención que se ha instalado en nuestros cuerpos. Por eso me instalo ahora en el cuerpo para escribir sus memorias; escribo desde la lectura del cuerpo. Pues el cuerpo lee, se lee el cuerpo, escribe el cuerpo, el cuerpo se escribe. Leer y escribir como actos del cuerpo (que hay que indisciplinar para poder contar).

[Es esta, entonces, una historia incontada de tres actos de indisciplina. O mejor: historia de una indisciplina contada en tres actos. Tres actos de indisciplina incontados. ¿Cómo podría ser de otro modo? “Los actores de una creación colectiva se convierten muchas veces en una cofradía ‘indisciplinada’. Juegan el rol de actores, escenógrafos, músicos, directores, diseñadores de luces, escritores, o lo que requiera el proceso inventivo” (Badillo, 2016, p. 181), juegan con la necesidad de “desplazarse del territorio de lo conocido”. “En el trabajo de la creación colectiva no somos actores cumplidores de órdenes, ni los auxiliares indiferentes de un director, sino más bien actrices y actores “indisciplinados”, configuradores, ejecutores y planeadores de ideas para lo cual compartimos sentimientos, disidencias y reflexiones” (Badillo, 2016, p. 184). La creación colectiva solo parece contar en las instituciones universitarias, a riesgo de convertirse en un momento más del desarrollo normal del orden académico, un periodo formativo, un peldaño, un semestre, una materia, un contenido programático más, o bien un proyecto extracurricular. Pero cuando los loqueros juegan el juego de sus loquitos y juntos empiezan a saltar muros, tomar patios y a saltar celdas, se alertan las autoridades por la alteración provocada por unos autores sin autoridad].

Sin más preámbulo y con más pre-ludio, empecemos entonces a contar esta historia incontada y ya verán las autoridades que estamos más cuerdos de lo que creen.

El escenario

Un guía de viaje -tampoco está muy cuerdo que digamos-:

Llegue a la 132 y baje por esa, un poco más abajo del cerro. Allí verá el bosque, un bosque espeso de edificios y más edificios. Mire bien los árboles, sus raíces, su tronco, sus ramas de concreto, que se ramifican de dos en dos. Cada árbol y cada rama son los territorios de una *clase* de animales que llamaremos *especialistas* y que sostienen una feroz competencia entre ellos. Observe. Esta competencia ha construido unas distinciones entre árboles, ramas y especialistas, unas fronteras entre los territorios que no pueden ser trasgredidas; un orden jerárquico que relega a algunas ramas del bosque a servir a otras, y olvida que comparten una tierra que los sustenta. Así, cada *clase* está en su rama y en *su* árbol, bajo la administración de *su* especialista.

Una guía de viaje -sería, menos jovial-:

Es la universidad. Esta estructura arbórea tiene como correlato epistémico la división disciplinaria del conocimiento.

Santiago:

—Las disciplinas materializan la idea de que la realidad debe ser dividida en fragmentos y de que la certeza del conocimiento se alcanza en la medida en que nos concentremos en el análisis de *una* de esas partes e ignoramos sus conexiones con todas las demás. Lo que hace una disciplina es, básicamente, recortar un ámbito del conocimiento y trazar líneas fronterizas con respecto a otros ámbitos del conocimiento (Castro-Gómez, 2007).

La guía de viaje –continúa con su seriedad característica–:

—De ahí que los saltos de una rama a otra, los desplazamientos interfronterizos, las fugas entre muros y celdas, se miren frecuentemente con sospecha, como un desacato ilegítimo o como un desorden improductivo. La universidad es como un panóptico que captura, acumula, ordena y vigila el saber. Como dijo Santiago, es una “institución que establece fronteras entre el conocimiento útil y el inútil, entre la *doxa* y la *episteme*, entre el conocimiento legítimo (es decir, el que goza de “validez científica”) y el conocimiento ilegítimo” (Castro-Gómez, 2007, p. 81). Como el panóptico de Foucault (2009), la universidad construye un orden jerárquico que prescribe a cada uno su lugar, por el efecto de un poder analítico, que se subdivide a sí mismo de manera regular e ininterrumpida, con el fin de evitar la confusión, la mezcla, los contagios, las comunicaciones indeseables, la improductividad. En otras palabras, se trata de un poder que opera a través de una división analítica minuciosa, a manera de *celdas* —Facultades, Departamentos, Programas, áreas, asignaturas, cronogramas, contenidos programáticos, clases—, en el que cada quien ha de estar en su lugar, haciendo la actividad que le corresponde, en el tiempo debido.

El mismo guía:

—¿Ya observó bien el bosque? Ahora siga, intérnese, ábrase paso en medio de las ramas. Llegará hasta una celda de una rama, de un árbol, de ese bosque de edificios. Podrá ver a través de una pequeña ventana al loquero y los loquitos, en su lugar, a la hora debida, haciendo lo que les corresponde. Una *clase normal*. ¿Cómo se encontraron este actor y este público, si el loquero pertenece a una rama diferente a la de los loquitos? Fácil: la rama a la que él pertenece es una de las periféricas, que sirve a las otras ramas. El Departamento de Humanidades de la Universidad El Bosque se concibe y funciona como “unidad prestadora de servicios” a otras unidades académicas. Los servicios que *presta* son,

principalmente, *clases* periféricas de formación *complementaria*, por lo general desarticuladas de las clases de *núcleo disciplinar*. ¿Ahora me comprende? El loquero está allí, prestando su tiempo de trabajo a un servicio subsidiario de la unidad de turno. Él sirve en una cadena de trabajo que opera como una suma de partes: el currículo. Por un lado, las clases teóricas y, por otro lado, las clases prácticas, cada una con su especialista, sus contenidos, sus objetivos y sus técnicas; así también las clases nucleares de la disciplina, por un lado, y las clases periféricas de formación complementaria en Humanidades, por otro.

La misma guía:

—Esta clase en particular *sirve* desde un lugar paradójico: se trata de una electiva obligatoria de primer semestre, que debe ayudar a los estudiantes a remediar las falencias de lectura y escritura que traen del colegio⁴. Es decir, es un lugar electivo pero no elegido, sino impuesto como correctivo por las faltas, por las desviaciones discursivas de la media estándar de la población. Aunque la discursividad no se reduce a la escritura, la academia disciplinaria moderna ha privilegiado este medio de comunicación sobre otros, privilegio que se ha instalado en las universidades latinoamericanas como una herencia propia de la colonialidad del saber (Castro Gómez, 2007). Con los dispositivos disciplinarios asistimos a una inflación de la escritura, una suerte de poder de la escritura: “un trabajo de escritura interrumpido une el centro y la periferia” (Foucault, 2009, p. 229). Este tipo de servicio de las Humanidades a otras disciplinas, por tanto, no nos debería extrañar en un dispositivo disciplinario como la universidad. ¿Cierto, Michel?

⁴ La clase *Mundo y lenguaje* se imparte como electiva obligatoria a los estudiantes de primer semestre de Arte Dramático, al lado de otras materias que se dicen “teóricas”, como Historia de la cultura, Historia del teatro y Teoría de la actuación; y otras que se dicen “prácticas”, como Actuación, Expresión vocal y Expresión corporal.

Michel:

—“El castigo disciplinario tiene por función reducir las desviaciones. Debe, por lo tanto, ser esencialmente *correctivo*. Al lado de los castigos tomados directamente del modelo judicial (multas, látigo, calabozo), los sistemas disciplinarios privilegian los castigos del orden del ejercicio —del aprendizaje intensificado, multiplicado, varias veces repetido— [...]. Castigar es ejercitar”. (Foucault, 2009, p. 210)

La guía -aclara su garganta-:

—Como el estudiante no aprendió a escribir como debía en el colegio, ahora tiene que repetir, ejercitar, intensificar, fortalecer sus competencias de lectura y de escritura al inicio de la universidad. Paradójico, pues, que esta clase se conciba como una materia teórica, cuando de lo que se trata es del *ejercicio* de unas competencias.

El guía -sigue descabellado-:

—Observe ahora al loquero. Mire su rostro. Ha encontrado algunas respuestas a sus preguntas y se dispone a ponerlas en práctica. ¿Qué posibilidades tenía de dignificar su trabajo en esta cadena que él no dispuso y que no le pertenece? Dignificar significa que el trabajador pueda reconocerse personalmente en su trabajo, de manera que lo convierta en un trabajo creativo, en el que pueda materializar sus ideas y su forma singular de hacer las cosas. Significa que su trabajo adquiera valor por su propia utilidad, no por una utilidad ajena al proceso, de manera que pueda disfrutarlo por sí mismo, en tanto materializa una necesidad humana de expresión y afirmación, no por el dinero que le representa para el goce en la esfera del consumo (Sánchez Vásquez, 1965). El trabajo enajenado es como cuando el actor no crea el personaje ni el parlamento para poderse reconocer en ellos, sino que cumple un papel y un parla-

mento determinados previamente en un reparto establecido y dirigido por otros. La respuesta del loco: la manera que este actor encontró de dignificar su trabajo y poderlo disfrutar por sí mismo fue a través de la creación colectiva. Por eso, se salió del libreto, creó un personaje y empezó a improvisar.

La guía –se deschaveta un poco–:

—¿Cómo fue que el loquero encontró esa respuesta? Yo le respondo. Como él no sabía nada de la creación colectiva, tuvo que ponerse a improvisar con los loquitos, a aprender, a construir con ellos, a jugar sus juegos⁵, de manera que ya no parecía un loquero sino un loquito. Allí descubrió semestre a semestre, que es en el juego teatral que los procesos de lectura y escritura generan sentido para los estudiantes de Arte Dramático. Leer y escribir por su valor expresivo y creativo, por ellos mismos, no por su utilidad para otras cosas, como estudiar para pasar un examen, hacer las tareas que manden los profesores, sacar buenas notas o seguir las órdenes de un director. De eso se trata: jugar a crear en colectivo; leer y escribir el proceso creativo. Hacer de cuenta que la clase se convierte en un escenario para la creación de una dramaturgia colectiva. Jugar a que todos son actores, como unos loquitos que se quitan sus máscaras serias de estudiantes y profesores para ponerse otras, que las intercambian, se transfiguran, y ellos hablan como unos locos, con esa intensidad y esa credibilidad, cada loco con su tema, cada uno caminando con sus fantasmas por el escenario.

⁵ Para ver más en detalle este proceso de búsqueda, el lector puede remitirse al siguiente capítulo de este libro.

El guía descabellado:

—Mire ahora a los locos. Ya sabemos lo que va a pasar. Se les permitirá hablar, expresarse, contar sus fantasmas. Sí, aunque no sean nadie todavía, aunque estén en el primer escalón de la escalera, aunque no cuenten. Se les motivará, pero esta vez no con castigos y premios, notas o valores de cambio. Se les incentivará a que cuenten sus historias incontadas.

El loco –a lo lejos–:

—Y se va a armar un desorden, un curso que se va a salir de curso, una clase desclasa. Un acto de indisciplina.

Gilles:

—Si los niños llegasen a hacer oír sus protestas en una escuela de párvulos, o incluso simplemente sus preguntas, eso bastaría para provocar una explosión en el conjunto del sistema de la enseñanza. En verdad, este sistema en el que vivimos *no puede soportar nada*: de ahí su fragilidad radical en cada punto, al mismo tiempo que su fuerza de represión global (Gilles Deleuze, en conversación con Foucault).

La guía –tomando un segundo aire de cordura–:

—¿Qué es ese extraño escenario que se va a armar? Un intento de coherencia con una perspectiva crítica, en favor de una nueva manera de enseñar, de la mano del *Nuevo teatro*. Sin pretensiones de que se aplique a manera de modelo...

Santiago –aparece en una imagen proyectada sobre una tela–:

—[...] “sino que sirva como elemento de reflexión para trabajos análogos, y, principalmente, que contribuya a sentar las bases de una enseñanza más estrechamente ligada al *hacer*” (García, 1994, p. 18).

La guía –continúa–:

—Con Santiago García, el arte, particularmente el arte teatral, puede convertirse en una metáfora para el trabajo pedagógico⁶. Tanto más, si se trata de un arte crítico con voluntad política, como la creación colectiva, y de una pedagogía crítica con voluntad política, como la del loco, que promueve escritores y lectores críticos de la sociedad.

El loco:

—¿Cuál será esa tal pedagogía?

La guía –recupera la cordura–:

—Se trata de vincular la enseñanza al hacer (en este caso, al hacer teatral), un viejo discurso que, no obstante, pocos aplican y llevan hasta sus últimas consecuencias, principalmente porque los escenarios educativos siguen siendo academias disciplinarias. Para ser coherentes con esta pedagogía, es necesario darle la vuelta a la concepción tradicional. En vez de partir de la escisión de la academia con el mundo real y de la división de la enseñanza en materias teóricas y prácticas, informativas y formativas, nucleares y complementarias, hay que partir de la obra como una totalidad, en el caso del teatro...

⁶ Para profundizar en este asunto, el lector puede remitirse al siguiente capítulo de este libro.

Santiago –interrumpe–:

—[...] “Del espectáculo como una unidad compleja [...]. La unidad, que en el teatro es un *acontecimiento* y en otras artes es un objeto, un cuadro, un libro, un edificio está compuesta de infinitas partes o elementos, pero su división es sólo posible en el proceso de su elaboración” (García, 2002, p. 22).

La guía:

—La academia tradicional convierte esta abstracción en modelo y concibe la enseñanza como una suma de partes, que al final el aprendiz deberá reunir de algún modo en su cabeza para enfrentarse a la *praxis* real —la creación de una obra, la investigación, la escritura de un texto o el ejercicio de cualquier otro oficio—. Por el contrario, aquí se trata de partir de la unidad compleja, que es la *praxis*, y desde allí aprender los distintos elementos teórico-prácticos, que esta requiera. En el caso de la creación colectiva, se trata de aprender creando y participando en distintos roles, que requiere el proceso creativo: actuación, dirección, dramaturgia, escenografía, luces, sonido, investigación, etc.

Un viajero tímido y confundido:

—¿Pero qué tiene que ver todo esto con la pedagogía de la lectura y la escritura?

La guía:

—Como dijimos al inicio, el texto teatral no es la codificación escrita de un espectáculo, sino un proceso de invención que culmina, justamente, en el encuentro entre la escena y el público (García, 1994). Esto significa que el actor-creador se convierte en un lector-escritor *permanente*

del texto teatral. Participar en un proceso de creación colectiva permite al actor desplegar unas capacidades de interpretación y comunicación, que se reparten entre todos los miembros del grupo. En la creación colectiva, los actores inventan improvisaciones, las observan y las analizan, poniéndose en el lugar del director —que sería como el primer espectador—, por medio de una lectura descriptiva, analítica y crítica de lo observado⁷. Y este proceso se reitera tantas veces como sea necesario y se va componiendo dramatúrgicamente hasta el encuentro final con el público. Es en esta reiteración permanente de la relación entre escritor-creador y lector-observador, que se pueden desplegar las capacidades de descripción, análisis, interpretación, expresión y comunicación implicadas en la formación de un lector-escritor crítico. Asimismo, las improvisaciones conllevan un proceso de indagación crítica, de investigación, que obliga al actor a traducir de unos lenguajes a otros, por ejemplo, del lenguaje serio y unívoco de las ciencias al lenguaje festivo y polivalente del teatro. Es lo que entendemos, con Santiago García, como la relación entre el momento cognoscitivo —articulación del proceso creativo con las ciencias—, el momento ideológico —articulación con lo político— y el momento estético —dimensión artística— en la creación colectiva (García, 1994). Esto le exige al participante convertirse en un actor pensante, en un intelectual activo, que *lee críticamente* los textos y contextos sociales y traduce su lectura de mundo en una *escritura teatral*, que elabora con su cuerpo y su sensibilidad en colectivo.

El guía:

—Silencio. Los actores se disponen a actuar. Va a empezar el primer acto.

⁷ En apoyo a esta noción plural y amplia de la lectura, no reducible al desciframiento del código escrito, el lector puede remitirse al capítulo titulado “Hacia una profanación de

Primer acto: el sí mismo como otro

El loquero:

—Me llamo James y vengo a presentarles a su profesor, Juan Pablo Sánchez. Juan Pablo me creó cuando tenía, ¿cuatro, cinco, seis años? Ya no lo recuerdo, casi nadie se acuerda de cuando nació. Él me creó para poder descargar la culpa por su mala conducta. Cuando regaba el jugo sobre la mesa, fue James. Cuando rompía una matera de la casa de la abuela, fue James. Cuando el profesor se sale del libreto, es James... Soy la verdad que él no quiere aceptar. Tal vez, que ya creció y la realidad es muy dura, es muy seria y muy pesada, y que ya no puede ser más un niño irresponsable. Pero todavía no puede olvidarse de mí, porque soy su fantasía y aparezco cuando necesita evadir la realidad. Tampoco olvido aquel día que se resbaló en el baño, desnudo, por estar corriendo de un lado a otro mientras esquivaba a su mamá para no irse a bañar, y allí, todavía llorando en el suelo, su mamá sentenció: “la desobediencia duele, Juanito”. La desobediencia duele, Juanito, y a veces duele mucho. Ahora él se debe estar preguntando si al hacer esto, desnudarse frente a ustedes como un niño, está rompiendo las reglas y le dolerá una vez más su desobediencia

La primera clase quise poner en práctica una frase que aprendí de Felipe Rendón, en el proceso actoral que desarrollaba paralelamente al curso⁸: “el teatro son las personas”. Esta frase la entiendo en el sentido de la

la lectura” de Elkin Morales, en este mismo libro. Elkin argumenta que los procesos de comprensión lectora también se despliegan en la lectura de otras materialidades, como la oralidad o la imagen, y que no hay fundamentos para juzgar un medio como superior a otro; por el contrario, esta supuesta superioridad de la escritura consiste en un prejuicio ideológico ligado a la colonialidad del saber. Para este punto, el lector también puede remitirse a la reflexión de Jairo Múnera acerca de la enseñanza de la escritura, en la que llega a conclusiones similares desde la idea de *La ciudad letrada* de Ángel Rama.

⁸ Fue un proyecto extracurricular de creación colectiva con estudiantes de Arte Dramático de la Universidad El Bosque, dirigido por el profesor Felipe Rendón, que duró alrededor de diez meses y culminó en el montaje de una obra llamada *Al otro lado del recuerdo*, pre-

creación colectiva: la obra es un momento del proceso creativo y este proceso es indisociable de la dinámica del cuerpo colectivo, es decir, de cómo se configura lo común en el grupo desde las diferencias de las personas que lo componen. Si queríamos jugar como si hiciéramos una creación colectiva, debíamos empezar por re-conocernos en esas diferencias. Debíamos abrir la ventana de las vivencias y permitirle a los otros echar un vistazo, sin esas máscaras rutinarias de profesor y estudiante, que se ven pero no se reconocen, enajenados por los rituales de la academia. Resolví que la mejor manera de hacerlo era dando el ejemplo, exponiéndome personalmente frente a ellos en el escenario de la clase. Desde un principio, usé la clase como un escenario y me presenté como si fuese un actor, desde este personaje, mi amigo imaginario de la infancia, a quien echaba la culpa por las malas conductas. Después de salir de mi personaje, pedí a los estudiantes que se presentaran también desde un personaje.

Silvia⁹:

—Yo me imaginé que el profesor que iba a llegar iba a ser... no, como un viejito así de esos bien radicales, como muy escuelero. Cuando entraste tú, yo dije: “una de dos, o es una primiparada que nos están haciendo, o es un monitor del profesor”. Cuando llegaste y empezaste hablar yo le dije a (un compañero)¹⁰: “fijo es una primiparada y ahorita

sentada en noviembre de 2017 en la sala *Seki Sano*. Agradezco aquí a Felipe Rendón por abrirme las puertas del proyecto, dejarme participar como actor-creador y enseñarme tantas cosas del teatro.

⁹ Los testimonios que aquí se citan se obtuvieron a partir de un grupo focal con seis estudiantes y entrevistas semiestructuradas individuales con otros tres estudiantes, que decidieron participar voluntariamente. Ambos ejercicios fueron contruidos con, y acompañados por, la investigadora principal, Juliana Liloy, que además observó las clases desde la cuarta sesión hasta el final del semestre.

¹⁰ Las expresiones entre paréntesis significan reconstrucciones del investigador. En algunos casos se utilizarán para contextualizar las respuestas de los entrevistados u omitir partes de la entrevista; en otros, para elidir la identidad de algunos estudiantes.

nos va a decir: quiz de cualquier vaina”; y empezaste a hablar y yo decía: “no, él no es nuestro profesor”. Aparte que yo me imaginaba la clase muy diferente. Ya cuando terminaste de hacer lo de tu personaje y dijiste: “hola, yo soy Juan Pablo”, yo quedé como... yo no lo podía creer, como: “¿en serio?”. Ya, de entrada, atrapaste la atención de todos los estudiantes hacia la clase [...]. Tal vez si hubieras llegado de una forma más cuadriculada no habría sido lo mismo. Y entonces ya la clase siguiente estábamos esperando tú qué ibas a hacer.

Karen:

—Yo me asusté. Sí, yo te vi y dije: “no, ¿qué está pasando?”. [Este *man* está muy tostado, está muy loco este *hp*]¹¹. Y después como que fluyó más la conversación y me pareció muy interesante la forma en que querías que nos presentáramos a nosotros mismos, me pareció muy particular.

Johan:

—Yo digo que el hecho de que el profesor se hubiera presentado la primera clase con ese *boom* de confianza, hizo que muchas personas se fueran abriendo. Obviamente al principio había varios que tenían mucho miedo, pero que... no actuaban como tal, pero se presentaban, pero en esa presentación mostraban un poco de lo que ellos querían decir. Entonces eso fue muy importante para lo que vino después.

¹¹ Las expresiones entre paréntesis cuadrados son intervenciones simultáneas de otros entrevistados o acotaciones sobre expresiones no-verbales.

Geraldine:

—A mí me encantó [risas], porque fue totalmente diferente, o sea, es como uno, no sé... bueno yo soy enfermera entonces es como uno siempre acostumbra: “buenos días, mi nombre es y tengo, no sé, tantas especializaciones” y pues estudiando Arte Dramático uno siempre espera como algo nuevo, ¿no?, como una visión diferente de las cosas. Entonces los otros profesores que hemos tenido eran como... normal-normal, a lo que uno estaba acostumbrado en la otra carrera. Entonces tú llegas y ¡pum!, rompes, rompes como el esquema y fue chévere porque yo creo que tú te diste cuenta que tomó como ¡ah! Y nos pusiste a pensar muchas cosas y eso fue muy interesante. A mí me gustó... muchísimo porque uno queda como “¿será verdad?, ¿será mentira?, ¿quién es?, ¿cómo así? No, espere, ¡ah!, sí, entiendo”. Entonces es chévere porque nos pone a cuestionarnos cosas, así sean quizá de usted... mmm personales, pero yo creo que nos hace falta pensar; entonces yo creo que llegando usted desde esa manera, yo sentí que fue como un sacudón para ellos y para mí.

El loquero:

—Como lo dice Geraldine, experimentamos la primera clase como una ruptura con las maneras convencionales de desarrollar una clase universitaria. El profesor no se presentaba desde sus títulos, desde la autoridad de su conocimiento, sino desde un lugar de vulnerabilidad. Este acto generó una sacudida, incluso atemorizante para algunos, como lo expresa Karen, y llevó a los estudiantes a cuestionarse, a pensar. Pienso que esto es análogo a lo que ocurre con el arte que se desmarca de sus lugares habituales de exposición y va al encuentro con el público, irrumpiendo en la cotidianidad y generando un choque que activa el pensamiento, como ocurre en el teatro invisible (Boal, 1989). En este caso, como dice Johan, el choque ayudó a que los espectadores se movieran de su zona

de confort y empezaran, a su vez, a expresar lo que querían decir, a contar sus historias incontadas, deviniendo *espectadores* (Boal, 1989). A Geraldine, de hecho, le sorprendió que la apertura de sus compañeros ocurriera tan pronto.

Geraldine:

—“Me pareció algo muy interesante y es cómo se soltaron tan rápido, porque uno tiene como una barrera, ¿no? Entonces por qué tan fácil se dejaron ver, o sea, por qué tan fácil se quitaron el cascarón”.

El loquero:

—Esto tal vez pueda explicarse, como lo hace Johan, por la eficacia del ejemplo del profesor como detonador de confianza en el grupo. La mayoría de los estudiantes se presentaron desde un familiar cercano y los otros desde un personaje de ficción o un alter ego. Algunos encontraron, de entrada, al personaje o el conflicto que exploraron el resto del curso; por ejemplo, una estudiante trabajó el tema de la separación con su esposo desde la perspectiva de uno de sus hijos; o un estudiante desarrolló la enfermedad y muerte de su madre, y en esa clase se presentó y nos contó el suceso desde la perspectiva de su padre.

Geraldine:

—En cuanto al ejercicio me pareció muy interesante porque uno termina hablando como si estuviera hablando de uno, pero uno es consciente de que yo no soy la que estoy hablando, sino alguien más está hablando por mí. Entonces es comenzar a pensar en: ¿qué piensa esa persona de mí?, ¿qué diría de mí? Porque yo creo que la perspectiva o lo que yo

pienso de mí es totalmente diferente a la imagen que tú tienes de mí o mi pareja, o mis compañeras más cercanas. Entonces fue interesante también ver cómo el núcleo de esa persona que estaba en frente se veía reflejado sobre el núcleo familiar que fueron como los que más influyeron; casi nadie hizo un amigo sino siempre eran el papá, la mamá, los hijos o su hermano, sobre todo. Entonces es cómo yo también puedo ver en el otro cómo es la estructura de su casa. Fue un ejercicio que permitió como... como ver otra parte, o sea, no usted sino cómo el entorno lo rodea.

El loquero:

—Quisiera resaltar dos elementos que menciona Geraldine: por un lado, el ejercicio permitió un reconocimiento de cada persona desde su “casa”, como un lugar estructurante y, a la vez, de conflicto social primario. Por otro lado, el hecho de que cada uno hablara de sí mismo desde la posible perspectiva de otro, significó, en términos pedagógicos, un reto para el pensamiento de los espectadores. Por tratarse de un acto de improvisación frente a un público, hay muchas variables en juego, que el actor debe sortear, como la selección de información acerca de sí mismo, la forma de la narración, el tono, el manejo de la persona gramatical —“él” o “ella” y no “yo”— y todas las variables emocionales al exponerse y recordar sucesos del pasado. Podríamos decir que fue un primer ejercicio de expresión y comunicación, que los participantes pudieron leer, si entendemos que leer es más que descifrar el código escrito y apunta, más bien, al ejercicio del pensamiento en la interpretación de diversos tipos de códigos —corporales, visuales, auditivos, verbales, no-verbales, etc.—. Dado el número de estudiantes (treinta, aproximadamente) y la intensidad del ejercicio, la actividad se extendió durante dos clases. Para dar inicio a la segunda, decidí retomar la estrategia de choque y preparé una improvisación desde otro

personaje, un loco encerrado en un manicomio, que extrañaba a sus hijas¹². En este ejercicio, la idea también era mezclar la realidad y la ficción, pues usaba elementos como una cajita de música, muñecos, fotos y dibujos reales de mis hijas, que repartí por las sillas del salón antes de que llegaran los estudiantes; cuando llegaron, empecé a interactuar con ellos, como si nos encontráramos encerrados juntos en el hospital psiquiátrico, confundiendo el salón con un pabellón y a los estudiantes con unos locos o unos enfermeros, según fuera la reacción de cada uno. Al igual que en el ejercicio anterior, en este se trataba de hablar de mí mismo desde un otro ficcional.

Juan:

—A mí me pasó que... pues yo llegué una semana tarde. Entonces yo pregunté cómo era usted. Y todos me dijeron: “pues...”. Hacían una cara como de confundidos, no sabían qué decirme, y yo: “pero cómo es o qué”. Y ellos me dijeron: “no, sólo espere a llegar a la clase”. Y yo: “pues bueno”. Entonces, llegué a la clase y bueno: “que pasen los que no se han presentado” [Ah, esa fue la clase de la cajita de música, ¿no? La segunda]... Ah, esa fue peor. Entonces yo llegué todo feliz a buscar mesa y veo a alguien acurrucado atrás, y yo: “¿pero qué hace un alumno ahí, quién es?”. Y me dijeron: “no, ese es el profesor”. Y yo: “uy no, ya entiendo por qué... ya entiendo por qué hablaban así de él”. Y luego empezó lo de la cajita, lo de los dibujos y todo, yo lo grabé, porque me pareció muy interesante... Entonces, lo que dice Silvia, es que lo atrapa a uno de una vez. Entonces luego empezó lo de que pasaran los que faltaban por presentarse y... y pues a diferencia de otros que... creo que también le pasó a Julián, nosotros no teníamos preparado qué (hacer), porque llegamos los dos la misma clase sin entender nada, y el resto ya tenía como medio preparado qué decir o qué presentar. Entonces eso

¹² Para este ejercicio también retomé, apliqué, apropié y re-construí herramientas e improvisaciones que había construido en mi proceso paralelo como actor-creador.

de reaccionar en el momento y crear un... no un nuevo personaje, sino actuar como una persona que uno conoce y presentarse de esa manera como que choca la mente de uno.

El loquero:

—Considero que estas dos primeras clases fueron claves para “romper el hielo”, re-conocernos y *profanar* los territorios sacralizados de cada uno y del espacio institucional en el que se daba el encuentro. Es justamente el gesto lúdico, el juego, el que hace posible construir un acontecimiento teatral como este, que desactiva los fines utilitarios del dispositivo pedagógico y restituye el espacio a un libre uso.

Giorgio:

—El juego libera y distrae a la humanidad de la esfera de lo sagrado, aunque no por mera abolición de esta. Lo sagrado es restituido a un uso especial, que no coincide con un consumo utilitario [...]. Los niños, que juegan con cualquier antigualla que les caiga en las manos, transforman en juguete también aquello que pertenece a la esfera de la economía, de la guerra, del derecho y de otras actividades a las que estamos habituados a considerar como serias (Agamben, 2005).

El loquero:

—Precisamente en la improvisación que presenté en esa segunda clase, usé este tipo de desactivación de los fines cotidianos de los objetos y los espacios ritualizados del aula: las sillas, las mesas, los objetos personales que usé, el lugar mismo, la figura sacralizada del profesor. En este punto, encuentro una coincidencia con la pedagogía teatral propuesta por Santiago García, pues él resalta el juego y la narración como dos fuentes del teatro que también pueden ser la base del trabajo pedagógico.

Santiago:

—El juego, como el teatro, no tiene ninguna utilidad inmediata. Se hace por placer. Cualquier pretendida utilidad lo enturbia, le disminuye su carácter de placer, de goce, de “broma”. Por otro lado, el arte, como el juego, es lo “no serio”. No es que no sea serio, tengamos presente la seriedad con que juegan los niños, lo que sucede es que su esencia es lo contrario de lo serio [...]. Otro elemento que coloca al juego como punto de partida del teatro, es el hecho [...] de que el juego no es la vida corriente, es un “como si...”, la representación dentro de unos espacios limitados (García, 2002, p. 28-29).

El loquero:

—El juego puede cumplir, entonces, dos propósitos en el aula, que se evidenciaron en el ejercicio: desacralizar el ritual pedagógico con gestos de anti-seriedad y facilitar el encuentro entre los participantes desde la acción y la práctica. En este caso, la acción representativa y narrativa pudo mover al pensamiento de los *espectadores* para explorar formas de comunicar sus vivencias mediante un híbrido de texto verbal y no verbal que invitaba a los otros a hacer una *lectura crítica* de los subtextos recreados por quien se intentaba comunicar. La antiseriedad de este juego teatral nos permitía, además, disfrutar el juego por sí mismo y, mientras jugábamos, practicábamos la interpretación y comunicación de textos —en este caso, orales y no verbales—. Mezclamos la realidad y la ficción en un “como si”: el sí mismo como si fuera otro, la clase como si fuera un escenario. En últimas, el trabajo del actor de presentarse a sí mismo desde otro, desde un personaje, responde a este mismo juego de interpretarse, de traducirse desde la voz del otro. De manera que desde el principio estuvimos practicando el arte de interpretarnos y comunicarnos con los otros.

Acto segundo: leer y escribir el cuerpo

El loquero:

—*Stop*. Cierre los ojos. Sienta su cuerpo, sienta la agitación de su cuerpo, sienta cómo fluye la sangre. Respire. Inhale. Exhale. Trate de regular la respiración... Ahora escuche, escuche con atención.

Estanislao:

—Por lo tanto, hay que tomar en su sentido más fuerte la tesis de que es necesario leer a la luz de un problema [...]. Un problema es una esperanza y una sospecha. La sospecha de que existe una unidad, una articulación necesaria allí donde hay algunos elementos dispersos, que creemos entender parcialmente, que se nos escapan, pero insisten como una herida abierta; la esperanza de que si logramos establecer esa articulación necesariamente quedará explicado algo que no lo estaba; quedará removido algo que impedía el proceso de nuestro pensamiento y funcionaba por lo tanto como un nudo en nuestra vida; quedará roto un lazo de aquellos que nos atan, obligándonos a emplear toda nuestra energía, nuestra agresividad y nuestra libido en lo que Freud llamaba “una guerra civil” sin “esperanzas” (Zuleta, 1982).

El loquero:

—¿Cuál es su problema fundamental? ¿Cuál es esa herida abierta en su vida, que insiste y no se cierra? ¿Cuál es ese nudo que le impide avanzar, que lo mantiene en una guerra consigo mismo?

Pronto el aula de lectura y escritura tradicional se nos empezó a quedar pequeña. Si bien en las dos primeras clases las fronteras entre lo teórico y lo práctico empezaron a tambalear, a través del juego desacralizador, fue en la tercera clase cuando se terminaron de desdibujar; pues había que encontrar el texto en el cuerpo y el cuerpo en el texto, como lo estaba aprendiendo en mi proceso paralelo como actor-creador¹³. Y si esto era así, un aula de diez por diez, con sillas pegadas al piso, todas apuntando al tablero, era un estorbo antes que un escenario que facilitara el juego del aprendizaje. Entonces el escenario de la clase se empezó a desplazar del lugar-teórico asignado. Cabe decir que la división entre disciplinas, asignaturas teóricas y prácticas, y núcleos y periferias del sistema académico actual no es solamente una imagen mental, sino que se materializa en el *cronotopo* del currículo, es decir, en una división de espacios y tiempos asignados para “ciertas” actividades, de acuerdo con “ciertas” competencias y “ciertas” capacidades. Ser consecuente con una pedagogía que parte de la integralidad de la *praxis*, es decir, con el aprendizaje significativo¹⁴, implicaba romper con estas divisiones y experimentar el desplazamiento del aula, la toma de espacios-tiempos diferentes a los asignados previamente, aparecer en donde no se lo esperaba. Para ello, aparté uno de los auditorios de la universidad, pues allí podíamos jugar con el cuerpo y movernos libremente por el espacio. Ese día llegué más temprano, a disponer el lugar: mover sillas, ensanchar el espacio, adecuarlo para el encuentro colectivo desde el cuerpo.

¹³ De hecho, durante ese proceso empecé a proyectar cómo podría orientar la clase de *Mundo y lenguaje* para el segundo semestre de 2017, sobre todo a partir de un ejercicio que hicimos con unos monólogos escritos por el director, basado en algunos fragmentos de nuestras historias de vida. El ejercicio de lectura del monólogo, línea a línea, y su interpretación mediante unas secuencias de movimiento y un objeto relacionado con el texto, que cada actor seleccionaba, me dio luces sobre el modo en que la práctica escénica requiere de unos procesos muy agudos de lectura, en varios niveles de interpretación.

¹⁴ Cabe recordar también que el enfoque pedagógico adoptado por la Universidad El Bosque, por lo menos en sus documentos oficiales, es el “Aprendizaje significativo”. Sin embargo, en la práctica se presentan obstáculos de diversos tipos, para centrar la enseñanza en el aprendizaje del estudiante y vincular los espacios curriculares con la vida real y con experiencias auténticas de aprendizaje.

Me descalcé, como un gesto de libertad para mí mismo y de disposición para el encuentro con el otro. Preparé mis notas y revisé de nuevo los textos teóricos en los que me basé para inventarme la clase: Sobre la lectura (Zuleta, 1982), *Un actor de nuevo tipo para un nuevo teatro* y *La creación colectiva como proceso de trabajo en La Candelaria* (García, 1994). La manera en la que preparé e improvisé la clase tiene mucho que ver con la noción de *lectura* de Estanislao Zuleta, que proviene de una interpretación de la obra de Nietzsche.

Estanislao:

—Al poner el acento sobre la “interpretación” Nietzsche rechaza toda concepción naturalista o instrumentalista de la lectura: leer no es recibir, consumir, adquirir, leer es trabajar [...] Así como, téngase buena o mala vista, hay que mirar desde alguna parte, así mismo hay que leer desde alguna parte, desde alguna perspectiva. Y ahora, ¿qué puede ser una perspectiva para leer? Esa perspectiva tiene que ser una pregunta aún no contestada, que trabaja en nosotros y sobre la cual nosotros trabajamos con una escritura (solo se debe escribir para escritores y solo el que escribe realmente lee). Una pregunta abierta es una búsqueda en marcha que tiene un efecto específico sobre la lectura: ¿cuál? Algunos amigos me han dicho que esa frase es muy fuerte; yo la respaldo; solo se debe escribir para escritores y solo el que escribe, realmente lee. En este caso mi inspiración consciente más próxima, es también Nietzsche: “Un siglo más de lectores y el espíritu mismo olerá mal” dice Nietzsche. Qué cantidad de lectores: se lee desde un trabajo, desde una pregunta abierta, desde una cuestión no resuelta; ese trabajo se plasma en una escritura; entonces, todo lo que se lee alude a lo que uno busca, se convierte en lenguaje de nuestro ser. No se lee por información, ni por diversión; eso no es lectura en el sentido que queremos darle en este texto a la lectura. Siempre se lee porque uno tiene una cuestión qué resolver y aspira a que el texto diga algo sobre la cuestión; lo más importante en toda teoría de la lectura es salir de la idea de la lectura como Consumo (Zuleta, 1982, pp. 4-14).

El loquero:

—¿Es posible que los estudiantes encuentren un problema tal que los motive a leer y escribir? Un problema, tal como lo concibe Zuleta, no es una pregunta que se resuelva obteniendo una información específica, es una cuestión vital, una suerte de nudo atorado en la garganta, una verdad que pugna por hacerse reconocer, pero que, en esa pugna, se esconde y al mismo tiempo se manifiesta, como una máscara y que, por lo tanto, es preciso interpretar. Es una cuestión no resuelta de vital importancia, urgente, en el sentido de que consume las fuerzas vitales del cuerpo en la lucha por enmascararla, interpretarla, comprenderla, darle tratamiento. Es aquella cuestión de la que uno se quiere evadir yendo a cine o a teatro, o leyendo un libro, y precisamente la película o la obra le hablan a uno de ello, como si hubieran sido creadas justo con ese propósito. Por eso, resulta pertinente traer esta concepción de la lectura en tanto *arte de la interpretación* a un proceso de aprendizaje con estudiantes de Arte Dramático. El problema es lo que necesita ser dicho, pero no se puede simplemente explicitar “en frío”, por lo que solo enmascarándose puede encontrar una vía de escape. El problema es lo que le da sentido a leer y escribir como actos de expresión y de creación. ¿Cómo podrían, pues, los participantes encontrar una cuestión no resuelta que los impulsara a leer y escribir, en tanto trabajo de búsqueda, de interpretación? ¿Cómo encontrarla, teniendo en cuenta la advertencia de Zuleta, según la cual ejercer la lectura y la escritura como un deber, tal como ocurre generalmente en el sistema educativo, es una manera de prohibirlas (1982)¹⁵? ¿Cómo avivar el deseo de leer y escribir cuando año tras año, nivel tras nivel de escolarización, incluso universitaria, se imponen estas actividades como un deber?

¹⁵ Respecto de *El Quijote*, Zuleta afirma: “La más notable obra de nuestra literatura –porque en toda nuestra literatura no hay nada comparable– en el bachillerato nos la prohíben, es decir, nos la recomiendan; es lo mismo que prohibir, porque recomendar a uno como un deber lo que es una carcajada contra la adaptación, es lo mismo que prohibírselo” (Zuleta, 1982, p. 7).

El loco:

—Tal vez si, justamente, se quitan la máscara del estudiante y se ponen la del actor-creador.

El loquero:

—Ciertamente. Fui encontrando respuestas a estas preguntas al aproximarme a Santiago García y la creación colectiva. Al igual que Zuleta, García es un inconforme y un autodidacta. Dos de los más grandes maestros en Colombia y ninguno se adaptó a seguir la escalerita académica, según la cual se procede de lo simple a lo complejo, de acuerdo con un canon que se impone como un deber.

Estanislao:

—¡Ah! Es que todavía no tengo elementos, dicen los estudiantes; el estudiante se puede caracterizar como la personificación de una demanda pasiva. “Explíqueme”, “deme elementos”, “¿cuáles son los prerrequisitos para esta materia?”, “¿cómo estamos en la escalera?”, “¿cuántos años hay que hacer para empezar a leer *El Quijote*? No hay que hacer ningún curso. Hay que aprender a pensar (Zuleta, 1982).

El loquero:

—Esa es la academia tradicional: primero los antiguos, después los modernos, en un orden lineal del conocimiento que llega hasta nosotros, a nuestro presente, con la promesa de que algún día los clásicos por fin puedan conectarse con nuestros problemas vitales y podamos empezar a hablar, a escribir, a crear. Es todo lo contrario, por lo menos es lo que muestra la experiencia de estos dos inconformes autodidactas: no se ne-

cesita primero cabestro, muletas, escalerita, información, “panorama” para después emanciparse de ellos; desde el principio lo que hay que hacer es aprender a pensar. ¿Cómo? Solo se aprende a pensar pensando por uno mismo.

Jacques:

—“Existe un orden en la locura, como en todas las cosas... es necesario aprender alguna cosa y relacionar con ella todo el resto” (Rancière, 2003, pp. 32 y 33).

El loquero:

—Construir un camino propio desde lo que se sabe hasta lo que se ignora. Para ello, es indispensable descubrirse como un buscador, como un investigador de un problema vital. Siempre sabemos algo del problema, aunque permanezca abierto, aunque nunca lleguemos a enunciar una respuesta definitiva, la verdad; es el intento perpetuo de reconocer lo irreconocible, de decir lo indecible, que nos hace a todos ser escritores, poetas, artistas en potencia. Así como preguntaba a sus allegados, Santiago García nos invita justamente a este camino de descubrimiento, cuando, a través del diálogo con su entrevistadora, nos interroga a todos: “¿Cuál es su problema fundamental?”.

Liliana:

—A las nueve de la mañana y frente a una taza de tinto, estaba el Maestro Santiago García en el patio de la vieja casona del Teatro La Candelaria, leyendo los periódicos locales, nacionales y del mundo, estaba a punto de terminar el crucigrama cuando me lanzó nuevamente la pregunta que todos los que han estado muy cerca de él han escuchado

alguna vez. Un día cualquiera; la cuestión, la misma: ¿CUÁL ES SU PROBLEMA FUNDAMENTAL? (Alzate, 2016).

El loquero:

—En últimas, la motivación para el creador y para el investigador es la misma, es una búsqueda, algo que no encuentra satisfacción en las ofertas existentes de nuestra cultura, por lo que hay que inventar a partir de, y a contrapelo de, ellas. Fue este el impulso de García y el movimiento del Nuevo teatro para buscar una dramaturgia propia, la inconformidad con los métodos y lenguajes existentes para interpretar y expresar nuestros propios problemas.

Santiago:

—“En esa urgencia por el desarrollo de nuestro propio lenguaje teatral tenemos que inventar nuestros propios métodos de búsqueda y lograr nuestros propios hallazgos” (García, 1994, p. 83).

El loquero:

—He allí el origen de la creación colectiva, cuando García y un grupo de aventureros deciden romper con el teatro universitario y emprenden el viaje sin retorno de atreverse a hacer un teatro independiente (Alzate, 2016). De acuerdo con esta perspectiva, los procesos de creación colectiva, al emanciparse de la autoridad del texto y del autor, subvierten el punto de partida del viejo teatro. Parten de una inquietud, de un problema, de un conflicto o de un tema que les toca a los actores, en el doble sentido de la palabra: un tema que les *duele* y que *necesitan* abordar. El punto de partida es, pues, la motivación para hacer teatro (García, 1994). La pregunta primordial es, entonces, cuál es la pregunta, qué

es lo que el actor quiere decir. Es la primera pregunta y, sin embargo, retorna permanentemente en el proceso creativo, incluso después de presentada la obra, porque, según García, el lenguaje teatral permanece abierto, dado su carácter ambiguo, polisémico, polivalente (García, 1994). Es como una máscara apolínea por medio de la cual se manifiesta un fondo dionisiaco latente, que no cesa de *interpretarse*. Nos embarcamos, así, en una búsqueda de esa motivación, de ese problema que diera sentido a leer y escribir. ¿Cómo encontrar aquello que le duele al actor y sobre lo que necesita pronunciarse? En este punto recordé una frase de Soma Mnemosyne, que un espectro dirige al público en el patio de la casa del Teatro La Candelaria.

Espectro:

—“Ustedes querrán saber ¿Cuál es la pregunta? El cuerpo es la respuesta” (Teatro La Candelaria, 2016, p. 208).

El loquero:

—La motivación no es un problema abstracto que uno encuentre acostado en un sillón, contemplándose en un escritorio o en un pupitre de un aula tradicional. Como dice García, el tema aparece primero como una intuición, en buena medida indefinible (1994). De ahí que haya que buscarlo en la acción, en la exploración dinámica del cuerpo.

Nuevamente, se cruzaban los caminos y veía en un autor como Nietzsche otra forma de formular la misma respuesta.

Friedrich:

—“De todo lo escrito yo amo solo aquello que alguien escribe con su sangre. Escribe tú con sangre: y te darás cuenta de que la sangre es espíritu” (Nietzsche, 2011, p. 88).

El loquero:

—Para Nietzsche, la escritura surge de una necesidad imperiosa por interpretar, por apoderarse del sentido de una multiplicidad de fuerzas en disputa, en un cuerpo. El cuerpo es una multiplicidad de fuerzas reinterpretadas bajo un sentido dominante...

Friedrich:

—“Una pluralidad dotada de *un único* sentido, una guerra y una paz, un rebaño y un pastor” (Nietzsche, 2011, p. 78).

El loquero:

—La escritura se puede entender así como un trabajo del cuerpo, pues el alma no es más que una palabra para designar algo que ocurre en el cuerpo (Nietzsche, 2011, p. 78). Es en el cuerpo, entonces, donde hay que buscar esas fuerzas en pugna, el conflicto que trabaja en el cuerpo y sobre el que nosotros trabajamos con una escritura, con miras a encontrarle un sentido. El teatro tiene la gran ventaja de que es directa e inequívocamente un trabajo del cuerpo. Pero en el teatro de creación colectiva no se trata tanto de que el cuerpo sea un instrumento o un acompañante de la palabra¹⁶, sino de que el cuerpo mismo escriba y se escriba, lea y se lea. La palabra es como una descarga del cuerpo, al igual que el gesto, y ambos como un tejido que hay que interpretar. Se trata de todo un arte de la interpretación de y desde el cuerpo.

Poco a poco fueron llegando los estudiantes y se ubicaron de pie en un círculo. Empezamos con dos ejercicios de atención y comunicación,

¹⁶ Es una implicación del teatro no-aristotélico y popular, que analiza García desde tres factores: la ruptura de la unidad del espacio, el tiempo y la acción; el antihéroe y la acción minimalista; y la prevalencia del gesto y los lenguajes no-verbales (García, 1994, pp. 135-141).

que apropié y re-utilicé a partir de un taller sobre corporalidad que había tomado con Elkin Morales¹⁷.

Karen:

—Llegamos y empezamos a caminar por el espacio, a manejar diferentes niveles y velocidades. Y bueno, luego dijiste que se presentaran los que faltaban, entre esos me presenté yo, creo que Alejandro y no sé quién más. Y luego empezamos a hacer juegos como de... atención y de comunicación con el otro...

El loquero:

—Después de estos juegos, una vez los cuerpos aumentaron su ritmo cardíaco, intensificaron su presencia y lograron fluir colectivamente de un modo sostenido, empezó la exploración interna de las fuerzas en pugna de cada cuerpo. Leí a los participantes unos pasajes del texto de Zuleta y les pregunté cuál era su problema, cuál era el nudo que tenían en la garganta y qué les impedía fluir en la vida. Cada uno debía remontarse a un momento que aludiera a ese problema fundamental e imaginarlo en detalle: “¿Dónde estás, cuándo, con quiénes, qué ves, qué oyes, a qué huele, qué sientes...?”. Cada estudiante debía elegir un personaje de esa situación y dibujar en su mente qué estaría haciendo, sintiendo y pensando. Finalmente, les pedí que, una vez lo sintieran, adoptaran el cuerpo de ese personaje y empezaran a actuar como él. Algunos empezaron a despertar de ese sueño y a improvisar.

¹⁷ Agradezco aquí a Elkin Morales, lingüista y narrador oral escénico, por las herramientas de trabajo compartidas en aquel taller.

Valeria:

—Me acuerdo que cuando ya empezamos a hacer lo de los personajes, tú nos dijiste que nos hiciéramos como en la posición más cómoda que encontráramos y empezaste a leer algo. Bueno, todos estábamos con los ojos cerrados, de hecho... Y cuando ya leíste eso, dijiste que, cuando lo sintiéramos, empezáramos a hacer acciones desde nuestro personaje, desde el personaje que habíamos creado para presentarnos y ahí se empezaron a crear como interacciones.

Juan:

—Ahí empezó Sebastián a volverse loco y a llorar.

Sebastián:

—Sí, me metí en el personaje de mi mamá. Entonces era como... pues yo tenía recuerdos de ella meciéndose así como de lado a lado por los dolores. Entonces, pues claro, yo seguía cada instrucción. Yo digo que mucha gente también se privó, pero debido a... pues eso va ya en cada quien, ¿no? O sea, yo no hubiera sido capaz, si yo no hubiera... si yo no tuviera bien manejado el tema de lo de mi madre, porque no cualquiera saca así a la luz como lo que más le duele, ¿sí? Entonces yo como que me sentía bien. Y también, en parte, como que estaba en un duelo de pues... tenía que sacarlo, tenía que sacarlo, y eso me ayudó bastante, como a cogerme mucha confianza. Y ahí fue donde empecé a mecarme, porque yo tenía recuerdos de ella meciéndose por los dolores y gritaba: “ay me duele, me duele”, entonces yo empecé así, como de un momento a otro mmm... me metí, terminé llorando y... no, pues la verdad desde el momento en que me metí no me acuerdo muy bien porque estaba súper metido... Yo digo que eso detonó mucha confianza, porque como Vicente, donde va la gente, aunque muchos se privaron, no dejaron fluir. [...] Yo digamos no escribí nada, porque sentí que pues... no

sé, no era como necesario, no sentí la necesidad de escribir algo. Creo que todo lo manifesté, físicamente.

Juan:

—En cambio cuando usted nos pidió que escribiéramos yo sentí que no había salido del personaje. Entonces escribí todo hablando desde esa perspectiva y eso fue lo que me ayudó mucho al monólogo. O sea, no lo vi como Juan, sino que en serio seguía metido en Luis.

El loquero:

—Una vez terminó el ejercicio de improvisación desde un personaje, les pedí que escribieran. Algunos escribieron y otros no, porque no lo sintieron necesario o porque en ese momento no pudieron hacerlo por la “congestión emocional”. Sin embargo, posteriormente pedí que, a raíz del ejercicio, cada uno escribiera un monólogo; de manera que tuvieran un tiempo para procesarlo, y pasar de lo intuitivo y emotivo a una elaboración un poco más deliberada. Es en este punto donde, creo, más se pudo evidenciar el proceso de lectura de lo acontecido en el cuerpo y la materialización de esa interpretación mediante la escritura. Primero activamos al cuerpo y después lo pusimos a vibrar emocionalmente desde la memoria. La escritura es un momento del proceso de elaboración de lo encontrado en ese ejercicio con el cuerpo, por lo que resulta menos forzada, más auténtica. “¿Ustedes creen que habrían podido escribir sin esa actividad o esa actividad fue la que detonó?”.

Silvia:

—Esa actividad fue... aparte de entrar en confianza, nos estábamos destapando, entonces ya no nos podíamos poner máscaras. Entonces si no la hubiéramos hecho, habría sido totalmente diferente.

Valeria:

Los monólogos hubieran sido distintos... forzados.

Karen:

—Habría sido mucho más difícil haberlo escrito antes de eso, para mí. Porque nunca como que he tenido la oportunidad de mostrar ese miedo, sí, o sea, siempre ha estado ahí, pero esa clase... eso que dicen, que después de enfrentar el miedo, hablar de eso y como volver a cruzarse con lo mismo es como gratificante porque uno se siente más fuerte... Eso me sucedió a mí y escribirlo fue...

El loquero:

—Experimentamos la escritura como una descarga, como una forma de liberación de ese problema agobiante para cada uno, y esto ayudó a fortalecer a las personas.

Geraldine:

—Yo sentía que el desfogue de los monólogos era como poder desahogarse y sacar un dolor, y no sé, vomitarlo y hacer lo que quisiera con él para poder liberar la carga.

Simón:

—Siento que para mí fue... como empoderador poder hablar sobre lo que estaba sintiendo y expresarlo en improvisación... Cuando pusiste el tema de las primeras clases que era memoria y escribir un monólogo a partir de la memoria, y me puse a pensar que... pues solamente en mi

pasado, pero también me puse a pensar en todas las cosas que he guardado, todas esas experiencias, pensamientos o cosas que he guardado y que no he dejado que otras personas vean, y por eso quise incluir en un monólogo... decir algo sobre mí a partir del pasado, pero también sobre lo que quiero ser, como que no podía personalmente avanzar si no dejaba soltar esas cosas. Entonces siento que lo que me hizo fue... no puedo hablar de mis memorias si no puedo, o sea, tendría que soltar todas esas cosas para poder hablar de mí.

Julián:

—Por lo general, no me gusta demostrar las emociones a las demás personas, pero en esa clase fue diferente. En esa clase... digamos que me solté conmigo mismo pero no fui capaz de relacionarme con otros porque para mí es muy duro ver a una persona llorar o ver a cualquier ser vivo llorar o lastimarse o algo así, pero entonces decidí quedarme en mi propio rol, en mi propio papel, no interactuar con los demás, no quería hacerlo tampoco, porque pues... esa clase fue algo muy duro y, al escuchar a algunos llorando, igual fue también como muy fuerte para mí. Y lo que yo tenía en mi mente, el papel en el que me había metido, más escuchar a los demás llorar fue como la gota que llenó el vaso y no aguanté más, y ahí fue cuando lloré... Esa clase fue muy especial, la verdad, y no se va a olvidar porque fueron sentimientos encontrados, mezclados, y una parte de liberación entre todos.

El loquero:

—Después de la escritura de los monólogos, tuve la tentación de intervenir en los escritos de los estudiantes con juicios o correcciones acerca de su sintaxis, su estilo o su contenido. Pero pronto me percaté de que, si lo hacía, corría el riesgo de violentar su espesor emocional y vivencial, y, en consecuencia, podríamos perder la confianza y la motivación para leer y para escribir. Me pregunté entonces cómo inventar un taller

de lectura de los monólogos, respetando los textos, sus fibras sensibles y, a la vez, colectivizando la interpretación. Fue así como llegué a la idea de unos ejercicios de lectura corporal y colectiva de los monólogos, que realizamos en las siguientes dos clases. Los ejercicios partían de tres premisas: en primer lugar, la lectura desde el cuerpo, no a pesar de él; en segundo lugar, la lectura en la interacción y el movimiento con el otro, en vez de la lectura solitaria y en reposo; y, en tercer lugar, la lectura del lenguaje no-verbal y no solamente del texto verbal. En esta ocasión, volvimos a un salón tradicional, pero esta vez uno más amplio y con posibilidad de mover las sillas. Una vez dispusimos el espacio, el ejercicio consistía básicamente en que los escritores pasaran al centro del círculo en grupos de a diez y realizaran algunas acciones: caminaran por el espacio, leyeron en voz alta sus monólogos por turnos, sintetizaran lo que querían decir en una palabra, una frase o un gesto, realizaran gestos o acciones mientras leían e interactuaban con sus compañeros en busca de relaciones intertextuales. Mientras tanto, los estudiantes que permanecían en la periferia estaban encargados de observar, analizar y tomar notas de los temas, las relaciones, los fragmentos de los monólogos y los gestos más significativos. Este mismo ejercicio básico se repetía con cada grupo, introduciendo variables de acuerdo con lo observado; por ejemplo, leer desde cierta emoción (rabia, alegría, miedo, etc.), leer todos al tiempo, leer susurrando, leer en voz baja mientras un estudiante subía el volumen de la voz, leer exagerando el movimiento, leerle un fragmento del monólogo a un compañero y que este respondiera con otro fragmento del suyo. Lo que empezamos a observar es que, al enfatizar la interpretación más que la lectura literal de los textos, no solo se revelaban relaciones intertextuales sino que estas se construían al nivel de los subtextos.

Simón:

—Al principio, (cuando) hacíamos como unos ejercicios de leer y leérselo al otro... no sabía qué interpretación iban a (darle a mi monólogo), porque tampoco fue algo muy explícito... sino que era también un poco

abierto a la interpretación, mmm... siento que fue más explícito cuando ya era el grupo, porque el grupo como grupo no sé si fue coincidental o fue una decisión, siento que el grupo también tenía como mucho subtexto, ese subtexto en su monólogo... pero sentí como que comunalmente había ese subtexto, como eso por debajo de la superficie.

El loquero:

—Como dice Simón, el ejercicio de lectura/escritura inventado permitió a cada uno hablar de su problema fundamental de una manera alusiva, ambigua, abierta a la interpretación, quizás debido a lo sensible que resultaba el tema para cada escritor y la imposibilidad de hablar directamente de él. Construimos un juego en el que el escritor se expresaba de una manera enigmática para que el lector tuviera que esforzarse en descifrar el código producido por aquel. Pero un rasgo particular del ejercicio es que, al hacerse en colectivo, permitió que esa interpretación se dirigiera a descifrar un subtexto *comunal*. Permítaseme retomar una de las tesis centrales: la creación colectiva posibilita un ejercicio de lectura y escritura transversal al proceso creativo, en la medida en que reparte la capacidad de análisis crítico de las improvisaciones entre todos los actores. Y este reparto igualitario constituye una forma de poner límites al poder del director, pues este no se apropia del privilegio de observar desde afuera el *performance* de los actores. Bajo la premisa anterior, al final de la cuarta clase me propuse experimentar con un reparto más igualitario de las funciones directivas de la clase. Así que pregunté si alguien quería dirigir el siguiente ejercicio. Una participante se ofreció y, en efecto, improvisó las consignas del ejercicio con sus compañeros. Me pareció, entonces, que era hora de llevar un poco más lejos el experimento y pregunté que quiénes querían ayudarme a preparar y dirigir la siguiente sesión. Unas cinco o seis personas levantaron la mano y allí empezó la construcción colectiva de la dramaturgia de la clase.

Acto tercero: la creación de una dramaturgia colectiva

Miedo:

—¡No la busques! No te humilles así. Yo solo trato de protegerte de los demás, trato de protegerte de la sociedad y de la discriminación. Solo escúchame y hazme caso.

[Libertad sale desde el público y se acerca rápidamente a donde está Felipe y Miedo].

Libertad:

—¡Cállate! ¡No lo escuches! Él solo te quiere esconder de quien eres, es hora de que le digas la verdad, es tu vida, no la de ellos. Si nadie está de acuerdo con quien eres, no merecen estar contigo. Acéptate y ámate.

[Libertad y Miedo empiezan a discutir acorralando a Felipe. Felipe se agacha y todas las emociones empiezan a discutir sobre él. No se escucha con claridad lo que están diciendo. De repente, Felipe le pega al piso fuertemente con su mano y todas las emociones se callan].

Felipe:

—Tal vez algún día entiendas que yo no decidí esta vida. Que si tuviera una elección, definitivamente no elegiría este camino. Lo siento. Te amo.

Nota: Este es un fragmento de un texto escrito por un equipo de actores-creadores en la clase.

[Felipe se para y cuando ya está totalmente de pie, las emociones empiezan a caer al piso. Primero se cae Orgullo, luego Miedo, luego Libertad y luego la Conciencia].

Felipe:

—Yo solo quiero ser lo que soy, no lo que la sociedad quiere que sea.

El loquero:

—Nos reunimos esa semana con los estudiantes y preparamos la siguiente sesión con base en otro texto de Santiago García (1994), *El teatro y algunos aspectos del lenguaje no-verbal*. Acordamos iniciar con un performance en el que “expusimos” los aspectos del lenguaje no-verbal analizados por el autor, sin usar palabras, a través del ejemplo con nuestros cuerpos, acciones y gestos. En este ejercicio, cada uno de los integrantes del grupo que dirigía la actividad jugaba un rol y ejecutaba unas acciones de acuerdo con un aspecto del lenguaje no-verbal; por ejemplo, la expresión de la cara, el comportamiento espacial, el paralenguaje, las vocalizaciones o la mirada. Después de este performance, quienes dirigimos la sesión nos dividimos por parejas para dar las consignas del taller de lectura corporal-colectiva, de manera similar a la clase anterior. Cada pareja observaba lo que iba ocurriendo en las interacciones entre los actores y, a partir de lo observado y los aspectos del lenguaje no-verbal analizados, dirigía las acciones. El resto del grupo seguía con la tarea de *leer* y tomar nota de lo que ocurría a nivel del plano verbal y del no-verbal. Si bien desde la primera clase la circulación por el escenario había sido distribuida entre todos los participantes, en esta sesión, un grupo de estudiantes, junto con el profesor, tenía un papel más explícito como orientador del ejercicio. Este grupo tuvo que ponerse en el lugar del profesor, jugar el rol de preparar una sesión de trabajo basado en un tema, un referente bibliográfico y un proceso

de aprendizaje, que se venía dando. “¿Qué piensan de esa metodología de trabajo?”.

Karen:

—Que es muy efectiva porque estar desde el papel del estudiante y sentir que uno tiene que absorber información y obedecer órdenes es sencillo... Estar desde el otro lado y entender cómo funciona el conocimiento y cómo se puede, o sea, eso que dicen que... no sé cómo explicarlo, que cuando uno enseña aprende... Eso me pareció muy efectivo, porque todos los ejercicios que nosotros alternábamos ya tenían un propósito, ya no era seguir solamente la orden, ya era como dirigirlos hacia un lugar, no era un movimiento sin sentido.

Silvia:

—Yo creo que eso de que hayamos tenido la oportunidad de reunirnos contigo y organizar la clase, también abrió la posibilidad de que tú tenías la idea de la clase, pero con nosotros sabías cómo era más fácil desarrollarla de tal forma que a nosotros como estudiantes nos atraparán los ejercicios que íbamos a hacer. Entonces, por ejemplo, cuando armamos los grupos para los monólogos, pues ya nos conocíamos entre nosotros, sabíamos qué grupo podía tener resultado de acuerdo con las vivencias y sus monólogos.

Valeria:

—Otra cosa es que, tanto preparando como participando, era una clase en la cual tú estabas involucrado de una o de otra manera. Y cuando uno está involucrado es más fácil aprender y más fácil guardar todo lo que tiene porque no lo ves como algo cotidiano, sino como algo que rompe

tu cotidianidad y rompe a lo que estás acostumbrado, es algo que te queda y que te marca...

El loquero:

—Lo que ocurrió en las siguientes clases fue que los roles de enseñar y aprender se intercambiaron y se repartieron. Y los profesores sabemos que una de las maneras más efectivas de aprender es enseñando, buscando las maneras de comunicar un conocimiento, una idea, un afecto, una pasión, de manera que el otro pueda elaborar un aprendizaje a partir de aquella interacción. Como lo señala Silvia, cuando el estudiante pasa al rol de profesor puede aprovechar su conocimiento del grupo, de sus expectativas, estilos de aprendizaje e intereses, para orientar las actividades de tal manera que “atrapen” a sus compañeros. Asimismo, como señala Valeria, el ejercicio permite al estudiante involucrarse, comprometerse activamente con el desarrollo de la clase y esto facilita aprendizajes que permanecen, marcan, en tanto rompen con la cotidianidad vivida en sociedades como las nuestras, en las que se nos acostumbra desde pequeños a obedecer y no comprometernos. Lo que muestran estas tres premisas señaladas por los actores es que la democratización en el aula no solo es una apuesta política por el empoderamiento de quienes aprenden, en la que se parte de la confianza en su capacidad intelectual (Rancière, 2003; 2011)¹⁸, sino que resulta eficaz para desarrollar procesos de aprendizaje significativo, más allá del aula, para la vida. Durante las siguientes clases, me propuse ser consecuente con esta apuesta de democratización en el aula. Las cuestiones más importantes las discutíamos y las construíamos entre todos: por ejemplo, la conformación de los grupos de trabajo, los lugares donde se desarrollaría la clase, las interpretaciones de las improvisaciones y, por supuesto, la dramaturgia colectiva, que se estaba empezando a elaborar.

¹⁸ Para profundizar en este aspecto, el lector puede dirigirse al siguiente capítulo de este libro.

En algunas clases, el rol de moderación de las discusiones, incluso, lo asumieron algunos estudiantes, escogidos al azar. En esta apuesta de democratización, el rol tradicional de autoridad del docente se ve desplazado por un rol de “propositor”, que se distribuye. Esta circulación del ejercicio del poder directivo incluso puede llegar al punto de poner al profesor, de manera intermitente, en el rol de “un estudiante más” y disponerlo a aprender de los demás participantes, beneficiando la aparición de liderazgos en el grupo.

Geraldine:

—Uno en la universidad necesita liderar, si no, es llegar a lo mismo, a sentarse y que... o sea, me siento, recibo y no doy; entonces yo creo que usted llega nuevamente a romper con el esquema que... yo sé que cada persona tiene un líder interno entonces ahí salieron los líderes; los que se ofrecieron es porque tienen el liderazgo un poco más como a flor de piel. Entonces fue bueno demostrar a través de las clases que nosotros como estudiantes también podemos aprender—aprender, sí, y enseñar de lo que tenemos en el proceso de formación, tanto a usted como profesor y a nosotros como compañeros. Entonces yo creo que fue una estrategia muy buena que, pues, si la siguen haciendo sería muy interesante y el “yo soy un estudiante más” [...]: usted es otro estudiante, él es el que decide y yo creo que para esa persona que tenía ese rol, fue muy importante decidir y más, pues, con compañeros en clase.

El loquero:

—Mediante estos ejercicios de lectura corporal pudimos conseguir algunos criterios para conformar equipos de trabajo alrededor de los temas, subtextos y personajes en común que los actores fueron encontrando. Al final de estos ejercicios, hallamos una manera de colectivizar la decisión sobre la conformación de estos grupos: a partir de lo obser-

vado, cada participante debía proponer un listado de compañeros con quienes percibía que tenía mayor relación. Después de recoger estos listados, nuevamente pregunté a los estudiantes quiénes querían ayudarme a preparar la siguiente sesión. Esta vez, se unieron una o dos personas más al grupo anterior. Antes de reunirnos de nuevo, tuvimos que releer a profundidad cada uno de los monólogos y tratar de descifrar, a través de los subtextos, lo que cada uno quería decir. Allí surgieron múltiples interpretaciones y varios intentos de negociación para la conformación de los grupos, hasta que finalmente llegamos a un consenso. La siguiente clase presentamos la propuesta y, en general, percibimos aceptación del grupo. Sin embargo, algunos equipos parecían mejor armados que otros.

Simón:

—Al principio sentí que tal vez no cuajaba tanto en mi grupo, que tal vez me habían escogido por otras razones, eh... sí, sabía que había habido voluntarios, entonces sabía que ellos habían tenido algo que ver, pero pues, eh... al principio no me cuadró tanto, como a simple vista, sobre todo por el monólogo de (uno de mis compañeros), no me cuadró, creo que hasta el final nunca me cuadró bien ese monólogo ahí. Pero luego por ejemplo me pareció que hubo grupos que quedaron muy bien conformados.

El loquero:

—Procedí a conversar con aquellos que no sentían que tenían algo en común con su grupo para invitarlos a descubrir relaciones intertextuales más allá de las diferencias evidentes. En algunos casos, funcionó.

Simón:

—[...] después creo que sí los pudimos implementar (los temas de los monólogos que no parecían encajar) en nuestro grupo... pero igual siento que al final el grupo funcionó; entonces siento que, tal vez, sí había algo que cuajaba ahí.

Juan Pablo:

—¿Tú crees que habría existido otra posibilidad en la conformación de los grupos, que hiciera que tal vez los grupos hubieran encontrado esos temas comunes eh... de una mejor manera?

Simón:

—Mmm, no, o sea, creo que estuvo bien porque en últimas también lo que- lo que nos unió, más que el suceso del monólogo como tal, era en sí el tema, el subtexto.

El loquero:

—Tal vez la estrategia de colectivización en este caso no funcionó del todo, pues algunos estudiantes sintieron que la conformación de los grupos no logró recoger ese “querer decir” común en algunos equipos de trabajo. Geraldine propone otro modo de organizar los grupos.

Geraldine:

—Creo que era importante nosotros decidir, así el grupo quedara de dos integrantes, porque es con el que sentí conexión; o sea, sí se hizo

el ejercicio de escribir yo a qué grupo de pronto pertenecería, pero yo creo que era como un debate más interno, entonces se podría abrir esa posibilidad grupal.

El loquero:

—Una posible lección que nos dejó el proceso: al delegar la conformación de los equipos en un grupo de voluntarios, el resto de los estudiantes no participó directamente en la toma de decisiones. Habría sido más coherente con la apuesta democratizadora del curso que todo el grupo participara directamente en esta decisión. De esta manera, aunque pueda hacerse más difícil el proceso, existen más posibilidades de que cada quien se sienta escuchado y, de ese modo, se facilite el trabajo en equipo. Durante las siguientes clases los actores se reunieron por grupos a trabajar en la creación de improvisaciones, a partir de lo que cada uno quería decir en su monólogo. Para ello, tuvieron que leer en grupo los monólogos y explicitar las relaciones intertextuales, a nivel de los temas, subtextos, situaciones, acciones y personajes (García, 1994). De acuerdo con la apuesta pedagógica del curso, esta lectura, antes que evaluarse por medio de un mecanismo de control como un trabajo escrito calificable, se debía reflejar en un trabajo escénico concreto, en la praxis creativa.

Geraldine:

—Es como ir entrelazando, eso es súper bueno, porque fue reunirnos, leer, sacar una idea, escucharnos y por qué esta frase puede combinar con esta o esta con esta, y cómo darle un orden y crear una sola historia; creo que eso aumenta la creatividad y nos ayuda a experimentar en primer semestre la creatividad.

El loquero:

—En medio del ejercicio, entre todos, llegamos al acuerdo de que cada grupo eligiera el lugar de la universidad donde presentaría su improvisación. Esto quiere decir que, en cuanto al escenario donde acontecía el trabajo pedagógico, también operó el principio de democratización, pues este no se imponía de entrada, por razones administrativas, sino que se construía por razones estéticas.

Simón:

—“Siento que igual el espacio, eh, siempre fue también decisión de cada grupo y con lo que tú dices, una decisión estética”.

El loquero:

—En este sentido, los resultados escénicos se vieron influenciados por el lugar en el que se desarrolló la improvisación, es decir, el espacio era un elemento estético que hacía parte de la propuesta autónoma de cada grupo, a partir de lo que quería decir. Asigné a cada grupo el análisis de la improvisación de otro grupo. Tomamos como punto de referencia la técnica de análisis de improvisaciones del Teatro La Candelaria. En esta técnica, el equipo que juega el rol de espectador primero describe en detalle la improvisación vista para luego ofrecer una interpretación de sus aspectos más destacados. El grupo que propuso la improvisación puede, a continuación, aclarar sus intenciones y ofrecer una relectura a partir de la interpretación del otro grupo. Dados los objetivos del curso, este ejercicio nos tomó varias clases, pero resultó muy útil para identificar elementos comunes en las improvisaciones y avanzar hacia la unión de estas en una sola propuesta dramatúrgica. Destaco aquí tres aspectos pedagógicos del uso de esta técnica: por una parte, la evaluación se convierte en una experiencia significativa, vinculada a la praxis

escénica, y se colectiviza, su ejecución también se reparte en el grupo de trabajo. De esta manera, el profesor no representa la autoridad, que juzga la calidad del trabajo del estudiante, sino que funciona como un moderador que acompaña el proceso de coevaluación y auto-evaluación de los estudiantes. El profesor no niega, no reprueba el trabajo del estudiante, dispone un escenario y unos criterios para el análisis crítico en colectivo e impulsa las ideas más potentes.

Juan:

—Usted nunca dijo “no”. Usted nunca dijo: “no, eso no sirve, cámbienlo”. Siempre que uno le decía algo, usted era: “sí”. Usted no nos negaba, entonces así uno tuviera una idea muy rara, usted nos decía: “sí, pues busquen la manera de trabajar”. Pero usted nunca nos decía: “no, no, no eso no sirve, bótenlo”.

Julián:

—Al contrario, usted nos ayudaba.

Karen:

—Nos impulsabas la idea.

El loquero:

—Por otra parte, esta técnica permite el ejercicio de habilidades de lectura crítica, pues el análisis de la improvisación implica varias dimensiones de significado que el espectador entra a descifrar. La fase de descripción implica una lectura literal de lo acontecido en escena, desde el plano verbal y el operativo no-verbal. La de interpretación, por

su parte, implica leer los subtextos —en el nivel inferencial— y leer las ideologías —en el nivel crítico—.

De hecho, acompañamos una parte de nuestro análisis de las improvisaciones con la lectura del texto *Ubicación de la ideología en el proceso creativo* (García, 1994, p. 107-120). En este ensayo, Santiago García define el texto teatral como el proceso creativo mismo, que culmina (pero no se agota) en la relación escena-público, y propone tres niveles de operatividad de la ideología en la imagen teatral¹⁹: el cotextual, referido a la sintaxis del texto teatral, esto es, a las relaciones internas entre sus elementos significantes; el intertextual, referido a las relaciones del texto teatral con otros textos teatrales y no teatrales en una cultura determinada; y el contextual, referido a las relaciones entre el texto teatral y el contexto social en el que ocurre el encuentro escena-público. Si bien estos tres niveles de lectura no coinciden exactamente con los tres niveles tradicionales de lectura (literal, inferencial y crítico), sí pueden cruzarse en algunos puntos para construir una representación multidimensional de las improvisaciones. La lectura cotextual, por ejemplo, tiene una dimensión literal que opera en la descripción de la improvisación; pero, también, una inferencial en la fase interpretativa, que permite identificar las relaciones de significado entre los elementos de la imagen observada. A su vez, la lectura inferencial y la crítica operan en el nivel intertextual, pues el uso de algunos referentes produce ciertas inferencias con respecto al significado de la imagen e implica un cierto posicionamiento ideológico del autor, consciente o inconscientemente. Asimismo, la lectura intertextual resultó necesaria en el momento de deshilvanar las relaciones entre los monólogos, que originaron y se sintetizaron en las improvisaciones. La lectura contextual, por su parte, se hizo pertinente en el momento de preguntarnos por las ideologías que reproducía o combatía cada improvisación, de manera deliberada o no.

¹⁹ García (1994) entiende la imagen teatral como “el resultado dialéctico de la representación y de la acción (imaginativa), que ella desencadena en los sentimientos y la mente del espectador” (p. 108).

Esta fue una de las etapas del proceso en la que los actores evidenciaron explícitamente el ejercicio de habilidades de lectura y escritura.

Simón:

—Siento que escribir, tal vez, es, sea un poco más que escribir [gesto de redactar en un teclado] o que leer [gesto de lectura de un libro], sino que es una capacidad como de, no sé, como de hacer inferencias, hacer análisis de las cosas. Entonces siento que, en cierta medida, al ver la improvisación, el ejercicio que hacíamos de ver las improvisaciones y luego analizarlas, es un trabajo de lecto-escritura, de leer lo que se está presentando y luego hacer un análisis y una inferencia y escribirlo. Entonces siento que, en últimas, sí hay... (el curso) sí trabaja ese músculo de la lecto-escritura. Obviamente la forma tradicional es “léete un ensayo”, “escribe un ensayo”, “léete un libro”, “escribe un cuento”, eso es una forma, pero pues esta es otra forma también.

El loquero:

—Además de usarla en los monólogos, los actores practicaron la escritura para reconstruir las improvisaciones y el análisis de las mismas. Después de presentadas y observadas estas improvisaciones, cada grupo debía construir sus descripciones e interpretaciones por escrito, con base en una lectura multidimensional (niveles co-textual, intertextual y contextual). Al final, el grupo proponente se vio en la tarea de recoger los textos verbales elaborados en la improvisación y pasarlos a un texto escrito con formato dramático.

Alejandra:

—De esta manera estuvo mejor que hacer como... “traigan un ensayo para la siguiente clase”. De alguna manera sí lo hicimos, pero desde

otro foco. Entonces yo empecé a ver la escritura como un lugar donde me puedo expresar y no... sí, obviamente hay parámetros: hay ortografía, hay todo esto, pero es un lugar, o sea, es como un espacio de creación, y para un actor yo creo que la escritura y la lectura debe ser como eso; no como saber escribir un ensayo, saber cómo escribir una... Yo creo que eso se va dando a través de la experiencia, entonces creo que fue bueno verlo de esta manera y no como una clase de español como en el colegio, porque uno en el colegio, pues yo era como muy-muy sesgada, sí, entonces uno piensa que el colegio es una obligación, así que la universidad ya pasa a ser otra cosa y más desde esta carrera.

El loquero:

—Allí está la apuesta por la noción de escritura zuletiana: la escritura como un espacio de creación y elaboración propia de las vivencias, antes de ser una imposición escolar. ¿Qué aportó el curso a los actores en cuanto a los procesos de lectura y escritura?

Karen:

—Yo pienso que, en cuanto a texto, en el sentido de cómo de tantos textos se puede sacar uno solo que exprese la misma idea y conectar todos esos mundos para convertirlo en una historia concreta.

Johan:

—Yo digo que a mí me ayudó en el hecho de la redacción de los textos. Saber que uno tiene muchas ideas y que las puede plasmar. La primera vez que me senté a hacer eso, tenía muchas ideas pero entonces iba escribiendo y como que fluía otra y entonces como que cambiaba el texto poco a poco.

Silvia:

—En cuanto a nuestro proceso del lenguaje, creo que esta clase nos ayudó a vencer el miedo a escribir. Después de eso, yo les estaba diciendo, como que en esas vacaciones escribí muchas cosas, muchas cosas, y le empiezas a perder ese miedo a la hoja y un lápiz, y a una página en blanco [...]. Yo siento que es mejor esa creación en la que uno tiene la posibilidad de leer, pero también de escribir y de desarrollar esa parte tuya. Si hubiera sido solo de leer es como llenarte de lo que nos llenan en todas las clases, pero nunca es experimentar con lo que uno vive.

Juan Pablo:

—Pero si hicieras lo mismo, es decir, el mismo proceso, de hacerlo desde tus vivencias, desde lo que tú quieres contar pero sin ejercicios corporales y sin improvisaciones...

Karen:

—No, no hubiera sido lo mismo.

Johan:

—Yo creo que no.

Valeria:

—Lo que te digo, involucrarse es la clave.

Juan:

—Habría sido otra clase teórica individual.

Silvia:

—Porque igual nosotros estamos estudiando para eso y eso hace que nos involucremos más en la clase, porque es lo que nos gusta y es lo que nos motiva.

El loquero:

—Puedo destacar algunas experiencias de aprendizaje mencionadas por los estudiantes: la capacidad de hallar relaciones intertextuales mediante la unión de textos escritos individualmente; el proceso de elaboración de ideas mediante la composición del texto escrito; el “desbloqueo” del escritor a través de la motivación de escribir y el involucramiento vivencial; la escritura en colectivo y desde la práctica (“Habría sido otra clase teórica individual”).

Resaltaría un último aspecto pedagógico de la técnica de análisis de improvisaciones: su potencial emancipatorio. Hablo de un potencial emancipatorio, en tanto se define la emancipación como “la salida de una situación de minoridad” (Rancière, 2011, p. 132), en la que el emancipado se reconoce capaz de pensar y decidir por sí mismo bajo la hipótesis de un poder común de la inteligencia. La creación colectiva es una forma de ejercicio de lo común, mediante un reparto horizontal de las competencias para crear, interpretar y valorar “el querer decir” individual y grupal. Se trata de la experimentación del poder intelectual común de los seres humanos como creadores de signos.

Jacques:

—Es el poder que tiene cada uno o cada una de traducir a su manera aquello que él o ella percibe, de ligarlo a la aventura intelectual singular que los vuelve semejantes a cualquier otro aun cuando esa aventura no se parece a ninguna otra. Ese poder común de la igualdad de las inteligencias liga individuos, les hace intercambiar sus aventuras intelectuales, aun cuando los mantiene separados los unos de los otros, igualmente capaces de utilizar el poder de todos para trazar su propio camino (Rancière, 2008, p. 23).

El loquero:

—La posibilidad de pasar del rol de autor al de lector y viceversa permite un ejercicio de mutua traducción, en el que cada uno experimenta su propia capacidad intelectual. Este reparto de los roles de autor, director, actor e intérprete permite la participación directa de todos en la construcción del proceso de trabajo, es decir, los individuos y el colectivo a la vez pueden decidir, discutir, diferir, interpretar y llegar a acuerdos sobre lo común, sin la imposición de un director o un autor a título individual.

Tras la etapa de análisis, se atravesaron algunos festivos que limitaron un poco el desarrollo de la siguiente etapa. El tramo final del curso fue una combinación entre un ejercicio de profundización en las historias de vida de los estudiantes y una construcción dramática colectiva, que dio como resultado una articulación entre las improvisaciones en un solo texto dramático.

Dada la limitante del tiempo, no se pudo desarrollar una etapa de investigación, propiamente dicha, para ello se requería un estudio a profundidad de los temas y líneas temáticas de cada grupo. No obstante, intentamos una aproximación parcial a esta etapa a través de dos estrategias:

por un lado, vimos *Soma Mnemosyne* (Teatro La Candelaria, 2016), que se presentaba por aquellos días. Acompañamos el ejercicio de una lectura colectiva en voz alta y un análisis de la primera parte de la obra. Así, pusimos en práctica la lectura multidimensional, antes realizada con las improvisaciones, en el doble ejercicio de ver la obra y leer el texto escrito del mismo espectáculo. Con ello también logramos avanzar en el análisis de este referente dramático, que nos sirvió como modelo para construir, posteriormente, una secuencia y unas transiciones entre las improvisaciones.

Por otro lado, retomamos la propuesta dialéctica de García²⁰, según la cual es necesario partir de una tesis teatral (T), confrontarla con una antítesis no teatral (NT) para obtener una síntesis teatral enriquecida (T'): T-NT-T' (García, 2002). Ya teníamos las improvisaciones como un punto de partida teatral, pero como no teníamos tiempo de confrontarlas con un estudio de teorías, investigaciones científicas o discursos filosóficos, realizamos un taller de historia de vida, a partir de objetos, fotografías y relatos orales de los actores, con el fin de reconstruir los antecedentes y consecuentes de las situaciones contadas en los monólogos. Este taller permitió profundizar en los subtextos de las improvisaciones y aportó elementos para la posterior construcción de un texto dramático común.

Desde la etapa de análisis, sobre todo del nivel crítico-contextual, nos habíamos percatado de las relaciones entre las memorias personales y las situaciones sociales en las que se construyen las historias de vida de las personas: el modelo de familia, la violencia contra las mujeres, la discriminación sexual o las representaciones sociales de lo deseable o lo aceptable. No obstante, en este taller, sumado al análisis de *Soma*

²⁰ Este la toma, a su vez, de un artículo de Rossi Landi, titulado *Acción social y procedimiento dialéctico* en el teatro.

Mnemosyne, fue un poco más evidente que el cuerpo individual está atravesado por la memoria colectiva de una sociedad.

Alejandra:

—[...] Es cómo nuestros problemas hacen parte de un problema más grande que está en la sociedad; entonces es cómo hacer pensar a la persona que está viendo, qué puede hacer ante eso y no sólo simplemente quedarse como todo el mundo hace acá en Colombia, que es saber que hay corrupción, que hay cosas que no están bien, pero uno no hace nada, sino simplemente toma la información. Puede pensar en el momento como “sí, debo hacer algo o de qué manera puedo aportar”, pero ya, puede que dure solo una semana y ya no haga nada. Entonces es como en Soma Mnemosyne: con mi papá nos pusimos a averiguar la historia, a analizar de qué manera todas las personas ignoramos eso y ya, simplemente lo ignoramos, porque no nos pasa a nosotros; pero entonces en la creación colectiva no lo ignoramos porque sí nos está pasando a nosotros pero puede que de otra manera.

El loquero:

—Dedicamos las últimas clases a construir entre todos una unidad entre las diferentes improvisaciones. Varios participantes propusimos una secuencia y una estructura argumental que articulara las improvisaciones. Cada uno expuso sus razones a favor de su propuesta y, al final, votamos por la más convincente, desde un punto de vista temático y argumental. La que yo propuse no ganó, pues la de un estudiante era mucho más convincente —y me alegra, puesto que siempre se corre el riesgo de que se imponga la interpretación del profesor—. A partir de este acuerdo, cada grupo se dedicó a construir un tránsito entre su improvisación y la siguiente, aprovechando algunos objetos o relaciones encontradas en el taller sobre historia de vida.

Llegamos así a un acuerdo colectivo en torno a una misma historia con algunas características del teatro no-aristotélico (García, 1994). Se trataba de una narrativa fragmentada en espacio y tiempo, compuesta de pequeñas acciones cotidianas, ejecutadas por personajes anónimos. Una unidad en la que no se desdibujaba la diversidad de líneas temáticas, estilos y formas de ver la vida. Una escritura en la que no se privilegiaba una sola interpretación, en la que diversas voces luchaban por posicionarse; una escritura abierta, aún, a múltiples lecturas. Como si se tratara de un cuerpo colectivo, habíamos construido una escritura en la que una pluralidad de fuerzas interpretativas pugnaba por apropiarse del sentido de esa colectividad materializada en gestos y palabras. En algunos casos, algunas fuerzas se aliaban y resonaban entre sí, y en otros, fragmentaban y hacían disonar el cuerpo. En todo caso, se trataba de una *polifonía*.

El loco:

—Una escritura que sintetizaba un viaje, un viaje listo a zarpar al encuentro con un público. Sin embargo, un viaje que se tornó inconcluso, pues los reclusos no pudieron naufragar. Un viaje suspendido así en el tiempo amenazante, entre el todo y la nada. Un retorno forzado de unos desplazados, cuyas historias de indisciplina siguen sin contar. Unas historias incontadas, que gracias al proceso que construimos entre todos, lograban contarse y, así, contar en la historia de los anónimos.

Epílogo

Juan Pablo:

—Pero si hicieras lo mismo, es decir, el mismo proceso, de hacerlo desde tus vivencias, desde lo que tú quieres contar pero sin ejercicios corporales y sin improvisaciones...

Karen:

—Es lo que decía Valeria, es mirar desde afuera. De verdad meterse en los zapatos de tu propia historia cuando la estás conectando con alguien más es una experiencia totalmente distinta y cambia las cosas. Yo no sería la misma sin esa experiencia, para ser sincera.

Sebastián:

—Y no es lo mismo tenerlo en el cerebro, en el intelecto, que tenerlo en mi ser, en mi cuerpo.

Silvia:

—Porque lo hemos aprendido y es que cuando nos paramos ahí lo vivimos en serio, lo sentimos de verdad [es único].

Juan Pablo:

—¿Qué te llevas tú de ese proceso?

Simón:

—Pues siento que me quedó una sensación de que hay varias formas de contar las historias, que hay diferentes historias, que todo el mundo tiene una historia que contar, sobre ellos mismos, sobre sus experiencias de la vida, y que hay varias formas de contarlo. Entonces me pareció, eh, chévere el trabajo también que hicimos dramaturgico al final de conectar todo y ponerle la secuencia, y que eso vuelve a lo que estaba diciendo ahorita, de que todos tienen algo que contar, pero que también se puede unir colectivamente y decir algo todos juntos.

Un coro de locos:

—Esta historia que contamos, cuenta y recuenta. Una historia anónima, de historias anónimas. Una historia inconclusa, por eso no hay final que valga. Inconclusa, porque llegó el público, pero no llegó el escenario. Inconclusa, porque los loqueros del patio mayor, los que están allá arriba sobre las ramas más altas, nos re-cordaron que tan solo somos unos reclusos y no unos actores. Este es entonces un texto teatral incompleto, que ya se escribió, pero está por escribirse. Esta historia que contamos, cuenta y recuenta. La historia de un escenario ficcional y un grupo de actores imaginarios. Actores que actuaron sin libreto. (Actores indisciplinados, que no cuentan porque sus actos son de indisciplina).

Referencias

- Agamben, G. (2005). *Profanaciones*. Barcelona: Anagrama.
- Alzate, L. (2016). *¿Cuál es su problema fundamental?* Diálogos con Santiago García. Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.
- Badillo, C. (2016). *El actor y sus otros*. Viajes gésticos hacia un rostro. Bogotá: Fundación Mulato.
- Boal, A. (1989). *Teatro del oprimido. Teoría y práctica*. México D. F.: Nueva Imagen.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En Castro-Gómez, S. y Gosfrouel, R. (Comp). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (pp. 79-91). Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO: Siglo del Hombre.
- García, S. (1994). *Teoría y práctica del teatro I*. Bogotá: Ediciones Teatro La Candelaria.
- - -. (2002). *Teoría y práctica del teatro II*. Bogotá: Ediciones Teatro La Candelaria.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México D. F.: Siglo XXI.
- - -. (2012). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza.
- Nietzsche, F. (2011). *Así habló Zaratustra. Un libro para todos y para nadie*. Madrid: Alianza.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- - -. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- - -. (2011). *Momentos políticos*. Madrid: Clave Intelectual.
- Sánchez Vásquez, A. (1965). *Las ideas estéticas de Marx (Ensayos de estética marxista)*. La Habana: Edición Revolucionaria.
- Teatro La Candelaria. (2008). *Cuatro obras del Teatro La Candelaria*. Bogotá: Ediciones Teatro La Candelaria.
- - -. (2016). *Seis obras del Teatro La Candelaria*. Bogotá: Ediciones Teatro La Candelaria.
- Zuleta, E. (1982). *Sobre la lectura*. <http://catedraestanislaio.univalle.edu.co/SobreLectura.pdf>

Capítulo 4.

La creación colectiva como metáfora pedagógica y política. Una investigación en el aula.

Juan Pablo Sánchez Rojas
Juliana Liloy Valencia

Juliana:

Lunes. Once de la mañana. Un tímido sol de agosto trataba de ganarle el pulso a esas grises nubes bogotanas, que muchos conocemos. Llego al campus universitario: sentí que me esperaba; ahí, tan *diverso*, pero a la vez tan *unívoco*. Justo lo propio de un contexto tan *reglado*, tan *normalizado* como lo es una institución de educación superior —por cierto, de carácter privado—, no solo en Colombia, sino en el mundo contemporáneo en que vivimos, ya bastante globalizado.

Me aproximo diligente al aula *prescrita*. Seguramente iba con un poco de retraso. Llevaba algún tiempo sin hacer esto tan en serio, de verdad. Todavía recuerdo el cúmulo de emociones al estar de nuevo ahí como *otra*, como alguien que viene de *fuera*, como una *forastera*. “¿Quién es ella?”, “¿qué hace aquí?”, “¿vendrá a supervisar la clase?”, “¿al profesor?”, “¿querrá evaluarnos?”. Estas serían, posiblemente por los gestos visuales que me atravesaron, las preguntas que invadieron aquellas mentes y cuerpos inquietos, alegres por la brevedad de sus años, agitados unos, más serenos otros, que en su bullir caótico al ingresar a la *celda*, que debían ocupar durante las próximas *dos horas*, olían a una mezcla de colonia unisex, hormonas y chicle de sandía.

No sé si te fijaste, no sé si lo recuerdas, pero traté de actuar con la mayor *naturalidad* posible; esto es, de entrar y *ocupar un lugar en ese espacio*, que iba a ser, por voluntad propia, también *mi celda* durante el tiempo que durara *ese mi primer ejercicio* como observadora de *ese grupo* en particular, un grupo que te incluía como profesor. Sí, habíamos acordado iniciar un proceso de observación de clases que nos permitiera, *a posteriori*, elaborar una triangulación de datos cualitativos (Bericat, 1998; Sandín, 2003; Massot, Dorio y Sabariego, 2012; Della Porta y Keating, 2013) en el contexto de la investigación¹, que veníamos realizando des-

¹ Proyecto “Narrar las prácticas, transformar la enseñanza. Formación docente para la didáctica de la lectura, la escritura y la argumentación”, financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad El Bosque (2016-2018).

de hacía más de un año. Esta se hizo a partir de la narración de nuestras experiencias y prácticas docentes, en relación con la lectura y la escritura, concretamente desde el marco de un foco temático convenido, a saber, *usos del lenguaje, relaciones de poder y espacio/tiempo en el aula*, teniendo como objetivo global, determinar las relaciones entre procesos formativos del profesorado —desde un enfoque narrativo-biográfico— y procesos de transformación de las prácticas docentes.

Prosigamos. En el sentido de lo que he dicho más arriba, los estudiantes no estarían tan desorientados al suponer que yo iba a mirar... Pero mi mirada, lejos de ser inquisitiva o evaluadora, pretendía ser una *mirada desde dentro*: la mirada de una observadora participante (Spradley, 1980; Taylor y Bogdan, 1992; Adler y Adler, 1994; Atkinson y Hammersley, 1994; Merriam, 1998; DeWalt y DeWalt, 2002; Kawulich, 2006; Shah, 2017). ¿Por qué? Bien. Habíamos trazado una ruta metodológica propia de la etnografía educativa (Hammersley, 1990; Hammersley y Atkinson, 2007; Hopson, 2016), lo cual nos había llevado a considerar la importancia de investigar *dentro del aula*, conscientes de que lo que pasaba allí era definitivamente algo *único* y, por lo mismo, tremendamente valioso para enriquecer los saberes metarreflexivos que se habían construido a partir de la escritura y socialización de nuestros relatos, desde un enfoque narrativo-biográfico (Connelly y Clandinin, 1990; Gay, Mills y Airasian, 2012).

En línea con lo anterior, descubrimos que los relatos exponían la voz docente ocupada en elaborar metacognitivamente su propio quehacer, en una especie de *solipsismo*, que si bien se *rompía* durante el debate con los colegas docentes-investigadores, no dejaba de situar la discusión *en el plano del discurso reflexivo docente sobre sus prácticas, mas no en el de sus prácticas mismas*. Dar un paso más allá y desplazarnos al terreno de aquel microcosmos llamado aula (Cazden, 1986; Nussbaum, 1995; Cambra, 2003), suponía un enriquecimiento del proceso de comprensión de lo que allí ocurría y que era el referente de las narrativas que constituían, hasta entonces, el corpus de nuestra investigación. Capturadas *in situ*, como una instantánea fotográfica y mediante

el uso de las técnicas y los instrumentos apropiados², aquellas imágenes visuales, acústicas, olfativas y táctiles podrían mostrarnos algo más allá de los relatos desnudos, al estudiarlas desde una perspectiva cualitativa mediada por nuestros criterios de triangulación³.

Efectivamente, desde que Philip W. Jackson (1968) realizó su célebre estudio publicado bajo el título *La vida en las aulas*, la investigación educativa no ha dejado de asomarse a este universo de la interacción entre estudiantes y docentes, tan único y tan particular, pero a la vez tan omnipresente. Y de la misma manera que este acercamiento a la praxis del aula le permitió a Jackson formular la noción de currículo oculto, podíamos suponer, respaldados por más de medio siglo de investigación didáctica (Bales, 1950; Firth, 1957; Barnes, 1969; Lortie, 1975; Edwards y Mercer, 1987; Pérez, 1989; Van Lier, 1998, 2006; Cambra, 2003; Cabré y Tresserras, 2017), que en ese espacio-tiempo llamado aula de clase y en esos cuerpos (in)dóciles (Foucault, 1975), los del docente y los estudiantes, producidos por un *sistema educativo* implacable, había una *narrativa oculta*, un *relato vivo* que iría tomando forma, que devendría del roce, del choque, de la interacción *didáctica*, *pedagógica* y *política* entre sus actores.

Y digo *actores* en toda su variedad polifónica. Los sujetos de esta experiencia no lo han sido solamente en un sentido sociológico, pedagógico o político, como más adelante discutiremos: se trataba también de actores en sentido *histriónico*. Tanto el docente (tú...) como los estudiantes poseían una estrecha relación con el teatro: el primero, por hallarse en un intenso proceso de formación actoral junto con un grupo

² Observación participante mediante el recurso de instrumentos tales como la grabación audiovisual, el registro fotográfico y el registro de notas de campo, previo consentimiento informado de los participantes y de la institución.

³ Explicitados en el documento institucional de formulación del proyecto “*Narrar las prácticas, transformar la enseñanza. Formación docente para la didáctica de la lectura, la escritura y la argumentación*”, financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad El Bosque (2016-2018) y basados en Colás y Buendía (1994).

universitario que preparaba, a la sazón, un montaje desde la *creación colectiva*; los segundos, por ser estudiantes de primer semestre de Arte Dramático⁴.

A propósito, en las actividades de preparación para el inicio de las observaciones de clase me comentaste que les habías propuesto a los estudiantes trabajar desde la *creación colectiva*, la misma perspectiva que estabas experimentando como actor en formación. La asignatura se designaba bajo la etiqueta *Mundo y lenguaje*, un contenedor verbal tan inmenso, y a la vez, tan vacío... como los constructos que alberga. Me preguntaba qué harías, o mejor, cómo harías para enseñar lectura y escritura en unas coordenadas tan peculiares. Hasta entonces yo había leído tus narrativas docentes, tanto las de prácticas y experiencias como tu historia de vida didáctica⁵; pero fuera de observar una de tus clases de competencias comunicativas para estudiantes de Filosofía, no conocía tu *performance* didáctica. Haber presenciado cada *escena* del *montaje* de esa *gran obra*, que fue el curso *Mundo y lenguaje* para estudiantes de Arte Dramático de la Universidad El Bosque durante el periodo 2017-02, fue una experiencia de investigación sin precedentes para mí, no solo porque pude constatar que abordó procesos tan complejos como los de la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura de modo, a mi juicio, *exitoso*, sino porque lo hizo *a partir del, desde el y con el cuerpo*, a la vez lápiz y papel, lienzo y pincel, pluma y código... Y esto desde una apuesta específica, la creación colectiva; que, a través de nuestras reflexiones, compartidas durante las entrevistas⁶ sostenidas a

⁴ Cabe señalar que también hizo parte de esta experiencia una estudiante de último grado de educación media superior del colegio anexo a la Universidad, a quien se le permitió cursar —en el marco de un convenio curricular— la asignatura que contextualizó el proceso pedagógico-político que pretendemos describir e interpretar en el marco del presente capítulo.

⁵ Corpus de datos del proyecto “*Narrar las prácticas, transformar la enseñanza. Formación docente para la didáctica de la lectura, la escritura y la argumentación*”, financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad El Bosque (2016-2018).

⁶ Corpus de datos del proyecto “*Narrar las prácticas, transformar la enseñanza. Formación docente para la didáctica de la lectura, la escritura y la argumentación*”, financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad El Bosque (2016-2018).

lo largo del proceso de investigación, hemos convenido en afirmar que es, a la vez, *una propuesta pedagógico-política, con unas posibilidades y potencialidades tales que, intuimos, podrían ir más allá del contexto teatral*. Y es sobre eso que quiero conversar contigo en esta ocasión.

Permíteme iniciar con una pregunta. Recuerdo que ese día, el primero de una serie de sesiones de observación, que se extendieron a lo largo de todo el semestre⁷, habías preparado la clase junto con los estudiantes; incluso, al iniciar la actividad del día, *tanto ellos como tú, en un plano de horizontalidad, dirigieron todos los ejercicios*. En sucesivas sesiones pude constatar que esto no había sido un proceder puntual, sino que se había convertido en el *modus operandi* del espacio curricular: *fomentar el tránsito del poder entre todos los participantes de la clase*, de modo que, en muchas ocasiones, te pude contemplar como uno más entre los estudiantes. Y aquí podemos encontrar un interesante punto de inflexión/intersección con la creación colectiva: si bien esta no es concebida por algunos de sus principales exponentes como un método propiamente dicho (García, 1994), guarda ciertas analogías con los mismos, dado que supone una perspectiva teórico-práctica y unas acciones determinadas que, en este caso, llevan a profanar (Agamben, 2005) *un rol de poder tan sacralizado como lo es el del dramaturgo/director en tanto que creador y orientador absoluto de una obra*. Este predicado guarda, sin duda, una estrecha relación con lo que ocurrió en tus clases: *tú también te atreviste, al tiempo que te sumergías en un proceso pedagógico basado en la creación colectiva dramatúrgica con tu curso⁸, a profanar un rol sacralizado en el ámbito escolar y social-cultural⁹, a saber, el del profesor, el del maestro, al situarte en pie de igualdad con*

⁷ Cabe señalar que también hizo parte de esta experiencia una estudiante de último grado de educación media superior del colegio anexo a la Universidad, a quien se le permitió cursar —en el marco de un convenio curricular— la asignatura que contextualizó el proceso pedagógico-político que pretendemos describir e interpretar en el marco del presente capítulo.

⁸ Que situaba la lectura y la escritura —tanto la *verbal* como la *corporal*— en el eje de sus actividades.

⁹ Y esto no solamente desde la llamada enseñanza tradicional, sino también —e incluso, más aún, por ser una mutación discursiva que, en el fondo, no supone un cambio real en las

tus estudiantes, tanto en el discurso como en las prácticas de aula. ¿Qué puedes comentar al respecto?

Juan Pablo:

Recuerdo que en aquella clase, la primera que observaste, los participantes que la planeamos dispusimos el salón en mesa redonda, pasamos nuestros cuerpos al centro y, sin mediar palabra, empezamos a improvisar una serie de acciones, principalmente no verbales, mediante las cuales, a la manera del *Taller Permanente de Investigación Teatral*¹⁰, buscábamos *exponer* y *explorar* algunas nociones leídas previamente en un texto de Santiago García sobre el lenguaje no verbal en el teatro (García, 1994, p. 193-202). Tú entraste y te sentaste en una de las sillas, como una más, y nosotros te hicimos partícipe del acto, como al resto del público. Fue un primer encuentro un tanto anormal; no empecé por decir “buenos días, la clase de hoy haremos tal cosa”, ni por presentarte como la investigadora principal de un proyecto financiado por la universidad; simplemente, los actores empezamos a improvisar, a conectarnos con los espectadores desde el lenguaje no-verbal, a comunicarnos con/desde el cuerpo. Tal vez, desde cierta perspectiva, era difícil diferenciar quién era el profesor y quiénes, los estudiantes. De hecho, en otras oportunidades algunos personajes externos (vigilantes o profesores) ingresaron al salón y, confundidos, preguntaron dónde estaba el profesor, al ver la irregularidad del espacio.

relaciones docentes-discentes— desde posturas didácticas y pedagógicas más progresistas (Imbernón, 2006).

¹⁰ Taller dirigido por Santiago García de 1983 a 1995, en la Corporación Colombiana de Teatro. “Al trabajo de la investigación se le dedicaban sagradamente tres horas diarias de lunes a viernes, los temas que se investigaban eran específicos del quehacer teatral, eran las líneas investigativas que el maestro iba proponiendo semestre a semestre, con su consecuente bibliografía” (Alzate, 2016, p. 374). El taller tenía una parte de reflexión teórica y una parte práctica, en la que los participantes realizaban improvisaciones a partir de los conceptos trabajados.

El momento en que llegaste a esta *celda irregular* fue justamente cuando había re-encontrado un mecanismo de reparto del poder de crear la dramaturgia del curso, si se puede llamar así. Digo “re-encuentro” porque, en realidad, lo había venido explorando en semestres anteriores con el mismo curso (*Mundo y lenguaje* con Arte Dramático) y su hallazgo tiene que ver con una situación de ignorancia en la que me encontraba al asumir la docencia en esa clase. En el primer semestre de 2016, cuando me encargué por primera vez del curso, se me ocurrió que la mejor manera de abordar los procesos de lectura y escritura con los estudiantes de Arte Dramático era a través de un ejercicio de creación colectiva, en la que estos procesos se tornaran inmanentes a la práctica creativa misma. Se trataba de poner en práctica *desde el hacer*¹¹, la idea según la cual la lectura y la escritura son procesos inherentes a la creación teatral y, por ello, es importante que el actor-creador-pensador de la creación colectiva aprenda a manejarlos. En el grupo de docentes del *Laboratorio*¹² habíamos apostado por fomentar procesos de comunicación y pensamiento crítico/creativo en proyectos de aula, que permitieran darles sentido en relación con las motivaciones, inquietudes y contextos formativos de los estudiantes. Cuando me planteé cómo abordar el curso de *Mundo y lenguaje*, en ese entonces, encontré atractiva la idea de la creación colectiva porque la veía como una analogía con los proyectos de aula que habíamos trabajado hasta el momento. Pero, a lo largo de los semestres, me fui dando cuenta de que la lectura y la escritura no son instrumentos usados en algunos momentos de la creación colectiva teatral como procesos de interpretación y comunicación inmanentes a esta práctica creativa de manera transversal, si se entien-

¹¹ Recuerdo aquí las palabras de Santiago García en *Teoría y práctica de la pedagogía teatral*: “sentar las bases de una enseñanza más estrechamente ligada al hacer” (García, 2002, p. 18).

¹² *Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes* de la Universidad El Bosque, colectivo de docentes inicialmente agrupados bajo la etiqueta *Grupo de Lectura, Escritura y Argumentación* que, a raíz de la reflexión y la investigación en el seminario de profesores, decide auto-re-nombrarse para posicionarse de manera crítica frente a la instrumentalización de las prácticas pedagógicas de lectura y escritura en la universidad, en el contexto de la creciente expansión del modelo de la escritura académica y los centros de escritura norteamericanos (Cf. Cap. 1 de este libro).

den desde un punto de vista semiótico, es decir, si se incluye en estos procesos a la oralidad, la imagen y los múltiples aspectos del lenguaje no-verbal (Fairclough, 2003, García, 1994, Peña, 2009, Cassany, 2009).

Cuando empecé el experimento, sabía que yo no era teatrero ni tenía experiencia profesional en el teatro, lo que me ponía en una situación tal que no podía llegar a decir: “esto es la creación colectiva”, “así se hace”, etc. Y cuando uno no sabe, entonces le toca construir y aprender con los estudiantes, que, en este caso, tampoco sabían, pues apenas empezaban su carrera en Arte Dramático. Esta situación, en cierto sentido, nos puso en condiciones de igualdad.

Recuerdo vivamente que en esa primera clase del 2016 llegué con unas hojas de papel en blanco que solo tenían un título que decía “*Mundo y lenguaje. Programa del curso*”. Las repartí a los estudiantes y ellos se quedaron atónitos. Les dije que mi apuesta era la creación colectiva, que la manera más consecuente de abordar esta apuesta era con la construcción colectiva del conocimiento y que, por lo tanto, efectivamente íbamos a construir el programa entre todos. Creo que este acto puede entenderse como un acto profanatorio, en el sentido en que lo mencionas con Agamben (1998), en la medida en que estaba desactivando lúdicamente el programa como discurso que prescribe y reglamenta las prácticas pedagógicas en las instituciones educativas. En la universidad, el programa es una especie de dispositivo (Agamben, 2005), que pretende conducir las acciones mediante las cuales se espera que los profesores enseñen y los estudiantes aprendan, a través de una planificación minuciosa de estas acciones, como ocurre en los dispositivos disciplinarios (Foucault, 1975). Con tal acto profanatorio pudimos desactivar este ritual que es la primera clase, en la que el profesor, experto en la materia, está encargado de imponer una planificación de la enseñanza y el aprendizaje en un espacio-tiempo pre-determinado institucionalmente. Al desactivarlo, pudimos ver que este ritual es contingente, que se puede cambiar, al no ser tan *serio* y tan pesado como se pretende. El desconcierto de los estudiantes en ese momento y la posterior relación creadora que se produjo me mostraron que había elegido un cami-

no eficaz para el encuentro pedagógico. En estos momentos pienso que el acierto radicó en que introduje desde el primer encuentro una de las *fuentes* del teatro, según Santiago García (2002), que es el juego; es decir, un cierto grado de performatividad del discurso que enunciaba, pues la idea era tomar una forma de hacer teatro como base para la relación pedagógica y había ya una resonancia teatral en ese primer encuentro.

Lo que resolvimos en ese entonces en mesa redonda *con* los estudiantes fue indagar entre todos en qué consistía la creación colectiva. De paso, era una primera actividad de búsqueda y lectura de fuentes. Yo hice la tarea y me encontré por primera vez con *Teoría y práctica del teatro* (García, 1994), que de inmediato empezó a afectarme. Una de las cosas que descubrí en esa primera lectura fue para entender qué es y cómo se hace la creación colectiva, se necesita de un proceso de largo aliento, difícil de resolver en un par de clases. De hecho, fueron ese sentir y esa búsqueda los que me condujeron posteriormente a ingresar al proceso de formación actoral, que mencionas. El caso fue que les propuse a los estudiantes dividirse en grupos y cada equipo se encargaría de una clase en la que exploraríamos qué es y cómo se hace la creación colectiva. En ello duramos unas siete sesiones. Allí encontramos algunos elementos de la creación colectiva, como la improvisación¹³, el trabajo en equipo, el juego, la narración como fuente teatral y, sobre todo, la horizontalidad en el trabajo. La primera sesión a cargo de los estudiantes fue diciente al respecto. Apenas llegué al salón, me preguntaron si yo participaría como uno más del grupo. Dije que sí y me sometí a hacer lo que ellos me indicaran. Los estudiantes que dirigían la actividad propusieron un ejercicio de exploración corporal y sensorial: nos dividieron en grupos, hicieron que nos vendáramos los ojos y nos pusieron a desplazarnos de un punto a otro de la universidad como un grupo de ciegos, mediante

¹³ La improvisación es la herramienta fundamental en el teatro de creación colectiva. En el proceso creativo, el grupo de teatro se divide en equipos, encargados de planear y presentar una puesta en escena alrededor de un tema o texto en común. Una vez presentada la improvisación, el resto del grupo hace un análisis de lo visto y, a partir de ello, se construye un diálogo con los creadores.

algunas orientaciones auditivas. Después nos condujeron hasta el salón, nos encerraron y trataron de perturbarnos con algunos estímulos sonoros y táctiles. Fue una experiencia en la que me di cuenta del privilegio que solemos darle a la vista sobre los otros sentidos y en la que me percaté del valor creativo de la vulnerabilidad, lo que hice saber a los estudiantes en el momento que dispusieron para socializar los análisis posteriores al ejercicio. Después nos pidieron que preparáramos, por grupos, una improvisación alrededor de las sensaciones que habíamos experimentado. Me vi obligado, entonces, a actuar como uno más, sin experiencia actoral profesional, guiado por la intuición y la exploración de capacidades inauditas.

Gracias a la experiencia de esas siete semanas, descubrí que las motivaciones y estilos de aprendizaje de los estudiantes estaban relacionados principalmente con el juego, la corporalidad, el movimiento, la expresión y la representación teatral. Todas las clases fueron vivencias, ejercicios alrededor de la improvisación como herramienta de la creación colectiva y del trabajo en equipo en la escena. Me divertí como nunca en una clase y aprendí muchísimo, porque los estudiantes retroalimentaban los ejercicios y empezaban a integrar conocimientos que habían obtenido en otras clases como actuación o teoría teatral. Al final de ese semestre, me pareció paradójico que un grupo de estudiantes se me acercara y me agradeciera por “haberles enseñado tantas cosas”, pues yo pensaba que efectivamente no les había enseñado nada en concreto. Tal vez, pienso ahora, les había transmitido otra cosa, ¿quizás una confianza en ellos mismos, una actitud hacia el conocimiento...?

Bien, retomo. Cuando tú llegaste a observar la clase el semestre pasado, yo había recurrido a este mecanismo de invitar a los estudiantes a dirigir las actividades de la clase. El contexto de aula era ahora un tanto distinto, pues los *actores*, incluyéndome, no éramos los mismos. Yo estaba en un proceso paralelo como actor-creador, que me hacía menos ignorante. Además, había llegado a la conclusión, a partir de la experiencia en semestres anteriores, de que, en ocasiones, al dejar completamente solos a los estudiantes, sin acompañamiento en la preparación y ejecu-

ción de la clase, algunos no lo tomaban tan “en serio” y había clases que resultaban un poco aburridas y sin propósito. Se convertían en una “activitis”, un hacer por hacer, sin un rumbo concreto y sin conexión con las otras sesiones de trabajo. Entonces el semestre pasado traté de matizar el ejercicio e ir circulando poco a poco el poder de dirigir la clase, sin desaparecer del todo como docente. La clase anterior a aquella que relatas, me inventé un ejercicio de lectura de unos monólogos creados por los estudiantes, a partir de sus historias de vida. Sin duda, la invención de esta actividad era una elaboración propia de ejercicios de entrenamiento actoral que había experimentado paralelamente como actor-creador¹⁴. Pensé que el ejercicio de lectura no podía ser convencional: un típico estudiante-lector-individual sentado, quieto, leyendo el texto escrito por un compañero y siguiendo unas instrucciones u orientaciones típicas de lectura por parte del profesor (idea principal, idea secundaria, estructura textual, resumen, mapa mental, etc.). Me inventé una lectura colectiva, corporal y en movimiento¹⁵. Para ello, dividimos el curso en tres grupos de diez estudiantes, que pasaban al centro de la mesa redonda y ejecutaban una serie de acciones de lectura corporal de sus monólogos, a partir de las consignas que yo iba improvisando, mientras los otros veinte *leían* lo que ocurría allí y tomaban notas. En la última ronda de esa sesión, vi la oportunidad para empezar a repartir el rol directivo y pregunté a los estudiantes si alguien quería dirigir el ejercicio. Una estudiante levantó la mano y, efectivamente, lo hizo. Tras ver el resultado, al final de esa clase pregunté quiénes querían ayudarme a dirigir la siguiente sesión: seis estudiantes levantaron la mano; nos reunimos aparte y acordamos una cita para prepararla. Les envié una lectura de Santiago García, titulada *El teatro y algunos aspectos del lenguaje no-verbal* (García, 1994), y nos reunimos en el transcurso de esa semana con tal propósito.

¹⁴ Por ejemplo, recuerdo un ejercicio en el que cada actor llevaba un texto poético a la sesión y lo leía de diversas maneras mientras ejecutaba algunos movimientos junto a los otros actores, hasta encontrar relaciones y sentidos insospechados.

¹⁵ Para profundizar en esta actividad, el lector puede dirigirse al capítulo anterior de este libro.

Lo que observaste, entonces, fue el resultado de una experimentación de varios semestres, a partir de la cual fui sacando conclusiones y probando variaciones de acuerdo con esas conclusiones. Esa experimentación no habría sido posible si, de entrada, no me hubiera visto en una situación de ignorancia que me obligó a construir la clase con los estudiantes. Vamos aproximándonos al corazón de la respuesta. Es lo que aprendí de uno de mis libros favoritos, *El maestro ignorante* (Rancière, 2003), que a veces los profesores de filosofía y otros pedagogos leemos pero no “performamos” en la práctica pedagógica, porque nos ponemos a explicarlo, cuando la premisa número uno de este libro es que el maestro explicador atonta (Rancière, 2003). Este no es un libro para explicar, es un *libro-rizoma* (Deleuze y Guattari, 2012), un *libro-caja de herramientas* (Foucault, 2012), con el que hay que experimentar aquí y allá, para verificar el presupuesto de la igualdad de las inteligencias (Rancière, 2003), que no significa igualdad de conocimientos, de competencias o de valor de las manifestaciones de la inteligencia, sino el punto de partida para el ejercicio de la potencia común de la inteligencia humana en cada una de sus manifestaciones. No es que el maestro ignorante no sepa nada, sino que abdica de la posición de superioridad con respecto al alumno y esto a veces ocurre, aunque no necesariamente, por situaciones de ignorancia compartida frente a ciertos conocimientos.

De acuerdo con la experiencia que observaste, creo que el maestro ignorante se desplaza de su posición habitual de saber-poder en el aula para experimentar ese poder común de la inteligencia, ese comunismo de la inteligencia, como lo denomina Rancière (2011). La hipótesis comunista, es decir, la de la igualdad, es una hipótesis de confianza en el poder intelectual del otro (Rancière, 2011) y ese fue justamente el experimento: tratar de confiar permanentemente en el poder intelectual de los alumnos, partir de sus capacidades, no de su incapacidad —en razón de que eran estudiantes de primer semestre, no tenían conocimientos expertos en el tema, formación política o cualquier otra condición contingente—. Por eso, pudiste observar un “fomento del tránsito del poder entre todos los participantes de la clase”, en el sentido en que una relación de poder entre el profesor y los estudiantes, en principio

estática y poco reversible, puede agujerearse y re-partirse en múltiples direcciones (Foucault, 1999). Allí, el papel del profesor lo pueden ejecutar varios actores, en varios momentos, y el profesor puede también interpretar el papel de estudiante. Esto es algo similar a lo que ocurre en el “sistema comodín”, del que habla Boal (1989) y que vemos en obras de creación colectiva de *La Candelaria*, como *Camilo* (Teatro La Candelaria, 2016), en la que todos los actores y actrices representan a Camilo Torres, desde sus singulares puntos de vista. Así, el poder que se ejerce en ciertos roles se reparte, se multiplica, fluye en el colectivo, haciéndose contingente, reversible, móvil, inestable (Foucault, 1999). Creo que esto, a la larga, es lo que evita que ocurra la dominación, el autoritarismo en el aula, porque el profesor no tiene un poder de decisión y construcción absoluto sobre el rumbo de la clase, sino que está sometido a la deliberación y construcción con otros. Así el aula se democratiza, en el sentido casi literal del término “democracia”: poder de la gente común y corriente para decidir su rumbo y construir su propia historia. Para ello, como lo sugerí, el profesor que, de entrada, está en posesión de la capacidad decisoria y el liderazgo, otorgado por las prácticas académicas regulares, puede usar su poder para hacerlo circular de otro modo. Ese sería otro sentido de la profanación como operación política (Agamben, 2005): devolver al uso común un poder separado en una esfera “sagrada” por el ritual del aula; en este caso, el poder del profesor de construir la dramaturgia de la clase.

Ese desplazamiento no es fácil y no está exento de paradojas, pues, como lo muestra la experiencia misma sobre la que estamos conversando, en la verificación de la igualdad no deja de producirse una relación de poder entre el profesor y el estudiante, que varía según las circunstancias de la relación pedagógica. En la experiencia de 2016, yo estaba claramente en una situación de ignorancia y mi papel como profesor que transmite conocimientos se desdibujó notablemente, al ser yo un actor más sujeto a los ejercicios propuestos por los directores de turno. En 2017 estaba inmerso en un proceso de formación actoral paralelo a la experiencia de aula, que me estaba ayudando a construir herramientas de trabajo pedagógico. En ambos casos, además, mi experiencia y

mis conocimientos académicos previos me habían situado y legitimado, de algún modo, en ese rol académico de profesor. Sin embargo, en consecuencia con la filosofía de la educación que trato de practicar (Rancière, 2003), diría que la experimentación de ese comunismo de la inteligencia en el aula universitaria no implica necesariamente la extinción de las relaciones de poder y de los roles de maestro y alumno, lo que sería una creencia bastante ingenua.

Para comprender esta situación paradójica diría que, al hacer circular los roles en el aula y permitir al estudiante participar en la construcción de la dramaturgia del curso, ese papel del profesor, como el que está más capacitado y, por ende, tiene unas funciones directivas reservadas, se profana y, con ello, se desnaturaliza, haciendo emerger las capacidades inéditas de aquellos que se suponían incompetentes desde otras perspectivas. Esto mismo ocurre en la creación colectiva. Al profanarse la figura del director y del dramaturgo como autoridades absolutas, no es que desaparezcan estos roles, sino que las funciones y competencias de la creación se multiplican y circulan, se experimentan de manera más contingente, móvil y azarosa, por lo que se desnaturalizan y se hacen más plásticas, más disponibles. Se desordena el orden jerárquico rígido de los dispositivos teatrales tradicionales.

Juliana:

Muy interesante el relato de tu experiencia con la clase *Mundo y lenguaje*. Me gustaría resaltar, de entrada, un par de aspectos, para después profundizar en ellos. El primero, la idea que mencionas acerca del papel de la lectura y la escritura como elementos inherentes, immanentes y transversales a la creación colectiva, junto con la apuesta por una consideración curricular de ambas competencias desde una perspectiva semiótica. El segundo, la actitud pedagógica que te llevó a situarte en el marco de lo que tú llamas “ignorancia” respecto de cómo conducir, desde la creación colectiva, una clase orientada a promover el fortalecimiento de las competencias comunicativas en estudiantes de Arte

Dramático, dentro de lo que se destaca cómo encontraste un contexto didáctico propicio para el desarrollo horizontal y democrático del curso junto con los estudiantes, en lo que al reparto del poder se refiere.

En cuanto al primer aspecto, pienso que tu afirmación es muy coherente con lo que, en el área de la didáctica de la lengua, se denomina el *enfoque comunicativo*. Concédeme un paréntesis histórico-teórico.

A mediados de los años sesenta, Dell Hymes, investigador de la Universidad de California en Berkeley, proponía a la colectividad científica la etnografía del habla o etnografía de la comunicación, un campo de estudio autónomo, centrado en el análisis del hecho comunicativo en su contexto de producción y uso social, así como de los patrones y funciones que lo determinan dentro de comunidades de habla particulares. En el contexto de esta nueva propuesta teórico-metodológica, introduce el término *competencia comunicativa* (Hymes, 1966, 1971) como el conocimiento de las normas que determinan el uso lingüístico en un contexto social, después de llegar, entre otras conclusiones, a la idea de que *no es posible el aprendizaje de las competencias comunicativas sin hacer referencia a la cultura*.

Hymes concibió una perspectiva de investigación centrada en la indagación de las reglas de uso de una lengua en su propio contexto socio-situacional. En este sentido, se apoya en la propuesta de análisis comunicativo de Jakobson¹⁵ y en las aportaciones de la naciente *pragmática* dentro de los estudios del lenguaje, definiendo la competencia comunicativa como el conocimiento necesario para saber cuándo hablar, o callar, sobre qué, a quién, cómo y dónde. Un año después, junto con Gumperz, delimita el término a aquello que un hablante necesita saber para comunicarse eficazmente en un contexto de significación social (Gumperz y Hymes, 1972).

¹⁵ Véase Roman Jakobson (1960), miembro fundador de los Círculos Lingüísticos de Praga y Nueva York.

La proposición de este constructo se sitúa en la línea de una crítica directa a la noción de *competencia lingüística* introducida por Noam Chomsky, queriendo denotar con esta, el conocimiento intuitivo del conjunto de reglas finitas que rigen la lengua y que permiten, a un hablante oyente ideal, construir-comprender un número infinito de oraciones, aunque no las hubiese producido-escuchado jamás. Junto a este se encuentra también el concepto de *actuación*, referido al uso de dicha competencia en situaciones concretas de producción-comprensión lingüística (Chomsky, 1965). Sin embargo, Chomsky no incluye en su perspectiva la idea de significación sociocultural. Hymes *censura, pues, la noción chomskyana según la cual el conocimiento puramente gramatical es indicio de competencia*. De esta manera, amplía la propuesta de Chomsky, considerando la competencia lingüística solo como una parte de la capacidad humana para el lenguaje, integrada en la competencia para comunicar. Cabe resaltar que el concepto de competencia comunicativa ha sufrido, desde su aparición, diversas interpretaciones y utilizaciones por parte de teóricos ya clásicos (véase Canale, 1983 y Bachmann, 1990, entre otros). La noción se fue perfilando simultáneamente al desarrollo de la etnografía de la comunicación y de otras disciplinas afines (Hymes, 1971, 1974; Gumperz y Hymes, 1972; Gumperz, 1982).

Según lo expuesto, podemos afirmar que la aparición de la noción de competencia comunicativa ha sido decisiva para la configuración del denominado *enfoque comunicativo en la enseñanza de la lectura y la escritura*. Su aparición se vio favorecida también por la influencia de distintas corrientes lingüísticas como el funcionalismo inglés de Firth y Halliday, la sociolingüística y antropología lingüística norteamericanas de Hymes, Gumperz y Labov, y la filosofía del lenguaje de Austin y Searle. Así, el documento *Threshold Level for Modern Language Learning in Schools* (Van Ek, 1976), integrante del *Threshold Level of the Council of Europe*, inauguró oficialmente el enfoque comunicativo.

A partir de los años ochenta, esta orientación lingüístico-didáctica fue adquiriendo grandes dimensiones, hasta el punto de llegar a constituir un hito en la historia de la enseñanza de las lenguas, gracias a los tra-

bajos de Canale y Swain (1980), Littlewood (1981), Canale (1983), Savignon (1983), Savignon y Berns (1984), Ellis (1985), entre otros. Durante esta década y la siguiente, el apogeo del enfoque comunicativo domina el panorama de la didáctica de las lenguas, sobre todo extranjeras. Sin embargo, aunque el enfoque comunicativo haya alcanzado tanto éxito, en dicho ámbito, también *ha influido profundamente en un cambio de concepción respecto de la didáctica de las lenguas propias*.

Entre otras características, el enfoque comunicativo considera que *los procesos de aprendizaje de las competencias comunicativas no deben limitarse al desarrollo de la competencia gramatical o lingüística*. En este sentido, no es suficiente que los estudiantes acopien conocimientos de tipo fonético-fonológico, morfo-sintáctico y léxico-semántico, es decir, se apropien del código lingüístico, sino que *lo sepan poner en juego para establecer una comunicación efectiva en contextos genuinos de producción y recepción*. Esto implica reconocer los intercambios comunicativos como procesos inscritos en un espacio y un tiempo concretos, con unas finalidades específicas y producidas entre unos interlocutores determinados.

Los siguientes presupuestos se han descrito como propios del enfoque comunicativo (Miret, 1993):

- El lenguaje es un poderoso instrumento en la vida social. Con él representamos la realidad y monitorizamos la interacción social, que, a su vez, es la responsable de su desarrollo. Por tanto, y en un sentido vigotskyano¹⁶, no es posible aislar el progreso de las habilidades lingüísticas del contexto social y cultural en el que este se produce.

¹⁶ Véase Vigotsky (1962).

- El aprendizaje de las competencias comunicativas equivale a *aprender a usar la lengua en un contexto*, y no solo conocer las reglas de su uso.
- Abandono del concepto de *corrección* y adopción del concepto de adecuación.
- Las actividades comunicativas de lectura y la escritura —típicamente *escolares*— no garantizan el progreso en el uso de la lengua; por ello, se hace necesario el *fomento de la reflexión acerca de los procesos de producción y recepción del discurso en los alumnos*.
- El aprendizaje lingüístico implica simultáneamente el desarrollo de competencias comunicativas y cognitivas.

Desde esta perspectiva, *se conciben las tareas de aprendizaje de la lectura y la escritura como actividades ancladas en situaciones reales de uso lingüístico* en las que la negociación de significados en un contexto determinado sea el eje predominante, y cuyas condiciones de realización son:

- Vacío de información: existencia de una necesidad positiva de conseguir o reportar información entre interlocutores.
- Libertad de expresión: capacidad del hablante para decidir sobre la realización y el modo de su intervención.
- Retroalimentación (*feedback*): recepción de indicios de adecuación y consecución del objetivo comunicativo por parte de los interlocutores.

Lo anterior conduce a considerar los *procesos de interacción oral sociocultural y situacional* como un aspecto fundamental del planteamiento, ya que es en el seno de dicha interacción donde tiene lugar el desarrollo de las competencias comunicativas, especialmente de la lectura y la escritura. Y aquí es donde quiero formularle una pregunta —sin haberte fatigado con mi

disertación preparatoria—: ¿Considerarías, en el sentido de las teorías sobre la importancia del contexto sociocultural y situacional y del enfoque comunicativo en el aprendizaje de la lectura y la escritura, que *tu clase logró ser ese contexto comunicativo genuino donde, a partir de la creación colectiva como escenario didáctico*, pudo darse entre los estudiantes un *auténtico uso del lenguaje oral y escrito, permitiendo su fortalecimiento*, según las necesidades de un dramaturgo en formación?

Por lo que se refiere al segundo aspecto que retomo de tu intervención previa, cuando destacas que *la creación colectiva fomenta el reparto de poder y la democratización de los procesos de enseñanza-aprendizaje*, favoreciendo, en el caso concreto de Mundo y lenguaje, el fortalecimiento de competencias comunicativas tan importantes como la lectura y la escritura en universitarios noveles —entre otra gran cantidad de saberes que circulan en una *experiencia pedagógica total* como esta, en el sentido que expondremos más adelante...—, me haces reflexionar en torno *al papel del docente como sujeto dentro del aula*. Sabemos que, a lo largo de las últimas décadas, las nuevas pedagogías han ido transformando, tanto en el plano teórico como en las prácticas educativas mismas, el papel que el docente representaba en la escuela tradicional: aparte de ser quien detentaba el poder absoluto tanto a nivel *curricular* como a nivel *disciplinario* en el aula, era considerado *la fuente del conocimiento*; sus saberes y su discurso eran tenidos por incontrovertibles y los estudiantes debían limitarse a recibir pasivamente, memorizar y reproducir todo el acervo de datos enciclopédicos propuestos por el profesor en sus explicaciones magistrales. Efectivamente, la noción medieval de *magistro* pesaba mucho —y pesa aún— en gran parte de escenarios educativos, y se veía complementada con el apoyo de medios didácticos tales como los libros, los manuales y las cartillas de ejercicios, elaborados desde unos centros de saber elitistas: las academias y universidades, siempre controladas por las secretarías y los ministerios de educación de los gobiernos de turno. Y no es que hoy nos encontremos muy distantes de esta realidad, como si la hubiésemos superado, no; con ciertos rótulos de avanzada pedagógica y escuelas activas, invocando términos propios de metodologías transformadoras, *las actividades escolares y académicas actuales siguen subordinadas a un estricto ejercicio de control* sobre los cuerpos y las subjetividades del docente y del discente, al punto de obligarlos a someterse, bajo el pretexto de un ineludible vínculo con las instituciones y organismos gubernamentales, que legislan sobre lo educativo, a la realización de ciertas prácticas, que deben ser ejecutadas de cierta

manera y con ciertas restricciones, siempre impuestas desde arriba, y *anulan las oportunidades de una auténtica construcción del currículo junto con los principales actores del proceso: los estudiantes*.

Por otra parte, la experiencia sobre la cual estamos dialogando ha puesto de relieve, sin embargo, un dato insoslayable: *la importancia del docente en el proceso*. Si bien hemos conversado sobre tu búsqueda de horizontalidad y democratización del poder, es innegable que profesaste un *saludable liderazgo* a lo largo de todo el proceso. Y, precisamente, fue este liderazgo el que te permitió, en un *ejercicio de autodeterminación y subjetivación pedagógica y política*, optar por hacer circular el poder, permitiendo que los estudiantes asumieran, en todo momento, un papel activo, crítico y dinamizador de las actividades de enseñanza-aprendizaje. Tú mismo mencionabas anteriormente que, tras lo ocurrido en otros semestres al dejar solos a los estudiantes durante la preparación y dirección de las clases para que se apropiasen ellos mismos de la construcción del conocimiento de manera *autopoiética*, llegaste a constatar que requerían un acompañamiento, una cierta orientación, al menos hasta que asumieran comprometidamente el reto de la *mayoría de edad*¹⁷ pedagógica.

Al tener en cuenta lo expuesto hasta aquí, pareciera, entonces, *que no se trataría de la simple presencia del profesor como “par-par” ni de la abolición absoluta de la figura del docente, sino de su participación, en diversas oportunidades, como “líder-par”, al menos en los momentos en los que se pudiera requerir una mayor experticia para guiar o favorecer el proceso, que, precisamente, buscaría fomentar el empoderamiento de los estudiantes frente a su propio aprendizaje*. Se buscaría, pues, que el docente se situara en un plano de igualdad (paridad) con los estudiantes, a fin de ayudarlos y orientarlos (liderazgo), no solo en la elaboración conjunta de saberes de los que él también se apropia —dada su “ignorancia” y su necesidad real de aprendizaje— sino, precisamente, en la tarea de *autoconstituirse sujetos libres* de toda constricción externa que pudiera incidir negativamente en su *emancipación formativa y su libertad intelectual*, llevándolos al punto de *no necesitar permanentemente* al guía-formador.

¹⁷ Véase el texto de I. Kant escrito en 1784 y titulado “Contestación a la pregunta: *Qué es la Ilustración*”. En *¿Qué es la Ilustración? Y otros escritos de ética, política y filosofía de la historia* (2ª ed). Madrid: Alianza Editorial, 2013, 85-98.

En este sentido, pensaba cómo el ejercicio docente podría compararse con el de un *bardo*, aquel que teniendo la habilidad de componer maravillosamente poemas épicos y plasmarlos por escrito, legándolos a la posteridad, no se interesaba, sin embargo, por imponer su individualidad creativa sino por *contribuir a la plasmación estética* de aquellas majestuosas composiciones *ya refundidas y elaboradas por el pueblo*, de boca en boca, a través de la tradición oral popular. De este modo, el poeta actuaba, a la vez, como uno y comunidad, individuo y colectivo, sujeto singular y yo plural... La voz de los comunes plasmada en la voz del cantor, y viceversa (Moignet, 1985). En el plano pedagógico, el docente sería como ese poeta, *aedo y rapsoda*, que *se mezcla entre el colectivo (en tanto que par) sin dejar de ser él mismo (en tanto que líder)*, siendo su labor *ayudar a dar forma a los procesos de los que él mismo hace parte, dejando su impronta, pero sin imponerla, sin hacerla destacar por encima de la voz popular, de la voz estudiantil...* Creo que, para resumir, habría una *gran diferencia entre contribuir a la formación de los estudiantes y “formatear” a los estudiantes*; y, para ello, *podiera seguir siendo necesaria la compañía de ese par-líder, en ocasiones par-par, llamado docente...* ¿Qué opinas de este predicamento?

Juan Pablo:

Considero que las dos preguntas que haces se relacionan entre sí. Como lo he mostrado en otra investigación (Sánchez, 2017), el discurso de las competencias se ha tornado hegemónico en la educación superior colombiana en los últimos quince años. Particularmente, las competencias comunicativas se instalaron entre las preocupaciones del sistema de educación superior, sobre todo en dos coyunturas: los exámenes de Estado (hoy llamadas pruebas Saber Pro) y la creciente expansión de los presupuestos y dinámicas de los centros de escritura, basados en el modelo de la “escritura académica” de las universidades norteamericanas. Podemos decir que ambas son formas de control de las prácticas discursivas en las universidades y correlatos de la *gubernamentalización*

creciente de la educación, sobre todo la universitaria. No es de extrañar que estas formas de control se hayan instalado con más fuerza en la coyuntura de la derechización, que vivimos en Colombia hace dieciséis años y contando. En este sentido, si bien la procedencia teórica de las competencias comunicativas puede remontarse a la etnografía del habla y el enfoque comunicativo de la didáctica de la lengua, la efectividad de su inserción en nuestro sistema educativo se está realizando a través de la imposición de cierta perspectiva sobre la universidad y las prácticas discursivas deseables en ella. Digo esto porque considero que, precisamente, el contexto *socio-situacional* en el que se desarrolló la clase de *Mundo y lenguaje* está atravesado por esta hegemonía del discurso de las competencias comunicativas, como un discurso remedial y normalizador, que termina por domesticar el potencial de disenso y de indocilidad reflexiva del pensamiento crítico (Sánchez, 2017). Entonces, una pregunta clave es cómo el discurso de las competencias comunicativas se ha materializado efectivamente en nuestras universidades. Este interrogante nos lleva a ver la relación entre las dos preguntas que haces, pues el papel del profesor universitario encargado del fomento de las competencias comunicativas está ligado al contexto socio-situacional de la universidad colombiana, en el que predomina una visión elitista que reproduce las desigualdades, en vez de contribuir a la transformación social de estas condiciones desigualitarias.

Me gustaría desarrollar esta tesis a partir de una afirmación que haces sobre el enfoque comunicativo: “El aprendizaje de las competencias comunicativas equivale a *aprender a usar la lengua en un contexto*”. Esta afirmación se ha interpretado de varias maneras en las instituciones de educación superior, por lo menos en nuestro contexto. Por un lado, está la visión *academicista* (Jurado, 2009), según la cual la academia es en sí misma un contexto socio-situacional cerrado y, por lo tanto, en ella predomina un uso particular del lenguaje, hasta cierto punto autorreferencial y homogéneo. Desde esta perspectiva, “aprender a usar la lengua en un contexto” equivale a adaptarse a unos códigos y formatos del ámbito académico: leer artículos científicos, hacer resúmenes de las lecturas asignadas, responder a las preguntas del profesor —a modo de

quiz, taller, parcial o control de lectura—, hacer reseñas o hacer ensayos en formato de *paper* anglosajón. La *adecuación* sería interpretada aquí como *adaptación* a los códigos académicos, a esa gramática del poder y la autoridad ejercida en la relación profesor-estudiante. Y el “*lenguaje como poderoso instrumento de la vida social*” que mencionas termina convertido justamente en eso: en un instrumento de control de la producción, circulación y uso de los discursos y los sujetos hablantes en el contexto universitario. Con esta visión academicista homogeneizadora, no solo tienden a desdibujarse las diferencias en el uso del lenguaje entre las disciplinas —no es el mismo uso del lenguaje en el Teatro que en la Filosofía, en la Ingeniería que en el Derecho—, sino que la academia tiende a desvincularse de la realidad social y, con ello, de las posibilidades de aportar a su transformación. El tipo de escritura que se pretende fomentar en la visión academicista apunta a conformar comunidades letradas de expertos que se leen y se citan entre ellos, con unos usos del lenguaje cerrados, inaccesibles a la mayoría de la gente, alejados de los saberes y las prácticas populares. En este sentido, la universidad se configura como un espacio elitista, que reproduce las desigualdades, incapaz de comunicarse con los saberes y prácticas extra académicas.

Por otro lado, hay una visión más operacionalista, que pretende formar “individuos capaces de operar a partir de sus conocimientos y con la habilidad para desplegarlos en el mundo del trabajo, con el fin de operar con más eficacia” (Jurado, 2009). Esta es la interpretación abiertamente neoliberal del discurso de las competencias, que enfatiza el uso contextualizado del conocimiento para el rendimiento en las condiciones de un mundo laboral que, por lo menos en nuestro país, no ha logrado disminuir la desigualdad material y la concentración de la riqueza. En la visión operacionalista se trataría, al igual que en la academicista, más de una *adecuación como adaptación* a las reglas y códigos de los contextos sociales, en este caso, empresariales. Así, los estudiantes deberían aprender a comunicarse *eficazmente* de acuerdo con los requerimientos de dichos contextos, como las reglas o la adecuación discursiva, al dirigirse a los jefes o a los clientes. Un sujeto competente tendría así que saber *vender* sus ideas, pero también escuchar las necesidades del

cliente y la empresa. Este sería otro sentido del lenguaje como poderoso instrumento de la vida social. No es solo que la universidad prepare al estudiante para una vida futura en una empresa; es que, al funcionar la universidad misma como una empresa, el docente y el estudiante reproducen y, así, aprenden a actuar, en las condiciones del modelo neoliberal del trabajo.

Entonces, voy directamente a tu primera pregunta. En este contexto socio-situacional, en el que trabajamos, se espera que fomentemos las competencias comunicativas de los estudiantes, pero generalmente bajo la visión academicista u operacionalista. No obstante, como lo sugieres, pueden existir otras interpretaciones del discurso de las competencias comunicativas. En mi caso, me resisto a esas dos visiones a través de lo que he llamado últimamente “decolonizar la escritura académica” (Sánchez, 2018), basado en un texto de Castro-Gómez (2007). Esta perspectiva reconoce que nuestras prácticas académicas de escritura arrastran herencias coloniales, al privilegiar la escritura sobre la oralidad y los lenguajes no-verbales, e imitan un modelo disciplinario importado, que separa a las disciplinas entre sí y a la universidad, de los saberes ancestrales y populares, deslegitimándolos como *doxa*. Decolonizar la escritura académica consiste en acercar el conocimiento y los usos del lenguaje de la academia a saberes y usos del lenguaje *otros*, con el fin de transformar las jerarquías y hegemonías que se reproducen en la universidad.

Allí veo una posibilidad de articulación con el discurso de las competencias comunicativas, tal como lo describiste en tu intervención. Finalmente, de lo que se trata en este enfoque es de vincular el contexto académico a los contextos extra-académicos; pero, desde nuestra interpretación, este vínculo no se crearía para mejorar el rendimiento y la eficacia en la producción del Capital, sino para transformar críticamente la relación entre ambos contextos. Por tanto, el contexto académico dejaría de ser un espacio autorreferencial e inmune a la realidad social o un lugar de objetivación jerárquica del otro, para convertirse en un espacio de encuentro entre saberes, que posibilitan el mutuo aprendizaje. Por supuesto, esta es una transformación a largo plazo y con muchos

obstáculos por superar; pero, por ahora, podríamos recoger algunos aprendizajes de la experiencia con *Mundo y lenguaje*.

El teatro es, en sí mismo, un contexto sociocultural de uso del lenguaje, tanto en los procesos creativos como en el encuentro escena-público. Hablo de “uso del lenguaje” y no solo de un contexto de habla porque en el teatro interactúan todo el tiempo lenguajes verbales y no-verbales, dirigidos a la comunicación con el espectador. Esa sería una primera cuestión con respecto a tu descripción de la competencia comunicativa: ¿la competencia comunicativa incluiría también los lenguajes no verbales?

Aquí entra en juego la creación colectiva y, sobre todo, su uso como metáfora pedagógica. La creación colectiva subvierte este privilegio de la escritura sobre la oralidad y los lenguajes no-verbales, en un gesto que me parece clave: desplazar el punto de partida del teatro, del texto escrito por un dramaturgo a la invención sobre la escena mediante improvisaciones sobre un tema común. Esto implica la *traducción* de unos lenguajes a otros a lo largo del proceso: partir del lenguaje no-verbal y oral que acontece en un ejercicio teatral o una improvisación hacia una traducción oral o escrita en la etapa de análisis y, posteriormente, una codificación escrita para marcar las escenas y dejar memoria de las obras. Creo que tú y yo pudimos observar un potencial pedagógico para el ejercicio de las competencias comunicativas en este acto permanente de traducción. La creación colectiva permite el acercamiento de la comunicación escrita a la oralidad y los lenguajes no-verbales, que usamos todo el tiempo en nuestras vidas cotidianas. A diario estamos hablando e interpretando lo que otros dicen y hacen; nos estamos comunicando mediante el cuerpo y nuestros gestos e interpretando las situaciones, interacciones, gestos y acciones de otros. En suma, la competencia comunicativa, entendida de esta forma amplia, es parte constitutiva de nuestra vida cotidiana. Al acercar la competencia escrita al intercambio oral y los lenguajes no-verbales, el acercamiento de los estudiantes a la escritura resulta menos atropellado, menos artificioso y forzado con respecto a la continuidad de la experiencia cotidiana.

El actor de la creación colectiva, particularmente, observa la realidad, la interpreta, *lee* los contextos socioculturales en los que vive y procura traducir esta lectura del entorno en improvisaciones. Esto lo acerca en muchos casos a los usos del lenguaje de la gente del común. Por ejemplo, en obras como *Guadalupe años sin cuenta*, *Nosotros los comunes* o, recientemente, *Camilo*, *Soma Mnemosyne* y *Si el río hablara*, los actores-creadores del Teatro La Candelaria encarnan esos usos populares del lenguaje, a través de la música, el habla o el gesto. Y, a través de ello, re-cuentan la historia desde la perspectiva de los vencidos o de los anónimos. En este sentido, son como ese *rapsoda* que mencionas, una especie de traductor de los lenguajes y saberes populares frente a, y para, un público popular. Como lo resalta Santiago García, el teatro de creación colectiva parte del contacto con el pueblo para volver a él, mediado por la elaboración estética (García, 1994).

En este punto, es pertinente hablar de la creación colectiva como metáfora pedagógica. Emplearla con fines pedagógicos implica la relación de dos contextos de uso del lenguaje, a saber, el teatro y la enseñanza; un desplazamiento del escenario teatral al escenario del aula, desde los elementos que tienen *en común*. El aula se convierte en un “*como si*” del grupo de teatro, una representación o una recontextualización. Tal vez este ejercicio de traducción que mencionaba a propósito de la creación colectiva también se pueda emplear aquí. La traducción es como una metáfora, en la que se ponen en relación elementos que pertenecen a contextos de uso distintos. Lo mismo ocurre con la metáfora pedagógica, que permite a la academia se vincule con la praxis real desde sus elementos en común. Con esto, se desmarcaría de la visión academicista. Asimismo, nuestra metáfora, en particular, se desmarca de la visión operacionalista, porque la creación colectiva permite romper con la reproducción de jerarquías y autoritarismos del sistema educativo. Allí el profesor no es un jefe o un administrador del trabajo del estudiante; es, más bien, un traductor que construye con los estudiantes un escenario de comunicación humana, en el que ocurren desplazamientos de un contexto a otro. Un escenario en el que cada uno puede comuni-

car lo que necesita comunicar, a través del habla y de la escritura, pero también del gesto, de la acción y del cuerpo.

En este punto, retomaría la segunda pregunta que me formulas, acerca de la figura y el papel del docente en el aula. Tanto la visión académica como la operacionalista de las competencias comunicativas, que funcionan efectivamente en nuestras universidades, parten de la premisa de adaptar al estudiante a los códigos y formatos de ciertos contextos de uso del lenguaje. En el primer caso, para reproducir unas élites letradas, distantes de la realidad social; en el segundo caso, para reproducir las desigualdades a través de las condiciones laborales del Capital. En este sentido, el docente ejerce un poder en el aula, bien sea a través de su experticia como letrado, que hace parte de esas élites, bien sea a través de su mando como administrador del trabajo del estudiante. Durante los diez, veinte o más años que permanecemos en el sistema educativo naturalizamos la figura de un poder que nos guía para aprender, hasta el punto de creer que sin esa figura nos sería muy difícil o casi imposible hacerlo. Cada semestre llegan a mis clases decenas de estudiantes dóciles que siguen creyendo en la necesidad de esa gramática del poder para aprender, en la que un guía, un líder o una autoridad está encargada de garantizar el orden pedagógico para que ocurra la enseñanza y el aprendizaje. Lo que estoy diciendo es simple: las instituciones educativas reproducen el atontamiento y, con ello, la desigualdad (Rancière, 2003).

Tú afirmas que “*no se trataría de la abolición de la figura del docente en tanto líder-par*”, al menos en los momentos en los que se pudiera requerir una mayor experticia, para guiar o favorecer el proceso”, pero el fin de esta figura es ayudar a empoderar a los estudiantes hasta el punto de que no necesiten *permanentemente* al guía formador. Yo plantearía algo más radical. Si lo que queremos es una educación emancipadora y no reproductora de la desigualdad social, lo que hay que hacer es mostrarle a esos estudiantes dóciles que llegan a nuestras aulas que no necesitan aulas, ni maestros ni academias para aprender y para “ser alguien en la vida”, sino que el conocimiento es una propiedad común de la que cualquiera se puede apropiar por sí mismo, si así lo quiere realmente.

Por ejemplo, para hacer teatro no se necesita pasar por una universidad, obtener un título, pagar para tener una sala de ensayo, ser disciplinado por otros o recibir entrenamiento de un maestro.

Claro, la pregunta que te podrás estar haciendo es quién es el que muestra esa práctica de la libertad al candidato a la emancipación. Y la respuesta parece paradójica, de nuevo: es el maestro. Pero quisiera hacer una aclaración en la que se unen, de nuevo, tus preguntas. Como lo dije antes, el *contexto* académico es un dispositivo de poder, hecho para reproducir desigualdades, por ejemplo, a través del uso del lenguaje. Todo en él está dispuesto para normalizar la desigualdad, como la figura del maestro, el modo de configurar el espacio, el tiempo, las actividades, etc. Esto es un hecho. Por eso decía en mi intervención anterior que sería ingenuo pensar, que en la experiencia pedagógica sobre la que reflexionamos la figura del docente ha desaparecido. Eso sería equivalente a decir que desapareció la distribución policial de la institución educativa, cuando en realidad la experiencia se produjo en un espacio regulado de educación formal, vigilado por el Estado y controlado por el mercado. Sin embargo, no creo que un maestro sea necesario para emanciparse; aunque, tal vez, en algunos casos funcione la figura de un maestro emancipador. Pero esta figura sigue siendo contingente y su función emancipadora consiste, justamente, en ser derrocado. En este sentido, lo que comunica un maestro a sus estudiantes es un ánimo, una confianza en su propia capacidad. De ahí que sospeche un poco de tu formulación, pues me hace pensar que el maestro, el líder, el guía se hace necesario, a veces, y que de todas maneras retorna; cuando, por el contrario, siempre existe la posibilidad de aprender, conocer y pensar por nosotros mismos.

Pero para romper un poco con el ciclo en el que tú preguntas y yo respondo, no quisiera cerrar sin antes hacerte una pregunta. Fíjate que nosotros mismos estamos construyendo aquí una escritura atravesada por algunas premisas que hemos puesto sobre la mesa. Este escrito es *como si* fuera una conversación, es una *metáfora* de una interacción oral, una traducción escrita de nuestras entrevistas durante el proceso. Y escribirlo ha implicado otras formas de elaboración, distintas a la escritura

academicista, tal vez otros tiempos, modos de trabajo, tonos y registros. También resaltaría que estamos escribiendo a dos voces, a la manera de la creación colectiva, igualitariamente. Mi voz y la tuya no se funden, no se imponen, se reconocen y dialogan. Pienso que, de alguna manera, estamos “*performando*” lo que decimos. Es como si la escritura fuera una metáfora de la experiencia sobre la que conversamos. ¿No lo crees? ¿Cómo interpretas tú el asunto de la metáfora?

Juliana:

Tu intervención es muy sugestiva y, a la vez, en cierto modo, compleja. Trataré retomar algunos puntos clave para profundizar en la discusión, a fin de esclarecer los aspectos en los que coincidimos —numerosos, por cierto—, responder a tus interrogantes y problematizar algunas de tus posturas a la luz de nuestras propias prácticas de aula.

En primer lugar, durante la parte inicial de tu argumento elaboras una lúcida disertación en torno al empleo del concepto de competencia comunicativa por parte de las figuras gubernamentales que ejercen un poder sobre la sociedad civil, concretamente en el ámbito educativo y sobre los sujetos docente y discente, bajo las orientaciones academicista y operacionalista. Estoy completamente de acuerdo con tu análisis, dado que, efectivamente, tanto el surgimiento como el desarrollo del concepto de *competencia comunicativa en el ámbito lingüístico-didáctico y su aplicación a los sistemas educativos* no han estado exentos de la decisiva influencia de todas las variables socioeconómicas y políticas que mencionas, orientadas a procesos de gubernamentalización, estandarización y control de la población, tal como ha sucedido con otros conceptos emanados de la investigación, en cualquier disciplina, cuyos postulados sean objeto de enseñanza-aprendizaje.

En este orden de ideas, evalúas la noción de “uso de la lengua” —o de los lenguajes— “en contexto”, desde la idea del “*lenguaje como poderoso instrumento de la vida social*”, a la que aludí en mi intervención

previa. A partir de esto, puede entenderse, peligrosamente, dentro del “contexto” de gubernamentalización señalado, como un dispositivo más de sometimiento poblacional por parte de las instancias que detentan el poder a través de centros e instituciones nacionales y supranacionales. Esto es cierto, de modo que *nuestra función crítica* como docentes-investigadores o intelectuales-investigadores *radica precisamente en la capacidad de rescatar, resignificar y transformar los usos opresores de cualquier concepto*, siempre que este lo permita y cuando, de sí mismo, no sea imposible hacerlo.

Esta cuestión del contexto comunicativo es muy interesante. Autores como Milián (1999) o Van Lier (1998) la han abordado, efectivamente, de manera determinante en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de las competencias comunicativas. Este último autor ha adaptado modelos ecológicos a la interpretación del aula como un macrosistema en el que interactúan diversos contextos que se afectan entre sí: un exosistema, entendido como el marco gubernamental e institucional; un mesosistema, que abarcaría la comunidad mediata e inmediata al universo escolar; y un microsistema, que se correspondería con el microcosmos del aula. Si pensamos, como muy bien has mostrado, que el exosistema ejerce un poder opresor y controlador sobre los cuerpos y las subjetividades de los individuos y las colectividades, que se hallan en los niveles meso y micro, podríamos señalar que es justamente en esos dos niveles —y para el caso concreto del modelo escolar en el que nos hallamos circunscritos, el nivel micro— en los que podría existir la posibilidad de una revolución a modo de micro —o meso— resistencias, que permitan controvertir y transformar precisamente esos diversos contextos de los que hablamos.

En un momento de mi intervención previa, te planteé que pude observar cómo, atendiendo a esa *amplitud y plasticidad* de los conceptos de *lenguaje* y de *competencia comunicativa* como constructos “útiles” *instrumentales...*, tu clase de *Mundo y lenguaje*, a mi parecer, logró convertirse en una plataforma pedagógica y didáctica privilegiada para que los estudiantes pudieran encontrar un fértil contexto que permitiera el fortalecimiento de sus habilidades para la comunicación y la

expresión en todas sus formas, verbales y no verbales. Y esto porque, efectivamente, tu clase se desmarcó de la tradicional y aún hegemónica visión de la *clase de lenguaje* como *taller de gramática, que privilegia la escritura sobre la oralidad y lo no verbal* al mejor estilo medieval... desde una perspectiva semiótica, en consonancia con ciertos postulados de lo que, como expliqué, se denomina *enfoque comunicativo* en el ámbito de la didáctica de las lenguas. Y esto, déjame decirte, es *profundamente revolucionario*. Es pura *resistencia*.

En el caso del teatro, en general, y de la creación colectiva, en particular, su *utilidad social* es especialmente diáfana: nos encontramos frente a un modo de *usar* el lenguaje en todas sus posibilidades, convirtiéndolo así —sobre todo, en el caso de la creación colectiva— en ese *poderoso instrumento para la vida social*. Y esto queda patente precisamente porque, como bien lo señalabas, la creación colectiva permite, mediante los usos estéticos del lenguaje, democratizar los procesos de elaboración y transmisión de los mensajes, en los planos tanto comunicativo como expresivo, “traducir”, interpretar y elaborar pronunciamientos, protestas, manifiestos, posturas críticas, etc., que pueden tener un impacto decisivo en la autodeterminación política de ciertos colectivos, vulnerados y vulnerables.

En este sentido, se da lo que señalabas como la *transformación crítica* de la relación entre los contextos académico y no académico. El lenguaje, este *privilegiado instrumento*, se refleja de manera notable, pues es el teatro, sobre todo, el que recupera las voces y las historias populares y se identifica con una clara vocación política. Esta sería una interpretación *amable*, que se apartaría diametralmente de las lógicas mercantilistas propias de los modelos academicistas y operacionalistas. Efectivamente, el recurso a la noción plástica y versátil de competencia comunicativa y al concepto didáctico del enfoque comunicativo *es lo que permite justificar pedagógicamente* que una clase como la tuya *haya trasgredido el currículo* y pueda legitimarse como generadora de aprendizajes comunicativos *útiles* para los artistas dramáticos en formación, aunque no haya propiciado en gran medida la escritura académica canónica. Creo que en esto estamos muy de acuerdo.

Todo lo anterior nos permite concluir que el lenguaje o la habilidad para usar el lenguaje sí son un *poderoso instrumento para la vida social*. Su interpretación y uso depende de los enfoques y los intereses, por lo que se hace necesaria siempre una mirada crítica frente a los mismos, que debe atravesar los diversos contextos, curriculares y extracurriculares. Y si bien todas nuestras prácticas micro están atravesadas por las hegemónicas exo, un modo de resistencia podría consistir en aprovechar el contexto micro del aula para hacer oposición: *microrresistencias*. Eso fue lo que ocurrió en el caso de *Mundo y Lenguaje 2017-2*.

En cuanto a tu pregunta, de si lo no verbal haría parte de la competencia comunicativa, *una mirada pragmática*, de la mano de los mismos pioneros de los desarrollos posteriores a su origen de esta noción (por ejemplo, Bachmann, 1990) nos permite afirmar que la competencia comunicativa incluye elementos tanto verbales como no verbales, e incluso a plantearse lo que se denomina *competencia pragmática*, que para algunos de ellos constituye un componente dentro de la competencia comunicativa. Sabemos que la pragmática se ocupa del estudio de elementos tales como la proxémica, la cronémica, la cinésica y el paralenguaje (Knapp, 1980), todo lo cual interviene en los procesos de comunicación humana, y que su desarrollo permitió la aparición del enfoque comunicativo, en franca oposición a las concepciones y postulados estructuralistas sobre la lengua y la comunicación. En el teatro se da un uso locutivo del lenguaje, que incluye, a su vez, usos ilocutivos y perlocutivos, atravesados todos por lo no verbal. *El teatro es, en sí mismo, un lenguaje*, como lo son también la música, la pintura o la escultura. Y el teatro, *al igual que la clase*, es un *performance*, y lo *performativo* es terreno privilegiado dentro de los estudios pragmáticos, específicamente dentro de la teoría de los actos de habla (Austin, 1962). Esta idea me permite abordar la *noción de creación colectiva como metáfora pedagógica*, en el sentido que me proponías discutir y en lo que también, plenamente, coincidimos.

Mediante nuestras conversaciones llegamos a construir la idea de *la creación colectiva como metáfora pedagógica* y recuerdo que, al partir

tanto de tu experiencia en el aula de Arte Dramático, que pude observar con detenimiento, como de tu proceso de formación actoral, discutimos varios elementos que nos llevaron a pensar en las *posibilidades pedagógicas y políticas de la creación colectiva*, más allá del teatro. En el primer caso, como metáfora pedagógica, este *método teatral*, según Enrique Buenaventura¹⁸, o *proceso de trabajo*, según Santiago García¹⁹, puede iluminar enormemente las prácticas de aula, tanto del docente como de los estudiantes.

En efecto, y teniendo en cuenta lo que hemos venido discutiendo acerca de la importancia de replantear las relaciones de poder que, con frecuencia, representan un obstáculo en los procesos de aprendizaje de los sujetos que el sistema educativo subordina, subalterniza y somete bajo el dictamen de una figura tradicionalmente inapelable e incontrovertible como la del maestro, el “espíritu” de la creación colectiva podría impregnar las prácticas didáctico-pedagógicas mediante, y sobre todo, un ejercicio de *democratización de los roles*, las prácticas y las decisiones, dentro del cual el liderazgo en los procesos de elaboración del conocimiento, es decir, el poder, podría *transitar indistintamente entre los estudiantes y el docente*. Incluso, las posibilidades de la *creación colectiva del currículo*, donde se problematice *el orden del discurso educativo* instaurado por la gubernamentalidad hegemónica, a fin de que refleje más y mejor los intereses genuinos de los estudiantes.

Fíjate que, a mediados de los años 90, yo tuve la oportunidad de participar en las asambleas estudiantiles que se convocaban en mi universidad, una institución pública, a propósito de la reforma curricular que se estaba implementando, a fin de lograr incluir nuestras voces en los procesos que nos estaban afectando directamente. Y creo que algo similar ocurrió también, en este plano curricular, en tu clase, porque hubo

¹⁸ Véase Buenaventura y Vidal (1971).

¹⁹ Véase García (1994).

una suerte de construcción conjunta —creación colectiva— del currículo, a nivel micro, de modo paralelo al proceso de creación colectiva en el marco del desarrollo de las improvisaciones, dado que, semana a semana, se iba configurando el itinerario de cada sesión, con base en las líneas generales que habías trazado desde del inicio, a saber, *una ruta didáctica paralela a los momentos de la creación colectiva*, según García (1994), contando con la participación activa de los estudiantes.

En cuanto a la *creación colectiva como metáfora política*, resulta evidente, por ejemplo, la apelación a *la potencia de las subjetividades puestas en común*, con el fin de lograr un objetivo creativo; del mismo modo, el ejercicio político debería propiciar una *poiesis* continua, orientada a *la elaboración misma de los colectivos y las comunidades* en sus procesos de emancipación, democratización y autodeterminación. A propósito, recuerdo que llegamos a un punto dentro de nuestras reflexiones en el que vimos cómo la pedagogía y la política convergían, al menos por lo que respecta a la búsqueda del *interés común* y a la tensión existente por las *relaciones de poder*. ¿Ves tú algunos puntos más de intersección entre ellas? ¿Dirías que una contiene a la otra?

Me preguntas, también, por el asunto de la metáfora en relación con la escritura, en nuestro caso, a dos voces. Sí: definitivamente *la escritura es, per se, una metáfora*, en tanto que representa siempre algo que no es, con frecuencia, ella misma. En tanto que desarrollo tecnológico de nuestra especie (Ong, 1987), la escritura — pese a haber sido capturada por diversas hegemonías en detrimento, muchas veces, de la oralidad y lo no verbal — permite *fixar, capturar* y tomar distancia para reflexionar sobre lo *fixado* y *capturado*, con todas las limitaciones que pueda suponer su ejercicio, teniendo en cuenta la variedad de hablantes, contextos y soportes. Como bien destacas, en nuestro caso, estamos fijando y capturando algunas de las *reflexiones* que pudimos compartir *oralmente* a lo largo del proceso de investigación; pero tú y yo somos conscientes de que todas aquellas conversaciones —salvo las que quedaron registradas como entrevistas formales— no podrán ser nunca plenamente consignadas dado el carácter efímero de la oralidad. No obstante, po-

demo evocar el sentido de esos significados *construidos colectivamente* y plasmarlos ahora a modo de conversatorio que, en cierto sentido, *simula* un intercambio oral. Así, esta escritura es *una reconstrucción, un acto de memoria*, pero también un *acto selectivo*, en la medida en que no permitirá que *todo sea nuevamente dicho*. Sin embargo, esto no es un problema; es, simplemente, *una condición de la tecnología misma*. Y lo interesante es que permite, *en el marco de nuestra afirmación como hablantes/sujetos políticos*, establecer, como bien lo señalabas, un diálogo de *pares*, puesto que *compartimos* no solo el código escrito, *sino la capacidad para decir, para argumentar, para coincidir y para disentir*. Y ello nos sitúa, de inmediato, *en un plano de igualdad*. Por tanto, *esta escritura a dos voces*, que se confrontan en una rica dialéctica igualitaria, *constituye una creación colectiva*, pedagógica y políticamente llena de posibilidades.

Y hablando de metáforas, llevo algún tiempo pensando en que tu experiencia, en la que yo pude participar como observadora en el contexto de nuestra investigación, podría denominarse “*experiencia pedagógica total*”, a semejanza de lo que, en literatura, se denomina “*novela total*”. Pero me explicaré tras escuchar tu réplica.

Finalmente, quiero referirme a un aspecto que encuentro complejo e interesante, como decía al principio de mi intervención, y que resumiré de la siguiente manera: me parece que tenemos la misma apuesta pedagógica y política en relación con la *necesidad de promover procesos de emancipación y democratización*, que lleven a reformular y replantear profundamente los modelos socioescolares en tanto que dispositivos de control sobre “los sujetos que enseñan y aprenden”, por todos los motivos que, sobre todo tú, has expuesto y defendido. Sin embargo, creo que estamos negociando un ligero matiz. Tú propones una apuesta *radical*²⁰, en la que *desaparezca la figura del maestro y se desdibujen*, así, los binomios de maestro y aprendiz, docente y discente, en pro del *empode-*

²⁰ Por otra parte, es enormemente revolucionaria, en tanto que llevaría —una vez más, por un principio metafórico, o mejor, *metonímico*— a pensar en la *abolición* de la distinción entre

ramiento de la parte tradicionalmente subordinada y subalternizada: el “estudiante”. Obviamente, yo coincido con todo lo que conduzca al empoderamiento y promoción del subordinado y el subalterno. Y también porque los procesos de emancipación, allí donde hay opresión, conducen al bienestar de las personas, en tanto que les permiten gozar en plenitud de dos derechos inalienables, a saber, la *libertad* y la *igualdad*.

Sin embargo, no es muy realista desconocer que las comunidades humanas se organizan con base en tensiones que involucran una negociación del liderazgo, es decir, del poder, y que estas tensiones son saludables en la medida en que pueden hacer circular o transitar el poder de unos individuos a otros, según las necesidades del bien común; pero son extremadamente peligrosas cuando unos pocos o, incluso, uno solo, asume el poder con la finalidad de oprimir al otro en beneficio propio. Y esto ocurre en escenarios tan diversos como el recinto de un congreso o el patio de una escuela... Por ello te proponía, partiendo de lo que pude observar de tu clase y de lo que tú afirmabas respecto de la necesidad que tuvieron los estudiantes, en un momento dado, de preparar las clases *contigo* -y no solos- *al principio*; en la medida en que necesitaban un acompañamiento más experto que les diera pistas para las herramientas didácticas tan claras, a partir de la idea de que lo que necesita desaparecer es la hegemonía opresora de un individuo sobre otros, mas no el ejercicio de un sano liderazgo, cuando, por razones de conocimiento, experiencia, habilidad, disposición, etc., un individuo pudiera acompañar, orientar o facilitar un determinado proceso a otro, pero sin que esto suponga oprimirlo o someterlo. Creo que es un equilibrio muy difícil de conseguir —la experiencia histórica lo demuestra—, pero en experiencias micro como la tuya, esto que afirmo se ha hecho posible...

jefe y empleado, patrón y obrero, gobernante y ciudadano, policía y civil, favoreciendo la eliminación de las injusticias que, por causa de estos binomios verticales, expresados esencialmente en la fórmula *opresor* y *oprimido* —evocando a Marx— se han dado a lo largo de la historia, sin excluir el presente... (Pero también en otras más *problemáticas*, como la de padres e hijos, por ejemplo...).

En síntesis, estaría de acuerdo con una supresión de las figuras *estáticas* de maestro y aprendiz, pero no desconocería que esas *posiciones*, necesariamente, irían emergiendo —y transitando, en el mejor de los casos— de manera espontánea, como cuando un colectivo se organiza y autodetermina, incluso aunque esos tránsitos duren segundos, como cuando un grupo de personas está armando un rompecabezas *conjuntamente*. Y unas veces corresponderá al “maestro”, “adulto” o “experto” liderar, pero en otras será muy deseable que lidere el “estudiante”, el “menor de edad” o el “inexperto”. Ahora bien, la experiencia humana muestra que la *autodidaxia* es posible e, incluso, deseable en muchos momentos, dado que, como sujetos libres, independientes y cognitivamente capaces, podemos desarrollar aprendizajes sin la ayuda de otros. Pero, precisamente, *la riqueza de la experiencia humana* se deriva, la mayor parte de las veces, de la interacción con los otros; en las tensiones que emergen de esa interacción; en el consenso y en el disenso... Es, justamente, lo que proponen todas las aproximaciones socioculturales al aprendizaje, de la mano de Vigotsky (1962): *el conocimiento se construye en la interacción social*. Y esta interacción comporta que unas veces alguien “tome la delantera”, aunque con la *opción* de o bien favorecer al colectivo, o bien subordinarlo a causa de esa misma ventaja que ha tomado... La historia ha mostrado que, con frecuencia, la tendencia es oprimir y subordinar; pero los que creemos en la emancipación podemos generar oportunidades de resistencia a estas dinámicas y romper con esos anquilosamientos, perpetuadores de relaciones de poder peligrosas y destructivas.

Por ello, cuando abogas por una supresión de la figura del maestro, al afirmar que “lo que hay que hacer es mostrarle a esos estudiantes dóciles que llegan a nuestras aulas que no necesitan aulas, ni maestros ni academias”, yo diría que sí, pero con los matices arriba indicados, puesto que no estaría tan segura de la viabilidad de una postura tan radical. ¿Qué piensas sobre los matices que te propongo?, ¿crees que tenemos posibilidades de llegar a un consenso, o mejor, a una síntesis de nuestras posturas?

Juan Pablo:

Voy a intentar responder primero a la cuestión de las relaciones entre pedagogía y política y, a partir de allí, intentaré aclarar algunos puntos de mi réplica anterior. En primer lugar, es importante diferenciar entre la pedagogía como un conjunto de teorías sobre el acto de enseñar y aprender, y la pedagogía como una práctica reflexiva de los actores de este acto, que puede entrar en diálogo con las teorías (Restrepo, 2004). Es en este segundo sentido que me parece más acertado pensar las relaciones con la política. Puede ser tentador plantear una tesis como: *toda práctica pedagógica es política*, en un sentido muy amplio del término política. Pero examinemos lo que estamos diciendo al hacer esta afirmación. Podríamos desglosar dos posibles significados del concepto implicados en ella: el primero, denominado *débil*, se refiere a la política como la inevitable condición convivencial de la existencia humana, a la premisa de que los seres humanos vivimos juntos unos con los otros. Lo llamo *débil* porque es tan amplio que no permite discernir la actividad política con especificidad. Así que una expresión como *politizar la práctica pedagógica* no tendría sentido, porque toda práctica pedagógica, en tanto implica la condición convivencial de los seres humanos, es, en sí, política. Aquí también podríamos ubicar definiciones de la política y lo político que las identifican con las relaciones y el ejercicio del poder, pues el vivir juntos implica inevitablemente tales relaciones y prácticas. Por supuesto, las relaciones y prácticas pedagógicas también son, así, ejercicios del poder.

El segundo significado, o *posición media*, sería un poco más delimitado y se refiere a que ninguna práctica pedagógica es políticamente neutral, es decir, todas se posicionan más o menos conscientemente frente a las condiciones sociales de su tiempo. Una práctica pedagógica puede reproducir los discursos hegemónicos de su tiempo, puede intentar fracturarlos, resistirlos, ponerlos en cuestión, o puede ser una mezcla de las dos cosas en uno u otro aspecto; pero, inevitablemente, tomará posición. En otras palabras, podríamos decir que toda práctica pedagógica, en tanto hace parte de una red de relaciones sociales o de

contextos en interacción — como lo sugeriste en tu réplica —, contribuye a re-crear la hegemonía o apuesta por la lucha contrahegemónica²¹. El acto pedagógico puede, entonces, contribuir a redefinir el sentido de las instituciones educativas; no es, por tanto, un acto aislado y abstracto, como sugieres con tu distinción entre contextos micro, macro y exo. Aquí *política* significa, pues, posicionamiento frente al orden social hegemónico.

A partir de allí, podrían plantearse dos sentidos, los *fuertes*, por ser los que más apuntan a un posicionamiento y permiten discernir con mayor efectividad la especificidad de la actividad política. Pero inevitablemente la tesis cambiará: *no todas las prácticas pedagógicas son políticas, solo algunas de ellas lo son*. En el primero de los sentidos fuertes del término, se podría pensar que *politizar una práctica pedagógica* significa asumir una oposición frente al orden social hegemónico; una lucha, desde el acto de enseñar y aprender, por contradecir, pero también por resignificar, rearticular o transvalorar aquellos discursos, representaciones o prácticas que nos someten. Sería, pues, equivalente a una apuesta contrahegemónica desde la práctica pedagógica. En el segundo de los sentidos, si entendemos la actividad política como una actividad constitutivamente *disensual* y relativa al presupuesto de la igualdad humana, la politización del acto pedagógico indicaría un acto de verificación de la igualdad, en tanto pone en juego el supuesto de una potencia común del género humano²². Esta politización llevaría a un disenso con respecto al orden social hegemónico, puesto que este implica

²¹ “Las prácticas articuladoras a través de las cuales se establece un determinado orden y se fija el sentido de las instituciones sociales son “prácticas hegemónicas”. Todo orden hegemónico es susceptible de ser desafiado por prácticas contrahegemónicas, es decir, prácticas que van a intentar desarticular el orden existente para instaurar otra forma de hegemonía” (Mouffe, 2011, p. 25).

²² Aquí entiendo “verificación de la igualdad”, con Rancière, en el sentido de un proceso emancipatorio: “Este consiste en el juego de prácticas guiadas por la presuposición de la igualdad de cualquiera con cualquiera y la preocupación por verificarla” (Rancière, 2006, p. 17).

cierta organización de la desigualdad humana; pero no necesariamente propone otro orden social en reemplazo del que se pone en cuestión. Sería así una práctica transgresora permanente encargada de desfijar o desnaturalizar las identidades y los órdenes sociales, desujetándonos de las posiciones y roles asignados, y abriendo paso a posibles luchas contrahegemónicas.

Más allá de la política en sentido débil, que aplicaría también a toda forma de teatro, la creación colectiva puede entenderse en los dos sentidos fuertes del término que he propuesto. Grupos como La Candelaria y el TEC han apostado, de hecho, por fracturar o cuestionar discursos y representaciones del orden social hegemónico, desde las imágenes teatrales propuestas en sus obras, y desde una articulación de su trabajo artístico con la formación de un público y el trabajo colaborativo con movimientos sociales (García, 1994). Pero también, en tanto proceso o método de trabajo, puede interpretarse en el sentido de una práctica emancipatoria en la que se pone en juego la potencia común de la inteligencia humana, en disenso frente a las distribuciones jerárquicas tradicionales del teatro — como lo hemos mostrado ya —. De ahí que la creación colectiva como metáfora pedagógica tenga intersecciones con la metáfora política. En la experiencia con *Mundo y lenguaje* intenté construir un escenario para experimentar la igualdad, en un gesto transgresor con respecto a las jerarquías tradicionales del aula y del teatro. Sin embargo, dudo con respecto al proceso como una apuesta crítica contrahegemónica, debido a que los tiempos, consignas, decisiones e interacciones didácticas concretas condujeron la práctica pedagógica a centrarse en una liberación expresiva de conflictos interiores, pero no diría que para los estudiantes haya significado la elaboración de una postura crítica frente a las redes de relaciones sociales, culturales y políticas, que determinan esos conflictos personales. Es cierto que algunos estudiantes se aproximaron a hacer consciencia de eventos determinantes y cicatrices de su pasado como problemáticas sociales —la identidad sexual, la violencia de género, por ejemplo—, pero no diría que esto es suficiente para afirmar que la clase se dirigió a una lucha inequívoca contra los discursos y representaciones dominantes de nuestro orden social.

Dicho esto, quisiera ahora aclarar algunos puntos de mi réplica anterior, a partir de los desacuerdos que manifiestas en la tuya. No he defendido la *abolición* de la distinción estudiante-docente en nuestro contexto universitario ni he afirmado que debe *desaparecer* la figura del maestro en términos absolutos. Coincido contigo en que estas serían pretensiones idealistas, sin asidero en la realidad de los dispositivos y estructuras de poder de nuestro contexto social, como lo sugerí en mi respuesta. Me refería a cuestionar la figura del maestro y del sistema educativo como una mediación *necesaria* para la educación o el aprendizaje. En una intervención anterior afirmé lo siguiente: “Si lo que queremos es una educación emancipadora y no reproductora de la desigualdad social, lo que hay que hacer es mostrarle a esos estudiantes dóciles que llegan a nuestras aulas que no necesitan aulas, ni maestros ni academias para aprender y para “ser alguien en la vida”, sino que el conocimiento es una propiedad común de la que cualquiera se puede apropiar por sí mismo, si así lo quiere realmente”. En otras palabras, se trata de señalar que la educación y el aprendizaje no se reducen al sistema educativo y la mediación de los expertos. Esto, antes que abolir, significa desacralizar, desnaturalizar, transgredir la figura del docente en nuestro contexto universitario, desde el reconocimiento de la igualdad entre los individuos, que ejercen roles diferentes en las prácticas educativas.

Coincido contigo en que las sociedades humanas se organizan, de hecho, con base en tensiones de poder. Y las prácticas de aula, al ser parte de instituciones sociales, no se abstraen de esta situación. Pero tampoco he contradicho en algún momento esta premisa. He sugerido, más bien, que los roles de liderazgo no tienen fundamentos definitivos ni mucho menos inamovibles, sino que están basados en relaciones y situaciones contingentes, que dependen de cada contexto. Pero, al ser contingentes y arbitrarias, son cambiables y, por tanto, los liderazgos pueden ser transgredidos y repartidos de nuevo. En este punto, pueden entrar a jugar las distinciones que acabo de hacer en torno a la política. En el último sentido del concepto de política, basado en Rancière, es importante notar su diferencia con respecto al concepto de *policía*, pues esta se re-

fiere al proceso de “organizar la reunión de los hombres en comunidad y su consentimiento, y descansa en la distribución jerárquica de lugares y funciones” (Rancière, 2006, p. 17). En una práctica pedagógica, el acto político está anudado a prácticas policiales y creo que te refieres a ellas cuando sostienes que las comunidades humanas se organizan con base en tensiones de poder. Lo emancipatorio no radica en negar, en términos absolutos, que existan relaciones de poder, sino en poner en suspenso la necesidad o naturalidad de las jerarquías en un orden social; por ejemplo, el supuesto de que el profesor necesariamente manda porque sabe más o es mayor en edad, lo que suele ser desmentido en la cotidianidad de las prácticas de aula. Tal vez el profesor sepa algunas cosas que el alumno no sabe, así como el alumno sabe cosas que el profesor desconoce, pero el punto es que el profesor manda porque se le ha encargado esa función, ese *papel*, en nuestro sistema educativo, no porque exista una desigualdad fundamental —ontológica, epistemológica, moral o lo que se quiera— que lo legitime. Esto significa que otra organización es posible, una en la que los mismos individuos cumplan funciones y roles diferentes a los actualmente establecidos; pero esa es la organización que tenemos de hecho.

De ahí que difiera un poco en la interpretación que haces acerca del acompañamiento de los estudiantes en la preparación de las clases. Dices que los estudiantes *tuvieron la necesidad* de preparar las clases conmigo y no solos, pero en realidad no hay nada necesario allí, nada que *tuviera que ser así*, que no pudiera ser al contrario. Yo lo explico, más bien, como una estrategia de comunicación con ellos. Cuando le dices a un estudiante: “prepara la próxima clase, el tema es la creación colectiva” y desapareces, es posible que queden muchas dudas en el aire por la extrañeza y la ambigüedad misma de la consigna. Cuando especificas un poco más la orden, cuando te haces entender mejor y, sobre todo, cuando logras que el estudiante *quiera* seguir la consigna, es más probable que su respuesta se acerque a los propósitos de tu instrucción. Eso fue lo que hice en ese caso: fue una estrategia de enseñanza. Puede haber un equívoco alrededor de la figura del maestro emancipador y es que se considere como un maestro necesariamente ausente, que no se comunica

con sus estudiantes, que se despreocupa por hacer de la invitación a la emancipación una invitación deseable. Pienso que la tarea del maestro está más allá, en lograr que el estudiante realmente quiera la emancipación. Allí su liderazgo puede cumplir un papel. Una estrategia puede ser el ejemplo. En ese caso, el maestro no solo se torna emancipador sino emancipado: muestra a los estudiantes que él es capaz de transgredir los límites de sus conocimientos expertos, generalmente ligados a una posición social, y de aprender por sí mismo aquello para lo que no era, supuestamente, competente. La enseñanza, la consigna implícita es: “si yo lo puedo hacer, tú también, ¡así que emancípate!”. En algunos contextos, puede resultar más efectivo aprender juntos que permanecer ignorante de un saber, que se le pide al estudiante aprender por sí mismo.

Algo similar puede ocurrir con la autodidaxia. “Aprender por uno mismo” o “ser su propio maestro” no significa solipsismo, un individuo que es como una mónada, sin puertas ni ventanas que lo comuniquen con el mundo. Todo lo contrario. La autodidaxia implica tomar parte, por uno mismo, en la potencia común del pensamiento humano, en el pensamiento colectivo elaborado por la humanidad a lo largo de la historia. Esto quiere decir que siempre implicará una relación con otros, encarnados o virtuales, a través de sus palabras y sus obras. En este sentido, lo que afirmo no es contrario a lo que referías sobre Vigotsky. Si yo aprendo a sumar y restar por mí mismo, sin mediación de una institución o un profesor, no me privo de la interacción social. De hecho, estoy interactuando con un conocimiento socialmente construido y un lenguaje, el de los símbolos matemáticos, creado en un momento histórico por seres humanos de carne y hueso. Si yo aprendo a montar en bicicleta por mi cuenta, entraré en una relación con la inteligencia humana que creó socialmente la bicicleta. Cuando aprendemos la lengua materna, no hay otra opción que hacerlo por nuestra cuenta, sin profesores de lengua, pero esto no implica que lo hagamos sin interacción social con los adultos. A veces, existe un mediador que le exige al otro superar miedos, inhibiciones o barreras, producidos por una sujeción o dependencia particular, pero su función, si es emancipadora, se cumple justamente en el momento en que el otro se da cuenta de que no lo necesita.

Pero creo que a esta altura el lector, si nos ha seguido hasta aquí, quizás ya esté esperando un cierre. Así que te cedo la palabra para que concluyas esta conversación.

Juliana:

Muy bien, de acuerdo. No es conveniente fatigar a quien nos haya estado leyendo. En ese sentido, me permitiría indicar solamente un par de aspectos a modo de cierre.

En primer lugar, finalmente lo que está en juego y lo que creo que ambos disputamos, es la cuestión de la necesidad de la mediación pedagógica cuando esta supone la figura de un maestro siempre y en todo momento. Efectivamente, la común experiencia humana muestra que la posibilidad de la autodidaxia en cualquier proceso de aprendizaje es más que factible. Es muy importante, por sus implicaciones políticas en relación con la emancipación de los individuos y las colectividades, defender la posibilidad o, más aún, la legitimidad pedagógica de acceder a cualquier aprendizaje desde múltiples formas, ya sea en solitario o de la mano de un maestro, entendido este, una vez más, no como quien es el depositario del saber al que se desea acceder o como un *otro imprescindible* para poder aprender o construir el propio camino, sino como una mediación a la que se puede recurrir libremente, en tanto que su acompañamiento puede posibilitar ciertos atajos o maneras de acceder al conocimiento —práctico o teórico—, favoreciendo ciertos aspectos de la experiencia pedagógica.

En el caso al que aludías, cuando le pediste a un grupo de estudiantes que asumieran la preparación y liderazgo didáctico-pedagógico de una clase en todos sus aspectos, consideraste oportuno acompañarlos, dadas ciertas experiencias previas que no fueron tan afortunadas, cuando los estudiantes encargados trabajaron solos en dicha preparación y liderazgo, sin tu apoyo. Pero, como muy bien dices, y es también un escenario conceptual que compartimos, este hecho fue netamente circunstancial,

radicalmente contextual; es decir, no significa que siempre y en todo momento y lugar, para que una práctica pedagógica sea exitosa debe, necesariamente, ser preparada y conducida con la ayuda del “maestro”. Esta es la premisa fundamental que compartimos. Y es una premisa decisiva, pedagógica y políticamente muy potente.

Te decía más arriba que toda esta experiencia de trabajo con los estudiantes de "Mundo y lenguaje" durante el periodo 2017-02 es un ejemplo de lo que yo llamaría una “*experiencia pedagógica total*”, inspirándome en el concepto literario de *novela total*, desarrollado fundamentalmente por Vargas Llosa en Latinoamérica, de modo incipiente ya desde su *Carta de batalla por Tirant lo Blanc*, ensayo publicado como prólogo a una edición de la novela de J. Martorell en 1969²³, y profundizado en toda su obra sobre García Márquez²⁴. Según Vargas Llosa, la novela total implica una creación autónoma que habla de un aquí y un ahora, pero que a su vez tiene la potencia de hablarnos de un allá y un antes o un después. Un universo que, en su especificidad, representa otros tiempos y otros lugares, siendo abaricante, por otro lado, en su multiplicidad. De hecho, esta idea coincide de manera curiosa con lo que Borges afirma en *Otras Inquisiciones* (1952): “*La obra que perdura es siempre capaz de una infinita y plástica ambigüedad. Es toda para todos [...]. Es un espejo que declara los rasgos del lector y es también un mapa del mundo*” (p. 698).

Entonces, cuando digo que esta experiencia de aula constituye, a mi juicio, una “*experiencia pedagógica total*”, me refiero al hecho de que el trabajo desarrollado —por “estudiantes” y “profesor”— implicó la puesta en juego de *la totalidad de la potencia pedagógica, pero también la totalidad de la potencia política*. Con esto no quisiera aludir a una totalidad en el sentido de agotamiento de posibilidades, como si es-

²³ Publicado más tarde en una recopilación de ensayos que toma su nombre: Vargas Llosa, M. (1992). *Carta de batalla por Tirant lo Blanc*. Bogotá: Seix Barral Biblioteca Breve.

²⁴ Véase Vargas Llosa, M. (1971). *García Márquez: Historia de un deicidio*. Barcelona: Seix Barral.

tas experiencias contuvieran todo lo que se puede hacer en una clase... Al contrario, la *totalidad* de las potencias pedagógicas y políticas de un ejercicio didáctico supone *eso mismo*, que están abiertas *todas las posibilidades, todas las potencialidades*, incluso para autocriticarse y reinventarse. En sentido opuesto, y siguiendo mi metáfora, una experiencia didáctica *no total* sería una experiencia cerrada, porque cercenaría toda —en el sentido de *cualquier*— posibilidad pedagógica y política que pudiera ir más allá de sí misma.

Asimismo, la lectura y la escritura fueron omnipresentes, como lo fueron también, en todo momento, los procesos de reflexión, autorreflexión, crítica y autocrítica de todos los participantes. También hubo una totalidad en la implicación del cuerpo: sin ser una clase definida administrativamente como “práctica” y contrariamente a lo que las didácticas universitarias tradicionales de la lectura y la escritura acostumbra, el cuerpo intervino en su totalidad. El cuerpo y los cuerpos. Tu cuerpo y sus cuerpos. Se leyó y escribió con el cuerpo y desde el cuerpo. Y todo ello en un clima de horizontalidad, de reevaluación de la *tradicional* figura del *maestro* —y, por tanto, del *poder* en el aula—, posibilitando la *creación colectiva*, no solo de un montaje teatral basado en monólogos e improvisaciones, sino en la creación de un espacio de igualdad. Igualdad radical de potencias, inteligencias, cuerpos, subjetividades. Esta experiencia implicó un semillero de posibilidades futuras, tanto en lo pedagógico como en lo político. Por ello, ha valido la pena recogerla aquí, en este libro, con la ilusión de que pueda ayudar a comprender otras realidades pedagógicas y políticas, a impulsar nuevos y más aventurados procesos de desubjetivación-subjetivación de docentes y alumnos en relación con sus roles tradicionales, y a inspirar modos de subversión de las didácticas tradicionales de la lectura y la escritura en la universidad, contribuyendo así a la emancipación política de los individuos y las colectividades *en y desde* las aulas.

Referencias

- Adler, P. y Adler, P. (1994). Observational techniques. En Denzin, N. y Lincoln, S., (Eds.), *Handbook of qualitative research*. (pp. 377-392). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Agamben, G. (2005). *Profanaciones*. Barcelona: Anagrama.
- Alzate, L. (2016). *¿Cuál es su problema fundamental? Diálogos con Santiago García*. Cali: Programa Editorial de la Universidad del Valle.
- Atkinson, P. y Hammersley, M. (1994). Ethnography and participant observation. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. (pp. 248-261). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Austin, J. L. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Bachmann, L. (1990). Habilidad lingüística comunicativa. En M. Llobera, M. T. Turell y J. Zanón (Eds.). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. (pp. 105-129). Madrid: Edelsa.
- Bales, R. F. (1950). *Interaction process analysis: a method for the study of small groups*. Cambridge: Addison-Wesley Press.
- Barnes, D. (1969). Language in the secondary classroom. En D. Barnes, J. Britton, y M. Torbe (Eds.). *Language, the Learner and the School*. Harmondsworth: Penguin.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Boal, A. (1989). *Teatro del oprimido. Teoría y práctica*. México, D. F.: Nueva Imagen.
- Borges, J. L. (1952). Otras Inquisiciones. En, *Borges. Obras Completas*. Buenos Aires: Emecé, 1974.
- Buenaventura, E. y Vidal, J. (1971). Apuntes para un Método de Creación Colectiva. *Trabajo Teatral*, 1-2, 44-95.
- Cabré, M. y Tresserras E. (2017). La resistencia como oportunidad de cambio. Investigar para innovar (Tema del mes). *Cuadernos de Pedagogía*, 481, 65-68.
- Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. París: Didier.
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En M. Llobera, M. T. Turell y J. Zanón (Eds.). *Competencia*

- comunicativa. *Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. (pp. 63-83). Madrid: Edelsa.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados*. Voces y miradas sobre la lectura. Barcelona: Paidós.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En Castro-Gómez, S. y Gosfrieguel, R. (Comp.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (pp. 79-91). Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre.
- Cazden, C. (1986). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Colás, M. P. y Buendía, L. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Della Porta, D. y M. Keating (Eds.). (2013). *Enfoques y metodologías de las ciencias sociales. Una perspectiva pluralista*. Madrid: Akal.
- DeWalt, K. M. y DeWalt, B. R. (2002). Participant Observation. En H. Russell Bernard, *Handbook of Methods in Cultural Anthropology*. (pp. 259-300). Walnut Creek: AltaMira Press.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1987). *Common knowledge: The development of understanding in the classroom*. Londres: Methuen.
- Ellis, R. (1985). Sources of variability in interlanguage. *Applied Linguistics*, 6, 118-131.
- Fairclough, N. (2003). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. En R. Wodak y M. Meyer. *Métodos de análisis crítico del discurso*. (pp. 179-204). Barcelona: Gedisa.
- Firth, J.R. (1957). Ethnographic Analysis and Language with Reference to Malinowski's Views. En F. R. Palmer (Ed.), *Selected Papers of J. R. Firth, 1952-59*. (pp. 136-167). Londres: Longman.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI, 2009.
- - -. (1999). La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. En *Obras esenciales. Estética, ética, hermenéutica*. (Vol. 3). (pp. 393-415). Barcelona: Paidós..

- - -. (2012). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza.
- García, S. (1994). *Teoría y práctica del teatro I*. Bogotá: Ediciones Teatro La Candelaria.
- - -. (2002). *Teoría y práctica del teatro II*. Bogotá: Ediciones Teatro La Candelaria.
- Gay, L. R., Mills, G. E. y Airasian, P. W. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Boston: Pearson.
- Gumperz, J. J. y Hymes, D. (1972). *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. Nueva York: Holt, Rinehart y Wilson.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hammersley, M. (1990). *Classroom Ethnography. Empirical and Methodological Essays*. Filadelfia: Open University Press.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2007). *Ethnography: principles in practice*. Londres: Routledge.
- Hopson, R. (2016). Introduction: New Directions in Educational Ethnography: Shifts, Problems, and Reconstruction. *New Directions in Educational Ethnography. Studies in Educational Ethnography*, 13, 1 - 13.
- Hymes, D. H. (1966). *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality*. Londres: Taylor & Francis.
- - -. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En M. Llobera, M. T. Turell y J. Zanón (Eds.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. (pp. 27-47). Madrid: Edelsa.
- - -. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Londres: Tavistock.
- Imbernón, F. (2006). Assessorar o dirigir. El paper de l'assessor col·laboratiu o l'assessora col·laborativa en una formació permanent centrada en el professorat i en el context. *Temps d'Educació*, 30, 65-76.
- Jackson, Ph. W. (1968). *La vida en las aulas*. Madrid: Marova, 1975.
- Jakobson, R. (1960). Linguistics and Poetics. En T. Sebeok (Ed.), *Style in Language*. (pp. 350-377). Cambridge. MIT Press.
- Jurado, F. (2009). El enfoque sobre competencias: una perspectiva crítica para la educación. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 343-354.
- Kant, I. (1784). *¿Qué es la Ilustración? Y otros escritos de ética, política y filosofía de la historia* (2ª ed.). (pp. 85-98). Madrid: Alianza Editorial.

- Kawulich, B. (2006). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(2), 1-32.
- Knapp, M. L. (1980). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2012). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra. (Coord.) *Metodología de la investigación educativa*. (pp. 349-352). Madrid: La Muralla.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education: Revised and Expanded from Case Study Research in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Milián, M. (1999). *Interacció de contextos en el procés de composició escrita en grup*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Miret, I. (1993). La enseñanza de la lengua en la educación primaria. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 8(9), 54-61.
- Moignet, G. (Ed.). (1985). *La Chanson de Roland. Texte établi d'après le manuscrit d'Oxford, traduction, notes et commentaires*. París: Bordas.
- Mouffe, Ch. (2011). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Nussbaum, L. (1995). Observaciones de usos orales y reflexión metacomunicativa. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 3, 33-41.
- Ong, W. J. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Peña, L. B. (2009). *La competencia oral y escrita en la educación superior*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Pérez, A. (1989). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (3ª ed). (pp. 95-138). Madrid: Akal.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- - -. (2006). *Política, policía, democracia*. Santiago: LOM Ediciones.
- - -. (2011). *Momentos políticos*. Madrid: Clave Intelectual.

- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y educadores*, 7, 45-55.
- Sánchez, J. (2017). El discurso de las competencias y la domesticación de la crítica en la educación superior. *Pedagogía y saberes*, 47, 79-93.
- - -. (2018). *Decolonizar la escritura académica*. Ponencia presentada en el evento “El discurso universitario como posibilidad de construir país: Dinámicas de la lectura, escritura y la oralidad en la educación superior”, Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior (Redlees). Bogotá D. C.: Universidad Católica.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. España: McGraw-Hill.
- Savignon, S. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Savignon, S. J. y Berns, M. S. (Eds.). (1984). *Initiatives in communicative language teaching*. Reading, MA: Addison.
- Shah, A. (2017). Ethnography? Participant observation, a potentially revolutionary praxis. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, 7 (1), 45-59.
- Spradley, J. (1980). *Participant observation*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Barcelona: Paidós.
- Teatro La Candelaria. (2016). *Seis obras del Teatro La Candelaria*. Bogotá: Ediciones Teatro La Candelaria.
- Van Ek, J. A. (1976). *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. Londres: Longman.
- Van Lier, L. (1998). *Towards a curriculum for educational linguistics: The ecology of language learning*. Seattle: AAAL.
- Vargas Llosa, M. (1971). *García Márquez: Historia de un deicidio*. Barcelona: Seix Barral.
- - -. (1992). *Carta de batalla por Tirant lo Blanche*. Bogotá: Seix Barral Biblioteca Breve.
- Vigotsky, L. S. (1962). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Capítulo 5.

Una aproximación a las
características de los mejores
docentes: reflexiones desde el
enfoque narrativo-biográfico

Introducción

—Estimados estudiantes, me produce un gran placer decirles que este semestre académico, afortunadamente para todos, ha terminado; infortunadamente, no pude trabajar con ustedes como quería...

—En eso estamos de acuerdo profesor, afortunadamente se acabó —replicó uno de mis estudiantes.

Esta escena ocurrió hace un par de semestres en uno de mis cursos de la universidad y me estremeció por completo. Sentí decepción hacia mis estudiantes, hacia las funciones que están cumpliendo las universidades en la sociedad y, sobre todo, una frustración conmigo mismo. No podía entender lo que estaba pasando, por primera vez en mi carrera profesional deseé no haber sido docente, por unos instantes pensé que me había equivocado de carrera y creí que la docencia era una pérdida absoluta de tiempo. Sin embargo, unos días después me encontré con un exalumno de otra carrera de la misma universidad al que le había dictado la misma asignatura; fue un encuentro muy agradable. En una cafetería, frente de la institución, hablamos durante varios minutos, reímos, discutimos, reflexionamos y recordamos algunos de los temas que habíamos tratado en clase. Sin lugar a dudas, es bastante inquietante pensar que un simple profesor puede conseguir que un alumno alcance éxitos o que se hunda académicamente (Gil *et al*, 2016). En efecto, los docentes son sujetos fundamentales en la formación de una sociedad y en el desarrollo de las comunidades.

A diferencia de otros muchos profesionales, un profesor necesita ser un comunicador, una persona que impone disciplina, un consejero, un asesor, un gerente de aula, un modelo a seguir y, en algunos casos, un padre/madre sustituto/a (Tuncel, 2009). Anteriormente se creía que el rol del profesor era ser un expositor, transmisor y evaluador de conocimientos; pero hoy en día se habla de los profesores como orientadores y guías en el proceso académico de los alumnos (Gil *et al.*, 2016). Por este motivo, la reflexión continua sobre la labor docente es una necesidad en todas las instituciones educativas. Porque los profesores que no orientan su profesión hacia un enfoque crítico-reflexivo pueden convertirse en docentes que reproducen sin más lo establecido, sin comprender la complejidad de su labor educativa; así se corre el riesgo de tener un profesional forjado en la repetición de esquemas de actuación apren-

dados durante los primeros años de la vida profesional. No basta con llevar mucho tiempo ejerciendo la profesión para generar conocimiento formativo, sino que se debe someter dicha experiencia a la autocrítica, al análisis y a la mirada del otro (González y Barba, 2004).

Afortunadamente, para mi vida como docente, existe el seminario de profesores del grupo del Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes de la Universidad El Bosque. Este es un espacio creado por profesores en el que semanalmente se reflexiona, discute y analiza la labor y prácticas docentes, los programas, los currículos y otros aspectos relacionados con la lectura, escritura, oralidad, argumentación y pensamiento crítico. Una de las muchas ventajas de este seminario es que los integrantes comparten y reflexionan las experiencias y saberes educativos, en pro de un cambio profesional (Fraile, 2002). De vez en cuando, el grupo parece una asociación de personas que necesita hacer catarsis o desahogarse, algo como los alcohólicos anónimos, en nuestro caso, yo los llamé “Educadores anónimos”; muchos hemos confesado que en algunos momentos caímos en la tentación, en los malos pasos, en la adicción de la rutina, el tedio, la improvisación, el castigo, el desánimo, el desinterés, el aburrimiento, la imposición y los falsos compromisos que se dan en la labor docente. En educación, como en otros sectores, a veces existe una diferencia entre lo que se dice, las intenciones, y lo que se hace, las prácticas (Benavente y Panchaud, 2008). Parece ser que el entusiasmo con el que se comienza una carrera profesional poco a poco va disminuyendo y, de vez en cuando, se pierde el rumbo o el verdadero sentido de la docencia.

Como consecuencia de todo lo anterior, he elaborado este documento. Este texto no tiene la intención de convertirse en un manual de pedagogía o buenas prácticas docentes, tampoco pretende ser un decálogo prescriptivo de lo que se debería o no se debería hacer, tampoco describe cómo después de una milagrosa intervención docente, todas las clases cambiaron, y mucho menos intenta ser un escrito que se dedique a criticar negativamente el trabajo docente. La finalidad de este texto es simple: compartir e invitar a reflexionar sobre la docencia en un contexto determinado, la Universidad El Bosque. Tal vez este sea un alto en el camino, un primer paso o una oportunidad para transformar positivamente nuestros comportamientos y actitudes frente a la labor docente.

El enfoque narrativo-biográfico como herramienta de catarsis, introspección y análisis de la labor docente

En un primer momento, estuve buscando la manera, el método, la estrategia o el instrumento que me ayudara en mi reflexión como docente acerca de los comportamientos, metodologías y características que serían aconsejables para los profesores y así evitar, en la medida de lo posible, las experiencias amargas. Afortunadamente, en esa época de indagación, todo el grupo de profesores del Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes estaba desarrollando el proyecto de narrativas docentes¹, así que, como parte del grupo de profesores, aproveché la oportunidad, lo investigué un poco y lo usé como una de las herramientas en mi ejercicio de reflexión.

El enfoque biográfico-narrativo nació a principios del siglo xx como una herramienta de la Antropología y Sociología que buscaba estudiar algunos aspectos de comunidades migrantes en Estados Unidos y Europa. Este enfoque tuvo tanto éxito que empezó a usarse en otras disciplinas académicas, en especial las relacionadas con la educación. Y fue en la década de los años noventa cuando se popularizó como método etnográfico de estudio de fenómenos del aula en Europa y América del Norte. Su influencia ha llegado a Latinoamérica a través de los académicos españoles; este influjo se ve reflejado principalmente en México, Argentina y Chile. En Colombia, desde hace un poco más de una década, se ha empezado a utilizar como herramienta y su uso poco a poco se ha popularizado².

En la sociología de Chicago, a principios de los años veinte, se empezaban a usar los métodos biográficos, los estudios de caso y los métodos descriptivos; Huchim y Reyes (2013) identifican tres: *life-story* (relatos de

¹ El proyecto “*Narrar las prácticas, transformar la enseñanza. Formación docente para la didáctica de la lectura, la escritura y la argumentación*”, financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad El Bosque (PCI-2015-8227), fue un esfuerzo del grupo de profesores del Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes de la Universidad El Bosque por narrar las prácticas docentes y, a partir de allí, transformar las mismas.

² Unos de los ejemplos más representativos son el libro *21 voces. Historias de vida sobre 40 años de educación en Colombia*; allí se narran las experiencias de los autores en torno a la formación y educación que recibieron. Y un interesante estudio de Luz Gallo y Harold García, sobre la percepción del cuerpo en clases de educación física.

vida elaborados por los mismos protagonistas), *life-history* (historias de vida elaboradas por biógrafos) y biogramas (para Abel (1947), estos son historias de vida contadas por personas que pertenecen a un determinado grupo social). Este tipo de investigación biográfico-narrativa tiene una identidad propia porque permite representar y componer un conjunto de dimensiones importantes y relevantes de la experiencia, los sentimientos, los propósitos y los deseos, que la investigación formal deja por fuera (Bolívar *et al.*, 2001).

Hoy en día, los académicos consideran la investigación narrativa como un punto de encuentro e intersección entre diversas áreas sociales, que relaciona diversos saberes, como la teoría lingüística, historia oral e historia de vida, la antropología narrativa y la psicología (Huchim y Reyes, 2013). De acuerdo con Bolívar (1997), este enfoque narrativo, en educación, ofrece alternativas para describir, analizar y teorizar los procesos y prácticas organizativas, el currículum y la formación de los profesores. Además, otra de las razones de su uso se debe principalmente a que los seres humanos son organismos contadores de historias que, individual y socialmente, viven vidas relatadas (Connelly y Clandinin, 1995).

Igualmente, se dice que narrar la vida, la experiencia personal y profesional; relatar las vicisitudes, los sueños y el sentido del ser, son formas concretas de historizar y materializar socioculturalmente la existencia humana. Un relato o una narración, al actualizar y fundar un significado construido, se convierte no solo en un recuento cronológico de un evento pasado, sino en una experiencia cargada de sentido que confiere un contenido existencial al sujeto narrador, en el horizonte de un pasado convertido en memoria y un presente convertido en acción (Díaz, 2007). Inclusive, se ha constatado que, gracias a estos itinerarios biográficos, los narradores han identificado puntos de viraje, momentos bisagra o puntos de inflexión, que transforman los modos de ser y las prácticas de ciertos docentes (Kornblit, 2007).

Así pues, esta aproximación biográfica-narrativa se convierte en un método eficaz de intervención, ya que posee la capacidad de revelar, por parte de los propios actores y para ellos mismos, los núcleos esenciales de la formación basada en la experiencia, la constitución del conocimiento docente y la objetivación de la práctica personal (Fernández, 2010).

Por todo lo anterior, escogí el enfoque biográfico-narrativo para hacer catarsis, escucharme, escuchar a mis estudiantes a través de sus voces, mis recuerdos, materializar mis prácticas y para darle sentido a todo lo que he hecho. Primero empezaré escuchándome como docente en uno de los cursos

que más recuerdo; tal vez así pueda reconocer o identificar algunas prácticas, situaciones o relaciones que me ayuden a mejorar como docente. Y luego escucharé a mis estudiantes, así lograré ver el fenómeno desde dos perspectivas e intentaré descubrir cuál es el terreno en común.

Confesiones de una persona con “trastorno bipolar docente”

¡Qué reconfortante es el inicio de un nuevo semestre! Todas las personas regresamos de vacaciones llenas de energías y con un millón de expectativas por cumplir. Hay sonrisas por doquier, nos reímos por cualquier chiste flojo. Hay armonía, paz y felicidad. En esta oportunidad me asignaron varios cursos de diferentes carreras. Este semestre sí será el semestre en el que podré cumplir con todas las metas que me propuse con mis estudiantes. Seré el mejor profesor que han tenido y les cambiaré sus vidas.

Primer día de clases

Llego a los salones de clases muy temprano para dar una buena impresión. Todos mis estudiantes se encuentran allí y a algunos les cuesta mucho reconocer que soy su profesor, pues siempre ando con tenis, vestido con un jean, una chaqueta y con mi hermosa billetera y su cadena; además de eso no tengo una bata, no tengo canas y aún tengo algo de cabello en mi cabeza. Luego de una breve presentación del *syllabus* del curso, me dispongo a hacer una actividad para que mis estudiantes se conozcan entre ellos y para que los pueda conocer. Casi siempre es una buena actividad, no hay preocupaciones ni afanes; ellos a través de un aviso clasificado presentan sus fortalezas e interactúan con los demás, así muestran cómo pueden colaborar con el grupo; gracias a este ejercicio hago que los estudiantes se integren como un grupo y, al mismo tiempo, reviso cómo están escribiendo, las tildes, las mayúsculas, los signos ortográficos, su creatividad, su forma de presentarse al grupo y lo que tienen que ofrecer como personas. Se respira un ambiente muy tranquilo en el salón de clases y los estudiantes se van con sonrisas y llenos de alegría. Parece ser que este semestre sí voy a cumplir mi cometido.

Semana 4: Un día en el paraíso

Luego de unas semanas de conocimiento mutuo y de introducción en la asignatura, la gran mayoría de mis estudiantes tienen una actitud positiva hacia la clase. Existe un trato muy cordial entre todos y me expresan que están muy contentos, pues es un momento en el que piensan en temáticas diferentes a las que estudian en sus carreras académicas. Tal vez tienen razón algunos de mis compañeros docentes. Yo estoy equivocado, la academia limita la creatividad y la libertad de mis queridos pupilos. Esos formatos de los textos académicos son una camisa de fuerza para el potencial de los estudiantes. Debo modificar mi manera de enseñar. Debo abrirme a otros campos. Por eso aprovecho que está surgiendo la revista estudiantil y les digo que cada uno escriba un cuento corto, de no más de dos páginas, y que los mejores serán publicados en la revista; este ejercicio lo realizo para que “suelten la mano”, para que escriban sobre algún tema que les interese, en ese momento no me interesa tanto la formalidad académica, solo quiero que escriban. Para ello traigo varios ejemplos de cuentos cortos y los leemos en clase; la gran mayoría presta atención a la lectura del escrito y se sorprenden y enfurecen por los finales de los cuentos. Estoy muy emocionado. Sin embargo, veo a unos cuantos de ellos que no han prestado atención.

Al final de la clase me les acerco y les pregunto: ¿qué pasó? ¿Algo los incomoda? Y me contestan que nunca les han gustado los cuentos, que se aburren con ese tipo de lecturas; ellos prefieren textos más técnicos y científicos, de hecho, les apasiona eso. Y les digo que solo intenten hacer el ejercicio de escritura del cuento por una vez, por experimentar.

Semana 6: Comienzan los problemas

La semana anterior mis estudiantes me entregaron sus cuentos y me la pasé toda una semana leyendo lo que habían escrito. Me encontré con excelentes narraciones, con finales inesperados, con historias emocionantes, con textos no tan buenos, monótonos; otros textos cliché (como el niño que quiere ser futbolista, es abandonado por su papá, no lo dejan jugar y al final puede jugar y se convierte en el mejor jugador del mundo, como James Rodríguez), con textos anestesia y con dos plagios. Conozco cómo escriben mis estudiantes. Me parece que es un signo de respeto hacia ellos leer lo que han hecho y gra-

cias a esto aprendo a reconocer su estilo de escritura y sus errores. Y con un par de estudiantes sentí que lo que habían escrito no correspondía a su estilo. Busqué en internet y me encontré con la página de donde lo habían sacado. Me puse furioso porque era una tarea muy sencilla para que ellos se expresaran y dejaran volar su imaginación, pero optaron por el facilismo, por la pereza de no expresarse a través de un cuento con tema libre. Y para colmo de males, las dos personas habían copiado el mismo cuento de la misma página; ni siquiera tuvieron la capacidad o la malicia para hacer plagio, para predecir que otra persona podría hacer la misma trampa (sin lugar a dudas, hacer trampa es todo un arte).

Hablo con ellas al final de la clase y les comento lo que descubrí. Admiten haber hecho esto y les pongo un cero de nota. Frente al plagio no soy flexible (y mucho menos cuando les di quince días para que escribieran un documento de dos páginas), me parece una falta gravísima de respeto hacia el profesor y hacia las personas que están plagiando. Las estudiantes inmediatamente cancelan la materia y parece ser que todo regresa a la normalidad.

Semanas 10, 11 y 12: Del cielo al purgatorio

Con el transcurso del tiempo, ya hablo más con ellos y me tomo más libertades. Unas de ellas son la no llamada de lista al inicio de clase y que pueden entrar al salón, incluso si llegan muy tarde. Les digo que me gustaría que ellos estuvieran en mis clases por gusto y no por una imposición externa. Este sería un espacio para discutir, debatir, aprender y criticar todo lo que ellos quisieran y hablar sobre los proyectos que están haciendo. La primera semana fue un éxito rotundo, todos iban y participaban en clase, me mostraban documentos de otras asignaturas y los revisábamos y corregíamos; casi todos fueron, incluso en los cursos en los que era escéptico; en pocas palabras, mis estudiantes me dejaron con la boca abierta. Y reflexiono sobre si he estado equivocado con mi manera de enseñar. Tal vez tengan razón algunos de mis colegas.

A la semana siguiente noté una pequeña disminución en el número de asistentes a mi clase, les pregunté qué había pasado con sus compañeros y me dijeron que estaban haciendo otros trabajos para otras clases. Me pareció algo normal y lógico. No le presté mucha atención a ese suceso.

La tercera semana llegó la mitad de mis estudiantes, nuevamente pregunté la causa de ese fenómeno y de nuevo me dieron la misma explicación.

Les dije que, si bien tenían obligaciones, también debían dedicar algo de su tiempo a lo que hacíamos en el salón. Mientras estaba en clase me cuestionaba por lo ocurrido y por si estaba encauzando mal el voto de confianza, que les había dado. De repente un estudiante se me acercó y me dejó atónito con lo que dijo.

—Profe, usted tiene mucha fe en la humanidad.

—¿Cómo así?, no te entiendo.

—En otras asignaturas, todos los estudiantes van a clase.

—¿Y cómo lo logran tus otros profes? ¿Cuál es el secreto?

—Pues si no van, pierden la materia, o les hacen quizzes o les bajan la nota.

—¿Pero eso no es un modo de represión o imposición?

—Pero funciona y todos están allá calladitos y juiciositos, prestando atención.

—Pero estar en el salón o asistir de manera obligatoria no asegura que estén aprendiendo algo, hasta de pronto ni se acordarán de lo que vieron en clase. Me parece que el que está en una universidad es el que quiere aprender algo.

—O el que quiere tener un diploma para trabajar en una empresa.

—¿O sea que los estudios son un medio para ganar dinero? ¿Son un medio para subir en la escala social y asegurarse un futuro?

—Pues sí profe. Usted le pregunta a la mayoría de los estudiantes y le van a contestar eso.

—¿Y dónde quedó la otra parte del aprendizaje, de aprender por gusto? ¿Ese no fue el acuerdo al que llegamos? ¿No deberías estar en esta clase y en las otras por gusto, porque quieres aprender algo para tu vida, sin necesidad de que sea algo para el trabajo?

—Profe, ¿y si nadie quiere estar aquí?, no solo en su clase, sino en todas, ¿entonces?

—Buena pregunta...Buena pregunta.

Semana 13: A las puertas del Cielo y del Hades

En esos días estábamos próximos a la Muestra Audiovisual³ y les digo a mis alumnos que voy a revisar lo que han hecho durante el semestre (obviamente ha sido un trabajo largo y en algunas oportunidades les he pedido que me hagan adelantos de lo que han venido trabajando). Los estudiantes de primer semestre de las carreras de Ingeniería me sorprenden. Ellos hicieron unas revistas y unos videos de muy alta calidad sobre los temas que ellos querían trabajar de sus carreras o sobre algunos temas cotidianos. Me siento muy contento y los empiezo a apreciar mucho más, por su esfuerzo. Evidentemente, no faltan los grupos que hicieron unos trabajos muy regulares y por salir del paso; algo como para tener una nota y pasar la materia. Pero en cuanto llego a uno de mis cursos del área de las finanzas, noto que hay algo diferente.

Antes de pedir los proyectos, generalmente hablo con ellos sobre alguna situación que está ocurriendo en el país y les pido su opinión al respecto (con este ejercicio de la vida real quiero que mis estudiantes reflexionen críticamente sobre lo que ocurre diariamente en nuestro país y vidas). En ese momento ocurría un escándalo en la Sierra Nevada de Santa Marta porque el Ministro de Medio Ambiente, Luis Murillo, era un ingeniero de minas y la

³ Anteriormente, era un evento en el que los cursos de Estructuración de pensamiento, Competencias comunicativas y Mundo y lenguaje se reunían para presentar los trabajos estudiantiles más sobresalientes. Por diversos motivos, este evento no se continuó realizando.

Ministra de Comercio era María Claudia Lacouture, perteneciente a la familia Lacouture Pinedo, que estaba siendo investigada por recibir unos cuantos miles de millones de pesos de Agro Ingreso Seguro. Les comentaba a mis estudiantes sobre ese dilema y la posibilidad que estaban contemplando algunas empresas de construir un hotel en medio del Parque Natural Tayrona. Les pregunté que si dejarían construir un hotel que afectaría a pueblos indígenas y a una gran cantidad de animales y plantas. La respuesta que me dieron fue una pregunta:

—¿Y de cuánto estamos hablando, profe?

—¿Les parece bien 100 millones de pesos?

—Uy no profe, muy poquito

—¿Y si son 1.000 millones?

—¡Ah no!, así sí.

—¿Sí dejarían construir un hotel en medio de un parque natural protegido por el Gobierno?

—(Todos al unísono) ¡Claro profe! ¡Por 1.000 millones!

—¿Y no les importa la flora y fauna y los pueblos indígenas que serían afectados?

—Profe, si no lo hacemos nosotros, otros lo harán (eso nos lo dicen algunos profesores), así que prefiero esa platica en mis bolsillos.

Esta conversación me dejó atónito. Después de esto procedí a pedirles que me mostraran sus proyectos, para que les pudiera dar una nota.

—¿Cuál tarea profe? ¿Cuál proyecto? ¿Había algo para hoy?

—¡Qué buen chiste muchachos! Bueno, en serio. Muéstrenme lo que han hecho; así no esté completo, no hay problema.

—En serio profe, ¿había algo para hoy?

—¡Claro que sí, se los he estado diciendo desde hace dos semanas!

—¡Ah no profe, usted no nos dijo nada! (algunos permanecían en silencio)

—(Y me dirigí a aquellos que estaban en silencio). Muéstrenme lo que tienen o no les pongo nota.

Y estos últimos se levantaron y presentaron lo que tenían. Me sentí como si estuviera en el colegio, tratando con unos niños de sexto grado, que no hacen nada si no es por nota. Solo la mitad del curso presentó algo, la otra mitad no presentó nada. A estos últimos les dije que me mostraran algo para ponerles una nota, no importaba si no estaba finalizado. No pasó nada. ¡Ah!, se me había olvidado mencionar que las muchachas que hicieron plagio en el cuento eran de este grupo. Por un momento me enfurecí y quería irme del salón. Me parecía una falta de respeto. Y ellos estaban ahí, frescos como una lechuga.

Semana 15: El mar de lágrimas

Al final del semestre entregué las calificaciones. Aquellos que hicieron muy buenos trabajos no tuvieron problemas, incluso les subí nota si lo necesitaban. Algunos me dirán que la nota es un mecanismo o un artefacto de control y sumisión. Y les respondo sí y no. Sí, porque varios de los que estaban ahí hicieron todo lo posible para obtener una buena nota, es decir, su finalidad era tener un buen promedio. Y *no*, porque la nota, en muchos casos, refleja el trabajo, el esfuerzo, la dedicación y el compromiso de muchos estudiantes a lo largo

del semestre. Me parece que no es suficiente decirles: ¡Buen trabajo! ¡Eres una gran persona! Infortunadamente, la nota es solo un placebo que podemos ofrecer en este sistema educativo mundial en el que el objetivo principal de la universidad ya no es el conocimiento, sino las certificaciones y los diplomas.

Por otro lado, para aquellos que no hicieron sus trabajos, la entrega de notas se convirtió en un mar de lágrimas y en un momento en el que las justificaciones afloran. Y ni siquiera justificaban bien. En una oportunidad le dije a un alumno que si lograba sustentarme, usando los argumentos aprendidos en clase, por qué no había hecho los trabajos, lo ayudaría a pasar. Y adivinen qué pasó, nada, no lo pudo hacer; solo acudió a las frases cliché que siempre escuchamos los profesores en esas instancias: *Profe, colabóreme, mire que me van a echar de la universidad. Profe, ¿no me puede dejar un trabajo adicional para subir la nota? Profe, mire que vine a clase...* ¿No les ha pasado que los estudiantes siempre son los buenos y los profesores y el Destino son unos entes malignos que tratan de joderles la vida? Pues sí. Eso pasó. Y luego de varias discusiones, malas caras y subidas de voz, terminó el semestre.

—Estimados estudiantes, me produce un gran placer decirles que este semestre académico, afortunadamente para todos, ha terminado; infortunadamente, no pude trabajar con ustedes como quería...

—En eso estamos de acuerdo profesor, afortunadamente se acabó —replicó uno de mis estudiantes.

Semana final: En busca del paraíso perdido

Y todo esto me lleva a este momento. ¿Qué fue lo que pasó a lo largo del semestre? ¿En qué momento salí de ese paraíso? ¿Me equivoqué en la metodología implementada? ¿No supe enfocar bien mis clases? ¿Simplemente los estudiantes no estaban interesados en la asignatura? ¿O ellos están envueltos en un sistema educativo del cual no pueden escapar? ¿Ellos están aquí por gusto o por un diploma? ¿Seré yo, Maestro? ¿Serán ellos, Maestro?

En este instante no puedo dar una respuesta. Sencillamente siento un revoltijo de emociones. Por un lado, estoy muy contento y orgulloso por lo que hicieron muchos de mis estudiantes durante el semestre. Incluso hubo unos de Ingeniería que me preguntaron si dictaba el segundo nivel. En broma les dije

que no fueran masoquistas. Por otro lado, experimento mucha impotencia, frustración y malestar por aquellos estudiantes que no se esforzaron en estos meses. Algunos solo querían pasar la asignatura por asistir a clase, algo como “deme un cinco por existir”. También siento una “angustia docente” que me pulla todo el tiempo. Cuando me convertí en profesor, quería romper los paradigmas y no repetir las metodologías y las situaciones injustas que tuve que experimentar. Siempre creí que el sistema o “los de arriba” eran los que imponían sus formas de ver el mundo y esas metodologías. Pero ahora me surge una pregunta: ¿y qué tal que no solo los de arriba, sino también “los de abajo” (nuestros estudiantes) quieran imponer esa forma de ver el mundo? Algunos me dirán que ellos son afectados por otros más poderosos y que no son culpables. Yo no creo en eso, ellos no son una tabula rasa o una esponja que absorbe todo lo que escuchan y ven. Hay que dejar de infantilizarlos. Ellos también son responsables. Tal vez ellos quieren imponer ese modelo porque se sienten cómodos, porque eso es parte de su *status quo*. O simplemente porque otra manera de ver la realidad amenaza sus creencias y su confort en el mundo.

Por mi parte seguiré experimentando. Y, sobre todo, intentaré hallar una solución para que mi tranquilidad no se siga viendo afectada. O tal vez eso es parte de la vida docente: pasar de un momento a otro, de un estado de euforia y alegría total a un estado de profunda tristeza y decepción.

Características de los mejores docentes: ¿todo es cuestión del método, la personalidad o el conocimiento?

Creo que los profesores en algún momento de sus vidas han aspirado y soñado con que sus estudiantes los recuerden de buena manera. En varias ocasiones he vivido las dos caras de la docencia, con respecto a mis estudiantes. En algunas oportunidades me he encontrado con ex-estudiantes dentro y fuera de la universidad, y me han recibido con alegría, júbilo y cordialidad; son momentos en los que se pasa un rato agradable con ellos y se conversa de cualquier cosa en la que tengamos un interés común; inclusive, en los mejores casos, llegan a decirnos que hemos sido los mejores profesores que han tenido. El otro lado de la moneda es el extremo opuesto, estudiantes que evitan toparse de frente conmigo, aquellos que cambian de acera para no verme, aquellos que me ven y muestran la peor cara que tienen y, en el peor de los casos, aquellos que insultan para vengarse del “cucho”, que los hizo sufrir o los reprobó. Es muy

satisfactorio cuando un grupo de estudiantes se reúnen alegremente con el profesor para hablar, discutir, estudiar y bromear. Y es muy difícil ver cuando los estudiantes solo hablan con el profesor por cuestiones puramente diplomáticas o por normas básicas de convivencia.

Frente a esta realidad, he intentado identificar, analizar, reflexionar y evaluar aquellos momentos (como los mencionados anteriormente por los estudiantes), en los que he tenido una conexión con mis estudiantes y aquellos en los que las relaciones han sido un total desastre. Afortunadamente, varios investigadores se han dado a la tarea de identificar aquellas características, según los estudiantes y otros docentes, que hacen que un profesor deje una buena huella en sus estudiantes. Álvarez, Porta y Sarasa (2011) identificaron que un buen profesor universitario debe profundizar los procesos de pensamiento y comprensión para que sus alumnos resuelvan problemas y logren pensar autónomamente. Además, deben tener una predisposición para ayudar a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, que sientan pasión e interés por la docencia, tengan respeto, preocupación y responsabilidad hacia sus estudiantes, y generen un clima agradable en las clases.

Por su parte, Caballero y Sime (2016) señalan que los alumnos otorgan una alta importancia a las relaciones cercanas y afectivas con los docentes, así como una actitud motivadora, el dominio sobre los contenidos y el dominio de clase. Otros investigadores indican que la actitud emocional de los profesores y la interacción profesor-alumno son los factores que más tienen en cuenta los estudiantes al momento de evaluar a sus profesores. Aunque también sobresalen otros indicadores como: proveer ayuda con gusto y voluntariamente, escuchar atentamente las preguntas de los estudiantes, tratar a los estudiantes con igualdad y justicia, y dar tiempo al acabar la clase para preguntar (Gil *et al.*, 2016). Estas percepciones confirman los resultados de uno de los más importantes estudios realizado por Tuncel (2009) con respecto a este tema, esto es, que los alumnos dan prioridad a los siguientes tipos de comportamiento de los docentes: 1) proveer ayuda voluntariamente, 2) escuchar atentamente las preguntas de los alumnos, y 3) tratar a los estudiantes de manera justa y equitativa.

En otro de los estudios más representativos de esta área, Yañez y Soria (2017) señalan que la idoneidad de las buenas prácticas docentes se puede dividir, a nivel metodológico y estratégico, en dos esferas: la esfera personal y la esfera técnica (Tabla 6).

Tabla 6. Prácticas docentes: la esfera personal y técnica

Esfera personal	Esfera técnica
La relevancia de la paciencia ejercida por el docente.	La importancia del trabajo en equipo
Valor por la capacidad de motivación e incentivación.	La importancia de ejemplificar con casos reales y no ficticios o sacados de libros
La importancia de la participación en clase de todos los estudiantes	El uso permanente de tecnologías de la comunicación
Valor a la capacidad del docente de vincularse emocional y afectivamente con sus estudiantes.	El uso de lenguaje amigable, concreto y práctico en el aula
	La utilidad de los trabajos de aplicación práctica
	La importancia de las salidas a terreno o visitas a seminarios

Nota. Elaboración propia a partir de las metodologías y estrategias que favorecen las buenas prácticas docentes (Yañez y Soria, 2017).

Sin embargo, desde el punto de vista institucional o de políticas educativas, a veces, se ve una desconexión en la forma como se valora a un buen docente o a las buenas prácticas que se implementan en el aula. Caballero y Sime (2016) indican que existen tres grandes tendencias con respecto a este tema: 1) un discurso elaborado sobre el rendimiento académico del alumnado (aquí las buenas prácticas serían aquellas capaces de producir aprendizajes medibles y comparables), 2) un discurso de buen docente basado en los resultados de las evaluaciones al profesorado (con un portafolio que reúna evidencias de sus mejores prácticas y una prueba escrita de conocimientos disciplinarios y pedagógicos), y 3) actores inmediatos de la actividad educativa (partir de la propia subjetividad del estudiantado, egresados y docentes, para reconocer sus experiencias y percepciones. Y desde el ámbito internacional, la Comisión Europea (2008) ha considerado unas características fundamentales para los docentes: a) competencias profesionales relacionadas con la experiencia y destrezas técnicas, b) competencias pedagógicas y sociales que facilitan procesos didácticos, trabajo con jóvenes, mentorización y transferencia efectiva de conocimiento, y c) competencias de gestión relacionadas con supervisión de prácticas.

Las voces de los estudiantes sobre los profesores: narrativas de las buenas prácticas docentes

Siendo bastante arriesgado, me atrevo a afirmar que todas las personas, que han pasado por un colegio o una universidad, recuerdan a un profesor que les ha marcado la vida. Todos se acuerdan de esa persona que logró una conexión mágica, esa docente que tocó fibras sensibles, ese que vio más allá de las apariencias, aquel que, con la palabra justa y el ejemplo adecuado, canalizó nuestros talentos y sin el cual no seríamos lo que somos. Todos llevamos la huella de un profesor en nuestra vida (Moreno, 2012).

Algunos se preguntarán qué fue eso que los hizo inolvidables. Es cierto que existen muchos influyentes en el ámbito académico, como la edad, el género, la situación socio-familiar, las aptitudes intelectuales, los estudios realizados, las metodologías educativas o los sistemas de evaluación (Gil *et al*, 2016). Sin embargo, generalmente hay una característica que tiene un gran peso y es lo que se ha denominado una “buena práctica”.

Infortunadamente, este concepto es muy difícil de determinar y se vuelve gaseoso a la hora de definirlo. De acuerdo con Zabalza (2012), las buenas prácticas se reconocen con relación a los sujetos implicados; son un conjunto de acciones y estrategias que optimizan los procesos a través de los cuales los sujetos, sean cuales sean sus condiciones de partida, mejoran su aprendizaje. Las ideas de estas buenas prácticas han estado influidas por el *core concept* de la enseñanza, en cada momento histórico. Zabalza resume esos momentos de la siguiente manera: 1) una acepción minimalista y restrictiva, que identifica el enseñar con transmitir información; 2) la enseñanza como creación de nuevas conductas y hábitos (un ejemplo son las competencias generales y específicas); 3) la enseñanza concebida como dirección de aprendizaje o gestión de situaciones didácticas; 4) la enseñanza como orientación del desarrollo personal, de la construcción de un proyecto de vida; y 5) la enseñanza que sitúa su foco en la articulación de la experiencia extra e intraescolar.

Por otra parte, algunas investigadoras se han atrevido a dar otra definición y a identificar una tipología de buenas prácticas en educación. Benavente y Panchaud (2008) señalan que una buena práctica es una materialización organizativa, pedagógica y educativa, que ayuda a resolver problemas específicos, tales como reducir la exclusión social y el abandono escolar o fomentar vínculos sostenibles y operativos entre la escuela y las comunidades locales. Igualmente, ellas identifican seis tipos de *estatus* de las buenas prácticas: 1) el

estatus de vitrina. Son como el escaparate bien surtido y bellamente decorado que, a menudo, está vacío; 2) el estatus de buen ejemplo. Estas revelan que las acciones informadas y estructuradas de los colegas podrían ayudar a superar las actitudes inflexibles de los legisladores, las comunidades, los profesores, los padres de familia y los alumnos; 3) el estatus de trabajo en curso. En el que se aceptan los desafíos, se identifican los obstáculos, se elaboran estrategias para superar las dificultades y se evalúan los resultados con todas las personas involucradas; 4) el estatus de “la excepción que confirma la regla”. Estas son buenas prácticas que se han desarrollado por casualidad o sin un conjunto de circunstancias especiales; no obstante, seguirán siendo escenarios aislados por falta de interés o análisis detallados; 5) el estatus de singularidad. Estas buenas prácticas incluyen respuestas apropiadas a situaciones relacionadas con un conjunto específico de circunstancias; y 6) el estatus de palanca de cambios. Este se aplica a aquellas prácticas que ciertamente son aisladas y relativamente limitadas, pero que permiten cuestionar el contexto o la realidad en los que están situadas, la pedagogía implementada, el material académico, la organización del tiempo y del espacio, etc. Con esta tipología de los estatus se subraya una vez más el hecho de que, en educación, no existen recetas que puedan ser traspuestas a todos los contextos.

No existe algo llamado buenas prácticas docentes universales. Todas las prácticas se dan en un contexto determinado, con personas determinadas y en un lugar y tiempo determinados. Y entonces, ¿cómo se reconoce una buena práctica? ¿Existe algo común que las una? ¿Todas las buenas prácticas son relativas? Frente a estos cuestionamientos, algunos expertos han identificado unas características comunes, que se repiten en las buenas prácticas. Zabala (2012) señala que lo que funciona bien en una asignatura o una Facultad no tiene por qué funcionar bien en otra, es algo que depende del contexto; no obstante, las buenas prácticas, a nivel epistemológico, poseen las siguientes características fundamentales: 1) es una acción condicionada por el contexto; 2) son bidimensionales, es decir, objetivas y subjetivas a la vez; 3) aluden más al paradigma proceso-producto, que al paradigma *input-output*, y 4) las buenas prácticas se enriquecen cuando se convierten en praxis, esto es, en una reflexión y acción sobre el mundo para transformarlo.

De acuerdo con todo lo anterior, quise escuchar las voces de mis estudiantes con respecto a las buenas prácticas de los docentes que habían marcado su vida (para bien o para mal); así que les realicé una encuesta y una entrevista. Para desarrollar esto, usé instrumentos y categorías que ya habían

implementado otros investigadores que estaban analizando las buenas prácticas y lo que hacen los mejores profesores. Entre estas herramientas están las que desarrollaron Tuncel (2009), Caballero y Sime (2016) y Gil *et al.* (2016). Ellos clasificaron la información por aptitud emocional de los profesores, interacción profesor-alumno, objetivos de la enseñanza, conexión de la teoría con la práctica, planificación de las clases y correcciones hacia los estudiantes.

También me fueron útiles los estudios sobre percepciones que los estudiantes tienen sobre los docentes de Tello y Tello (2013), Casero (2010), Carrillo, Zúñiga y Toscano (2015) y Carranza y Caldera (2018). En ellos se resalta que la mejor fuente de información de las prácticas docentes son los mismos estudiantes, puesto que están en contacto directo con ellos, experimentan las metodologías y formas de evaluación y son capaces de dar su opinión acerca de las competencias docentes; naturalmente aún se sigue discutiendo si esta aproximación está sesgada por la relación estudiante-profesor o como una forma de venganza de los estudiantes por las malas notas. A pesar de esto, se han obtenido categorías valiosas relacionadas con las prácticas, tales como: la motivación del docente y los estudiantes, sus personalidades, los tipos de asignaturas, el tamaño de la clase, etc.

Todo eso me sirvió para construir mi propia batería de preguntas y agruparlas de acuerdo con mis intereses investigativos. Las agrupé por: personalidad del docente, conocimientos, metodología, relación profesor-estudiante, funcionalidad de las clases, lugar de las prácticas, uso de herramientas tecnológicas, participación de los estudiantes, formas de evaluación y actividades extracurriculares (ver Anexo 1). Adicionalmente, dediqué una sección a las no muy buenas prácticas docentes. Esto lo hice para comparar las “buenas y regulares” prácticas docentes. Obviamente esto no suena muy agradable, pero lo que quería era analizar por qué, con un estudiante en específico, un gran profesor pudo haber sido una pesadilla para el alumno. No hay que olvidar el contexto, los participantes y el tiempo en el que ocurrieron las prácticas y cómo influyen ellas en la percepción de los alumnos.

Se les realizó la encuesta a 76 estudiantes de los tres primeros semestres de las carreras de ingeniería industrial, ingeniería de sistemas, ingeniería electrónica, negocios internacionales y administración de empresas. A continuación, se presenta la síntesis de las respuestas de los estudiantes por categoría y las palabras o expresiones más representativas de cada sección; además se

incluye entre paréntesis el número de estudiantes que dieron una respuesta parecida⁴:

Tabla 7. Síntesis de las respuestas de los estudiantes por categoría

Características de las mejores docentes		
	Mejores prácticas	Prácticas regulares
Narre cómo eran sus clases	• El docente daba una explicación clara del tema (24 estudiantes) • Era una clase dinámica (20) • Sus clases eran divertidas (14) • El docente sabía captar la atención de los estudiantes (8) • Sus clases eran prácticas (8)	• El docente repetía los temas y sus clases se volvían monótonas (20 estudiantes) • Sus clases eran aburridas (10) • Tenía poco manejo del público (10) • Sus clases no tenían orden ni claridad (8)
¿Cómo era la personalidad o el carácter del docente?	• Era una persona muy amable o amigable (30) • Era muy divertido (16) • Era muy estricto (7) • Siempre estaba alegre (12) • Era muy respetuoso con los estudiantes (10)	• Era una persona muy aburrida (14) • Era un amargado (10) • Era muy estricto (8) • Era arrogante, pues se creía superior a los alumnos (8) • Era grosero (8) • Siempre estaba despistado (8) • Tenía preferencias con algunos alumnos (6)
Juzgue el conocimiento del profesor acerca de los temas de la clase	• Tenía una gran claridad en los temas (58) • Sabía explicar los temas de la clase (12) • Era un experto en su campo (8)	• No sabía explicar los temas de la clase (36) • Tenía confusión en los temas tratados (14) • Tenía gran conocimiento sobre los temas (12) • No compartía el conocimiento (4)



⁴ Infortunadamente, no se pueden transcribir todas las respuestas por la gran cantidad de información recolectada; por esa razón, se presentan algunos fragmentos de las respuestas.

¿Cuáles eran las actividades/ dinámicas/ juegos/ trabajos realizados durante las clases?	• El profesor realizaba talleres grupales (22) • Los estudiantes hacían exposiciones (14) • El profesor hacía juegos en clase (14) • Había proyectos en grupo (8) • Había debates entre grupos (8)	• El profesor realizaba talleres grupales (18) • Los estudiantes hacían exposiciones (16) • Toda la clase solo era teoría (12) • Había trabajos en grupo (6)
¿Cómo era la relación entre el profesor y los estudiantes?	• Existía una buena comunicación con el profesor (20) • El profesor brindaba respeto y confianza (20)	• Los estudiantes no se comunicaban con el profesor (14) • Había discusiones constantes entre el profesor y los estudiantes (12) • Los docentes tenían una buena comunicación con los alumnos por fuera del salón (8) • El profesor era morbosos (6) • El profesor era muy formal (6)
Para usted, ¿por qué era importante la clase?, ¿cuál era la utilidad, funcionalidad o intereses de la clase?	• La clase me aportó una formación para la vida (32) • Información de cultura general (12) • Para pasar los exámenes de instituciones educativas (6)	• La clase es importante para mi carrera universitaria (20) • No tiene ninguna función (14) • Información de cultura general (10)
¿Cómo era el lugar donde se realizaba la clase? (salón, pupitres, laboratorios, auditorios, bibliotecas, cafeterías, etc.)	• Las clases se hacían en un salón de clase (56) • Las clases se hacían en los laboratorios (6) • Las clases se hacían en los auditorios (4)	• Las clases se hacían en un salón de clase (52) • Las clases se hacían en los laboratorios (4) • Las clases se hacían en las bibliotecas (3)
¿Usaban herramientas tecnológicas?, ¿cuáles?	• Computadores (28) • Proyector (24) • Nada (16) • Celulares (8) • Tablets (6)	• Proyector (22) • Computadores (18) • Nada (18) • Celulares (8) • Videos (4)

Número de estudiantes en el curso	• 25 estudiantes (10) • 30 estudiantes (20) • 35 estudiantes (14) • 40 estudiantes (10)	• 15 estudiantes (8) • 30 estudiantes (16) • 35 estudiantes (8) • 40 estudiantes (8) • 50 estudiantes (16)
¿Cómo era la participación de los demás estudiantes?	• Todos intentaban dar su opinión (14) • Los estudiantes debatían en clase (4)	• No había motivación para participar (20). • Había pánico (4). • No se participaba por la mala manera de responder del profesor (4). • Todos se aburrían de escuchar lo mismo (3).
¿Cómo era la forma de evaluación?	• Evaluaciones escritas (24) • Participación en clase (6)	• Evaluaciones escritas (13) • Actividades en grupo (4)
¿Calificaciones?	• Presentaciones grupales (4)	• Presentaciones grupales (4) • Asistencia (2)
¿Había actividades extracurriculares?	• No había salida extracurriculares (32)	• No había salidas extracurriculares (50)
¿Cuáles?	• Salidas ecológicas (4) • Salidas a congresos (3)	• Salidas al parque (2) • Salida a otras instituciones (2)
¿Algo más que deba tenerse en cuenta?	• El profesor debe entender a los estudiantes • El ser profesor debe promover y mantener el interés de su clase • Actividades que sirvan para la vida • Revisar el número de estudiantes • Revisar el manejo de grupo • El trato a los estudiantes es fundamental • Los recursos tecnológicos no tenían nada que ver con la asignatura • Hay que tener en cuenta que no todos los docentes tienen las mismas bases de estudio y hay algunos a los que les falta profundizar en las temáticas de su clase. Si se fortalece este último aspecto, se lograría un mejor desempeño en las clases • De un profesor depende que al alumno le interese lo que se le enseña y la seguridad y cercanía con los estudiantes, es lo que más se admira	

Con esta encuesta se perseguían dos objetivos: por un lado, identificar las características que mis estudiantes, de unos contextos determinados, reconocían en los mejores docentes. Y, por otro lado, comparar cuáles categorías de los estudios realizados por investigadores se vislumbraban en las opiniones de mis estudiantes. Así también podría triangularlos con mi narración y experiencia como profesor.

A grandes rasgos, los resultados de las encuestas fueron los siguientes:

1. Es incuestionable que la personalidad positiva del profesor juega un rol fundamental en las prácticas docentes. Algunos dirán que es un resultado obvio, pero esto no es tan simple. Los mejores docentes siempre son amables, respetuosos y divertidos; sin embargo, hubo profesores no tan buenos que tenían este tipo de carácter, pero lo que los hizo apartarse de una buena percepción fue la arrogancia o sentido de superioridad, que tenían hacia los estudiantes y algunos comportamientos groseros.
2. Los mejores siempre tienen un gran conocimiento del tema de su asignatura. Lo curioso de este dato es que lo comparten con algunos profesores que son regulares; lo que los hace diferentes es la manera como comunican este conocimiento a sus estudiantes. Varios alumnos afirman que es muy importante que los profesores sepan transmitir su conocimiento y que no se lo oculten. Esto puede sonar absurdo, pero ocurre que muchos docentes solo comparten información básica con los estudiantes y la más especializada la esconden para sí mismos.
3. En cuanto a las dinámicas o actividades usadas en clase, se evidenció que tanto profesores excelentes como aquellos que no son tan buenos usan talleres, exposiciones y trabajos en grupo. En este sentido, no hay diferencia entre los dos grupos de profesores. Estos resultados se repiten en las categorías de herramientas tecnológicas (computadores, proyectores y videos de internet), lugar de clase (salones, laboratorios y auditorios) y tipos de evaluaciones (exámenes escritos y presentaciones grupales); y de lo anterior extraigo uno de los resultados más importantes para mí: la herramienta no es lo importante, sino la manera como se usa.
4. Finalmente, la utilidad de las clases, la mayoría de las veces, se conecta con la utilidad que tienen las mismas para una formación

académica o profesional. Casi nunca se ve como un aprendizaje para la vida, sino como un aporte, que necesitaré para formarme como profesional o como trabajador.

Entrevistas a los estudiantes

Voces estudiantiles sobre la personalidad del docente

Adicionalmente, se realizaron entrevistas a otros trece estudiantes (se usa la nomenclatura E1 para referirse al primer estudiante entrevistado, y así sucesivamente); se les hicieron las mismas preguntas, pero en esta oportunidad ellos tuvieron mayor libertad para aportar algo y también se les interrogó cuando sus respuestas no eran muy claras o confusas. A continuación, se presentan fragmentos de las secciones de las entrevistas; estas son partes de las transcripciones literales. Varias respuestas son difíciles de categorizar, así que, en algunas ocasiones, las respuestas fueron ubicadas dentro de la sección a la que más se refirió la respuesta.

E1: La mejor profesora era muy extrovertida, buena persona y demasiado exigente... El peor era como todo lo contrario, demasiado introvertido, no le gustaba hablar con la gente, era súper fastidioso, o sea, como que odiaba la humanidad, no sé.

E2: La profesora era muy extrovertida, muy exigente y también depositaba como mucha confianza en los estudiantes... En el caso del peor profesor, ese señor era bastante arrogante y prepotente.

E3: Mi mejor profesora tenía como un manejo especial con el grupo, no tenía preferencias, era como incluyente con todos, incluso con los de atrás, los de adelante, los de al lado. Ehhh, se la pasaba más que todo discutiendo problemas con los más pilos del salón, apoyándose con ellos... Y el peor profesor era muy monótono, no sé si es por la manía que tengo, pero como que aburría demasiado la clase y como que uno decía, ya sé qué va a pasar en esta clase, ya sabía lo que iba a pasar...

E4: Era una persona seria, mostraba respeto en lo que hacía y ante sus alumnos, era una persona que no causaba ningún voto de confianza al principio y a todos les decía las cosas por igual y se los decía con el fin de mejorarlas.... La peor profesora era como confianzuda con todo el mundo, hablaba cosas como muy, muy poco respetuosa.

E5: El profesor era muy extrovertido, era muy amable, siempre era a ayudarnos en todo lo que podía... La otra era también muy amable solo que el único inconveniente con ella era que era muy pasada con los estudiantes, les hacía comentarios de mal gusto, tipo Nacho Vidal y cosas así.

E6: Los dos eran excelentes personas, pero uno era un poquito más cerrado y el otro era más estricto, pero como persona tenía muchas cosas para enseñarte a ti, y como persona hacía todo lo posible para escucharte como persona.

E7: Era muy serio, muy profesional, sin espacio para sentimentalismos o algún tipo de broma en la clase... El otro era de excesiva confianza entre los estudiantes, no veía diferencia entre la relación profesor estudiante y eso se daba para muchas faltas de respeto.

E8: Era estricto pero chistoso. Llegaba a nosotros de manera positiva, era sociable... La otra era fastidiosa, intensa, no hablen, nada le gustaba, todo le fastidiaba, era odiosa.

E9: Ella era como una mamá, siempre se preocupaba por todo el mundo, entonces uno podía ir y comentarle cualquier cosa y siempre lo apoyaba, nunca se estresaba y entonces eso lo calmaba mucho... La otra era súper arrogante, era de las que alardeaba de lo que tenía y uno ya quería como salirse y eran dos horas teniéndose que aguantar esa personalidad tan agobiante.

E10: Tenía la capacidad de ser muy cercano a nosotros, pero siempre manteniendo el respeto y haciéndose respetar, entonces era muy ami-

guero con nosotros. Estaba muy pendiente de nosotros, y algunas veces no hacíamos clases para darnos consejos para nosotros... El otro era muy amargado. Era una persona que llegaba con mala cara. No sé si tenía problemas con la vida o consigo mismo, él demostraba que no se sentía bien, siempre estaba enfadado.

E11: Era muy extrovertido, muy inteligente, sabe mucho del tema... La peor era muy estricta y mandona. Ella como que a veces sabía y a veces no; siempre se regía por el libro.

E11: La personalidad del profesor también ayuda mucho a que no estemos pendientes de los celulares, nos parecía muy interesante ver y dejábamos los celulares de lado.

E12: Siempre estaba alegre, estaba súper bien, le preguntabas cualquier cosa y siempre pues te daba una respuesta clara... Y el peor siempre pues basado en un libro o unas diapositivas pues, ¿sí?, como que no daba clases, simplemente se sentaba ahí y mandaba una actividad y ya.

E13: Siempre estaba muy alegre, muy rigurosa, muy atenta a que tú aprendieras, muy inteligente y sabía de todo, no solo de su materia sino de otras materias... Y el otro no hacía clase ni nada, nos daba una lectura, leía algo, nos daba la actividad, le preguntábamos algo y nos decía que leyera que ahí estaba en el libro.

Voces estudiantiles sobre los conocimientos disciplinares

E1: El conocimiento de la profesora se veía que era como muy amplio, era muy estudiada y ya tenía unos posgrados también y todo... El otro profesor, él sabía, o sea, él tenía los conocimientos, pero no era capaz de transmitirnoslos a nosotros, o sea, cosa que no sirve pues puede que él sepa, pero si tú no aprendes, no sirve.

E2: Se les notaba que tenía los estudios y los conocimientos claros, pero las metodologías eran diferentes; en un caso funcionaba de una manera muy óptima y, en el otro, no, a unas personas simplemente no les llegaba.

E3: El peor profesor como que se atenía mucho al sistema educativo y como que no proponía nada para cambiarlo o algo así.

E4: El profesor tenía el conocimiento demasiado claro porque uno le preguntaba cualquier cosa sobre la materia y él sin dudarle respondía y era seguro de lo que decía... Y la otra profesora tenía sus estudios bien hechos, pero cuando tenía que difundirlos no los inculcaba bien.

E10: Era una persona muy letrada que sabía mucho de varias áreas, creo que eso ayudó a que todas las clases se complementaran de todas las ramas de las ciencias porque todas están unidas. Nos llevaba al centro histórico de Bogotá y allá nos daba la clase de Historia. Las clases eran muy dinámicas porque eran muy participativas... El otro solo llegaba, nos entregaba una libreta y que hiciéramos los ejercicios de tal página a tal página.

Voces estudiantiles sobre las metodologías docentes

E1: La señora era muy exigente, nos pedía estar pendientes toda la clase...ella tenía la metodología de explicar un tema y evaluarlos, pero sus explicaciones no eran monótonas.

E2: Ellas nos enseñaban lo que nosotros necesitábamos, cómo utilizarlas y para qué utilizarlas...El otro profesor no era un mal docente, pero imponía sus creencias. El profesor ponía notas de acuerdo con sus creencias.

E3: Ella quería cambiar la forma de pensar sobre la materia, cambiar la perspectiva de ver las cosas, cambió la institución para que todos fuéramos una comunidad...El otro profesor creíamos que era chévere, no hacíamos nada, no había notas, pero al final nos pedía un montón de trabajos al final del año.

E4: Era un profesor que decía que a uno no lo obligaban a hacer lo que uno no quisiera, si uno iba a la clase era porque uno quería aprender y por eso se concentraba en lo que uno quería...Cada día recordaba los temas vistos y uno quedaba con el conocimiento explicado...La otra profesora se dispersaba mucho de los temas y a veces hablaba cosas que no tenían que ver con lo que se estaba viendo. A la hora de la evaluación evaluaba cosas que no habíamos estudiado.

E5: Siempre se esforzaba de que nada fuera monótono y que todos entiéramos bien...La otra profesora solo se sentaba, no daba clase y se sentaba. Nos dejaba el libro y ya, nos daba lo teórico y el resto nos encargábamos nosotros.

E6: La clase con él era muy didáctica, él daba el tema, explicaba ejemplo, dejaba ejercicios y dejaba una parte libre en la clase para uno poder preguntar en caso de que uno no entendiera.... Y la peor, él hablaba, hablaba, hablaba y no dejaba tiempo para uno preguntar y los temas eran muy distorsionados y uno se perdía.

E7: Los factores que lo hacían el mejor era la puntualidad, la preparación de la clase y la dinámica que manejaba... La primera parte teoría, la segunda parte ejercicios y al final quiz, si alcanzábamos. Eso era muy bueno porque le daba seriedad a la clase para que uno también tenga esa misma actitud... El peor era impuntual, haciendo chistes de mal gusto y tenía poco conocimiento y poca preparación.

E8: La clase la hacía muy dinámica a pesar de que había muchos parámetros...los ejercicios que hacíamos los llevaba a casos de la vida real y los poníamos en práctica. El tipo era muy bueno en lo que hacía y me

sentía interesado en la clase... La otra llegó con una actitud de choque con los estudiantes, no nos permitía hablar, era un poco grosera porque estábamos hablando y con un cuaderno nos echaba aire en la cara para indicarnos que le incomodaba.

E9: Ella era muy seria y era del tipo de profesor que llegaba a hablar y hablar, me gustan porque proporcionan mucho conocimiento... Sabía muchísimo, podía preguntarle lo que fuera y ella respondía, así no tuviera que ver con la clase... La otra era bastante odiosa, elitista y se iba con los estudiantes de buen rendimiento y los que no teníamos buen rendimiento, no entrábamos en la lista de personas que le caían bien. Eso era bastante incómodo.

E11: Era muy dinámica, lo que aprendíamos él nos retroalimentaba... La otra era muy exigente, enviaba muchos trabajos y simplemente los veía y depende del alumno los veía y ponía la nota, ¿sí me entiendes?, como que no veía si uno hacía el trabajo o no. Solo por mi nombre me ponía la nota.

E12: Utilizaba muchas actividades dinámicas dentro y fuera del salón... El otro simplemente nada, actividades y las revisaba así por encima o ni siquiera las leía y ponía nota.

E13: Nos hacía todo súper práctico por su metodología, decía que nosotros así no aprendíamos (teoría), y sí aprendí mucho... El otro solo dejaba talleres o actividades y él nunca calificaba nada, simplemente ponía nota por ojo.

Voces estudiantiles sobre la relación entre profesores y estudiantes

E2: En el grupo del peor profesor solo iban 10 personas, pero en la lista oficial eran cuarenta.

E3: Se la pasaba más que todo fuera de clase, la mejor profesora, con estudiantes siempre alrededor, como hablando con ellos y compartiendo.

Voces estudiantiles sobre la utilidad de las asignaturas

E1: La materia del peor profesor era importante para mi carrera y pues llegué con muchos vacíos. No me dejó nada, todo lo contrario, lo que hizo fue perjudicarme.

E6: Sirve muchísimo para mi carrera y [gracias a él] sigo en un constante aprendizaje

E7: El profesor me dejó unas bases [teóricas] muy buenas para continuar con mi carrera

E9: La materia de la mejor profesora es súper importantísima para mi carrera porque la puedo aplicar... Con la del peor profesor no he visto ninguna aplicación en mi vida.

E10: Gracias a las buenas bases que él me dejó me ayudó muchísimo en mi carrera... [con la clase] del otro, me tocó estudiar por aparte, porque cuando lo fui a necesitar, no lo pude hacer.

Voces estudiantiles sobre las herramientas tecnológicas usadas

E1: Ella cambiaba mucho el lugar donde solíamos tener clase, siempre había proyector y televisores, entonces ella los usaba mucho para mostrarnos documentales, obras de teatro, o sea, ella utilizaba bien los me-

dios que teníamos. Por otro lado, el profesor que yo digo que era súper malo, también los utilizaba, pero los utilizaba de mala manera, o sea, él nos dejaba poner películas en clase, música, ver videos graciosos, ¿sí?, o sea, los usaba, pero era de mala manera.

E2: No los usaba porque la materia no lo exige tanto... El peor profesor, ese señor sí hacía un muy buen uso de los medios, con presentaciones, videos, todo lo que se necesitaba para la clase lo hacía muy bien.

E3: Mi profesora dejaba como cierta libertad del celular, porque ella era consciente de que no era tan necesario restringirlo del todo, porque sabía que en cualquier momento podía solucionarnos dudas que quizá ella no podía... El otro era siempre en un salón, el celular restringido, si a uno se lo veía y se lo daba al rector.

E5: Los dos profesores dejaban talleres en la plataforma.

E6: Ninguno de los dos utilizaba herramientas tecnológicas, todo era dentro del salón y utilizaban el libro.

E7: Él era muy tradicional, solo teníamos una aplicación que usábamos en nuestros celulares y las actividades extracurriculares eran terminar el taller de la clase.

Voces estudiantiles sobre la forma de evaluación

E1: La mejor profesora siempre tenía evaluaciones escritas, aunque a veces había cosas orales que debíamos hacer...Ella tenía los métodos de evaluación muy claros, o sea, eran estrictos, no había oportunidad de decir, profe no haga parciales... El otro tenía unos métodos de evaluación muy flexibles porque él se daba cuenta de que nosotros no apren-

díamos y buscaba otros métodos de evaluación, como para quedar bien con el reporte de estudiantes pasados y todo eso.

E2: El peor profesor, ese señor prácticamente calificaba de palabra y lo que había visto en el desarrollo de la clase.

E3: Ella sacaba quizzes cuando notaba la confianza de nosotros, digamos, ella dejaba talleres bastante largos en periodos cortos de tiempo para que pudiéramos agilizar más rápido...ella adelantaba temas que no estaban en el currículo, pero nos servirían en nuestra vida profesional.

E5: En ambos casos hacían una evaluación al final del semestre y actividades en clase como exposiciones o lecturas.

E7: Hacíamos un taller el último día de la semana y el primer día era un quiz, como notas fuertes eran dos parciales y un final... El otro profesor calificaba a ojo, sin mirar los conceptos, eso generaba muchas discusiones.

E8: Los exámenes eran pesados, pero todo lo habíamos visto en clase. Durante la evaluación él intentaba guiarnos en todo lo posible. La otra no nos evaluó, usó el método del quiz como para amedrentar, incluso hubo gente que no le gustó eso y se fueron.

E9: Siempre era tratando de buscar el punto de análisis con la información, no era mucho aprenderse de memoria los temas, sino analizar las temáticas...eran talleres más que todo. La otra, era muy complicado, explicaba el tema con el ejercicio más fácil y en la evaluación ponía el más complicado.

E10: Él decía que la evaluación estaba muy mal hecha, entonces él decía que las notas eran simplemente números escritos en el papel y no definían la capacidad cognitiva de cada uno de nosotros. Entonces él lo que hacía era dejarnos muchos trabajos de diversas maneras, videos,

exposiciones, formatos... [En la clase del otro profesor] todas las clases eran ejercicios, en un corte sacábamos 300 000 notas, con parciales de cuatro o cinco páginas.

E11: La peor siempre hacía talleres y quices.

E12: No nos hacía como un examen escrito al final, nos mandaba a hacer un libro, un ensayo, un video, cosas como eso...El otro siempre nos mandaba exámenes largos al final, temas que ni siquiera habíamos alcanzado a ver y los metía dentro del examen.

E13: Evaluaciones de opción múltiple, no ponía preguntas de opción abierta. Y el otro siempre eran preguntas abiertas, pero igual nunca las calificaba.

Y al final, ¿cuáles son las características de los mejores docentes con la información que nos han brindado?

Las encuestas, las entrevistas y mis recuerdos de clase parecen indicar que la personalidad del docente es el aspecto más importante para el éxito o el fracaso de una clase. Algunos dirán que acabo de descubrir que el agua moja, pero creo que no es tan evidente este resultado. En las encuestas se señaló que pueden existir docentes con unas buenas prácticas docentes; sin embargo, su relación con los estudiantes fue pésima y su personalidad arrogante, y esto hizo que los estudiantes lo sacaran del grupo de los mejores docentes en su vida. O también se presenta el caso contrario, es decir, docente con personalidades cercanas a los estudiantes y que no tenían buenas prácticas, ellos se acercaban a los estudiantes por fuera del salón para hablar de sus vidas y estas acciones hicieron que fueran considerados como unos de los mejores docentes. Como consecuencia de lo anterior, se puede afirmar que los mejores profesores deben ser amables, divertidos, extrovertidos, justos, alegres y respetuosos con sus estudiantes. En cambio, si los docentes son aburridos, amargados, arro-

gantes, odiosos, groseros y muestran preferencia hacia algunos alumnos, la clase tendrá mayor probabilidad de fracasar.

En cuanto al conocimiento disciplinar, los estudiantes destacaron que los buenos docentes deben tener claridad en los temas de su asignatura, deben saber comunicar sus conocimientos y no limitarse al conocimiento de su área disciplinar. Así mismo, los docentes que no son exitosos en sus clases pueden tener un amplio manejo de la disciplina, pero no saben transmitir su conocimiento o simplemente lo ocultan por alguna extraña razón; sin lugar a dudas, transmitir el conocimiento es fundamental para los alumnos.

Igualmente, se destaca que las mejores metodologías son aquellas que permiten a los estudiantes estar constantemente participando y ver la utilidad de lo que están aprendiendo; así que se pueden usar talleres en grupo o exposiciones en las clases. Lo importante es saber cómo se usan o enfocan dentro de la clase. También hay que resaltar que los alumnos valoran mucho la puntualidad y la preparación de clase; ellos lo notan inmediatamente.

Frente a la relación profesor-estudiante, debe existir una buena comunicación, con respeto y confianza. Parece ser que este es uno de los puntos más complicados de tratar porque el profesor debe intentar mostrarse cercano, pero debe imponer unos límites de respeto, cordialidad y confianza.

Hay un dato que me sorprendió de las respuestas que está relacionado con la utilidad de las asignaturas. La gran mayoría de los participantes indicaron que esas materias eran importantes como parte de su formación profesional, es decir, esas clases les sirvieron para otra futura clase que reciben en la carrera universitaria. Sentí como si los estudiantes estuvieran viendo un árbol y no el bosque entero. Las clases las ven como un nivel para superar y no como algo que hace parte de un sistema mucho mayor.

Actualmente se dice que las herramientas tecnológicas son muy importantes; sin embargo, puede ser que solamente sean eso: herramientas. Muchos de los estudiantes no le dieron gran importancia al uso de tecnologías, pues se pueden usar bien para ver videos o para realizar explicaciones, o se pueden usar mal, como para ver películas en clase y que los estudiantes tengan unos buenos sueños en los pupitres.

Finalmente, con respecto a las evaluaciones se vio una característica común: la gran mayoría de los docentes usaron evaluaciones escritas (parciales, talleres, *quizzes*, etc.) y presentaciones orales para valorar a los alumnos. El problema no es si se utilizan o no, sino la manera cómo se usa. Si son herramientas que ayudan a comprender lo ya visto en clase, sin la presión de

la nota, pueden ser instrumentos exitosos. Pero si se presenta como un arma en la que se va a poner a prueba tu memoria, o como una herramienta para rajar al estudiante, o como una forma para determinar si eres bueno o malo, la evaluación estará destinada al fracaso. Parece ser que las mejores evaluaciones son las que ponen a prueba lo visto en clase. Adicionalmente, surgió otra práctica evaluativa que es odiada por los estudiantes: “la evaluación a ojo”; es decir, esas evaluaciones en las que los docentes no leen nada de lo que ha hecho el estudiante y en las que se asignan notas de acuerdo con la apariencia o “buena vibra” que tenga el estudiante con el profesor.

Reflexiones sobre el caso específico de la Universidad El Bosque

El aprendizaje que se da en los estudiantes no se consigue exclusivamente con las actuaciones de los profesores, pues viene también condicionado por otros factores extra-académicos. No obstante, conocer los factores que intervienen en el rendimiento académico permitirá a las instituciones y profesores predecir posibles resultados académicos y poder hacer un análisis sobre su incidencia en la calidad educativa, que se espera en la educación superior; asimismo, parece ser que la actuación didáctica del profesor constituye uno de los principales factores que determinan el éxito del aprendizaje, que realiza un estudiante (Gil et al., 2016).

Desde el punto de vista del aprendiz, los estudiantes de la Universidad coinciden con algunos aspectos estudiados por los investigadores, esto es, que se considera que la excelencia de un docente se determina en gran medida por aspectos personales, atribuidos a la cercanía que el profesor puede establecer con los estudiantes y a la capacidad de vinculación emocional y de confianza. En un segundo lugar, aparecen los conocimientos disciplinares del docente y las metodologías de clase (Yañez y Soria, 2017).

Desde la perspectiva del docente, consideramos que una práctica, metodología o clase es exitosa si los estudiantes le ven una aplicación práctica o real a lo que se ha aprendido en la asignatura. Muchos esperamos que nuestros alumnos usen lo que hicimos en clase en su vida profesional, laboral o personal. Infortunadamente, varios de nosotros creemos que el éxito de nuestras asignaturas consiste en transmitir amplios conocimientos disciplinares e interdisciplinares; sin embargo, se desconocen otros aspectos que deben ser

tenidos en cuenta para determinar el éxito de una clase, como los aspectos prácticos, metodológicos, evaluativos y relacionales. Me atrevo a afirmar que el éxito de una clase consiste en el balance adecuado de estos aspectos: un porcentaje no tan grande para los conocimientos teóricos, otra parte para los aspectos prácticos, otra parte para los aspectos evaluativos y otra parte para los aspectos relacionales (entre docente y estudiantes).

Desde el punto de vista institucional, pareciera ser que los mejores profesores son aquellos que cumplen con un currículo o unos programas exigidos por el Ministerio de Educación, generan transformaciones en las prácticas docentes, diseñan relaciones entre lo académico y lo laboral y promueven el pensamiento crítico. No obstante, dichas aspiraciones algunas veces pueden quedarse en el papel y verse sometidas a la oferta-demanda del mercado académico universitario. A veces se sacrifica la calidad de los buenos docentes y estudiantes por atraer el mayor número posible de estudiantes con sus ingresos económicos. Si queremos una educación, unos docentes y unos estudiantes de calidad, se debe volver al origen de la universidad, esto es, a ser un centro en el que se reúnen personas ávidas de conocimientos, sin descuidar obviamente los aspectos económicos y laborales que son fundamentales para la supervivencia de las universidades, en la sociedad moderna.

Finalmente, por mi parte, seguiré llevando a cabo aquellas actividades en las que pueda integrar a mis estudiantes como un grupo y al mismo tiempo pueda evaluar sus habilidades y competencias en torno al pensamiento crítico, la lectura, la escritura y la argumentación (como los avisos clasificados que hago al inicio de cada semestre). Pero también eliminaré esas actividades y prácticas en la que se le pide al estudiante que haga tareas en las que no se ve ninguna aplicación práctica, útil o real (como eso de hacer reseñas o informes de lectura que solamente lee el profesor) y más bien me dedicaré con mis estudiantes a reflexionar críticamente sobre aspectos socioculturales de nuestro país, la ciencia, la tecnología, la economía, la educación, la política, la música y todo lo que sea cercano a ellos. Intentaré ser más cercano a ellos, respetuoso y amable, pero al mismo tiempo impondré unos límites claros debidos al contexto en el que nos movemos. También seré claro con los parámetros de las evaluaciones y tendré que aprender a utilizar mejor estas herramientas, después de todo el hábito no hace al monje. Y lo más importante, intentaré no convertirme en ese profesor que odiaba cuando era estudiante: arrogante, ignorante, amargado, supremamente estricto, con preferencias, que no transmite el conocimiento, con evaluaciones injustas y que solo quiere rajarse a los

alumnos. Creo que simplemente trataré de ser como los mejores, aquellos que constantemente están reflexionando sobre sus clases e intentan transformarlas para su bien, el de los estudiantes, el de la institución y el de la sociedad.

Referencias

- Abel, T. (1947). *The nature and Use of Biograms*. *American Journal of Sociology*, 53 (2), 111-118.
- Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, M. (2011). Buenas prácticas docentes en la formación del profesorado: Relatos y modelos entramados. Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 15(1), 229-240.
- Benavente, A. y Panchaud, C. (2008). *Good practices for transforming education*. *Prospects*, 38(2), 161-170.
- Bolívar, A., Segovia, D. y Fernández, M. (1997). *Ciclo de vida profesional de profesores y profesoras de Secundaria. Bases para su desarrollo y propuesta de itinerario de formación*. Memoria Final. Granada.
- - -. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Enfoque y metodología. Madrid: Muralla.
- Caballero, R. y Sime, L. (2016, septiembre-diciembre). “Buen o buena docente” desde la perspectiva de estudiantes que han egresado de educación secundaria. *Revista electrónica Educare*, 20(3), 1-23. DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.4>
- Casero, A. (2010). Factores moduladores de la percepción de la calidad docente. *Relieve*, 16(2), 1134-4032. https://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_3.htm
- Carranza M. y Caldera, J. (2018). Percepción de los estudiantes sobre el aprendizaje significativo y estrategias de enseñanza en el Blended Learning. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 16(1), 73-88.
- Carrillo, M., Zúñiga, B. y Toscano, B. (2015). Percepción de los Estudiantes sobre la Evaluación al Desempeño Docente como un Instrumento para la Mejora de la Calidad Educativa. Caso: Facultad de Contaduría y Administración, Universidad Autónoma de Chihuahua. *Revista CONAIC*, 2 (1), 87-98.
- Comisión Europea. (2008). Eurotrainer. Making lifelong learning possible. A study of the situation and qualification of trainers in Europe. <https://www.cedefop.europa.eu/es/news-and-press/news/eurotrainer-making-lifelong-learning-possible-study-situation-and-qualifications>
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. (pp. 11-59). Barcelona: Laertes.

- Díaz, C. (2007). Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 5(2), 55-65.
- Fernández, M. (2010). Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 14 (3), 17-32.
- Fraile, A. (2002). El seminario colaborativo: una propuesta formativa para el profesorado de educación física. *Contextos Educativos*, 5, 101-122.
- Gil, P., García, S., Hernández, V., López, A., López, L., Fernández, H., Díaz, A., y Carrasco, P. (2016). Comportamientos del profesor universitario y éxito académico de los estudiantes de los grados de maestro infantil y primaria. *Anales de psicología*, 32 (3), 847-854.
- González, G. y Barba, J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 18 (1), 397-412.
- Huchim, D., & Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades investigativas en educación*, 13 (3), 1-17.
- Kornblit, L. (2007). *Metodologías Cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Biblos.
- Moreno, M. (2012). Prólogo. En *Docentes que dejan huella*. Málaga: Junta de Andalucía. <http://www.andalucia creativa.com/docentesquedejanhuella/files/2012/10/Docentes-que-dejan-huella-LIBRO.pdf>
- Tello, J. y Tello, L. (2013). Percepción de los estudiantes del desempeño docente en la región Junín. *Horizonte de la ciencia*, 3(4), 89-96.
- Tuncel, S. D. (2009). Determining effective teacher behavior contributing to students' academic success. *International Journal of Physical Education. IJPE*, 1, 15-18.
- Yañez, L. y Soria, K. (2017). Reflexión de buenas prácticas docentes como eje de calidad en la educación universitaria: Caso escuela de ciencias empresariales de la Universidad Católica del Norte. *Formación universitaria*, 10(5), 59-68.
- Zabalza, M. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria*, 10 (1), 17-42. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/312206>

Anexo

Narrativas sobre las
características de las mejores
prácticas docentes

Como parte de un ejercicio de autorreflexión sobre los cursos, las concepciones y las prácticas de enseñanza, te invito estimado participante a que compartas tus vivencias, experiencias e ideas sobre tus profesores. Toda la información que brindes será tratada adecuadamente y de manera anónima. Además, se te informará sobre los resultados de esta investigación. Muchas gracias por tu participación.

Características de las mejores prácticas docentes		
	Mejores prácticas	Prácticas regulares
Narre cómo eran sus clases		
¿Cuál era la asignatura?		
¿Cómo era la personalidad o el carácter del docente?		
Juzgue el conocimiento del profesor acerca de los temas de la clase		
¿Cuáles eran las actividades/ dinámicas/juegos/trabajos realizados durante las clases?		



	Mejores prácticas	Prácticas regulares
¿Cómo era la relación entre el profesor y los estudiantes?		
Para usted, ¿por qué era importante la clase?		
¿Cuál era la utilidad, funcionalidad o intereses de la clase?		
¿Cómo era el lugar donde se realizaba la clase? (salón, pupitres, laboratorios, auditorios, bibliotecas, cafeterías, etc.)		
¿Usaban herramientas tecnológicas?, ¿cuáles?		
Número de estudiantes en el curso		
¿Cómo era la participación de los demás estudiantes?		

	Mejores prácticas	Prácticas regulares
¿Cómo era la forma de evaluación? ¿Calificaciones?		
¿Había actividades extracurriculares? ¿Cuáles?		
¿Algo más que deba tenerse en cuenta?		

Parte III.

Narración y transformación de las prácticas pedagógicas

Capítulo 6.

Narración de la práctica pedagógica como vía para su transformación

Carolina A. Orozco

La transformación de la práctica pedagógica debe exigir, más que la inclusión de autores en segunda lengua o la innovación en términos de tecnología, un cuestionamiento profundo por parte del docente acerca de su labor pedagógica, dentro y fuera del aula. En ese sentido, dicha transformación debería responder al reconocimiento de la propia práctica a través de la identificación de fortalezas, debilidades, limitaciones y preocupaciones realmente genuinas. Así como al cuestionamiento sobre la misma, lo que serviría como punto de partida para generar un cambio en el quehacer docente, que sea verdaderamente significativo.

La práctica pedagógica solo permitirá la construcción de conocimiento en el aula, siempre que se den cambios significativos en su transformación. Esto dependerá de que dicha práctica se vuelva consciente, que los cambios cumplan con esta condición, implica que ser consciente de la práctica da lugar a múltiples posibilidades desde las cuales se pueden generar condiciones propicias para la construcción de conocimiento. Justamente, lo que aquí defenderé es que considerar la *transformación de la práctica pedagógica*, en estos términos, posibilita valorar la actividad narrativa como una herramienta que desempeña un papel fundamental en la conciencia de aquella y que puede tener un rol importante en la constitución de la identidad de un individuo o un sujeto colectivo en el ámbito de lo pedagógico.

Para llegar al planteamiento anterior, el proceso de investigación-reflexión estuvo guiado por los siguientes cuestionamientos: ¿es la narrativa una herramienta apropiada para que un docente organice su propia experiencia pedagógica?, ¿en qué medida las historias narradas por mí y los otros acerca de mí misma expresan mi identidad como *sujeto-pedagógico*?, ¿hasta qué punto sería posible que narrar las prácticas pedagógicas constituya un paso para la transformación de las mismas?

Para esta reflexión se tomaron tres de mis narrativas: la primera, titulada “Un recuento de eventos...afortunados o desafortunados” (NI), fue escrita hacia el 2016 en los inicios del proceso de investigación del proyecto *Narrar las prácticas, transformar la enseñanza*¹. Formación docente para la didáctica

¹ “Narrar las prácticas, transformar la enseñanza. Formación docente para la didáctica de la lectura, la escritura y la argumentación” fue un proyecto aprobado en la *vii convocatoria interna* de la Universidad El Bosque para la financiación de proyectos de investigación e innovación tecnológica 2015, en la Modalidad General. Este proyecto permitió a los docentes participantes reconocer la importancia del conocimiento experiencial, que, a partir

de la lectura, la escritura y la argumentación. En esta, relato los pasos que, desde mi infancia, fueron guiando el camino hacia la docencia universitaria, incluyendo mi primera experiencia docente en una institución pública en la ciudad de Cartagena; la segunda, titulada “Acerca de cómo fallar en el intento o una suerte de azar” (N2), fue escrita en febrero de 2017, a modo de relatoría para el Seminario de docentes del Laboratorio de pensamiento y lenguajes². El centro de esta narrativa fueron las experiencias en Ingeniería de Sistemas, Ambiental, Electrónica y Bioingeniería a propósito de los modelos de aprendizaje basado en problemas y proyectos y su aplicabilidad y pertinencia para el fortalecimiento de la lectura, la escritura y la argumentación; finalmente, la tercera, fue titulada “El espacio, el tiempo y el lenguaje en la experiencia pedagógica” (N3). Esta fue el resultado de analizar la propia experiencia pedagógica a la luz de la importancia de la vivencia del espacio y su vínculo indisoluble con el cuerpo, que llevó a reflexionar sobre las relaciones de poder que se entretajan en el aula a partir del lenguaje y la corporalidad. Así mismo, en esta narrativa se considera el empleo del tiempo, tanto para la preparación de clases como para la ejecución de las actividades en el aula.

Estas narraciones presentan el proceso de la experiencia vivida en torno a cómo llegué a ser docente, lo cual no fue planeado como proyecto de vida, pero se convirtió en ello, por cada una de las decisiones tomadas. Evidentemente estas mismas narrativas están en un contexto mucho más amplio que llevaría a considerar la narrativa sobre gran parte de mi vida, si no toda. Las que aquí se toman se restringen a mi experiencia docente y, además, a lo que ha implicado la labor en términos de romper prejuicios, enfrentar miedos, asumir roles en el aula, reinventarme para que las clases sean realmente significativas.

Este proceso de investigación estuvo atravesado por la narración de las propias prácticas y no podía dejar de lado la narración construida por los otros acerca de mí. Por ello se tomaron dos protocolos de un estudiante de Filoso-

de las narrativas, permite el reconocimiento, reconstrucción de las prácticas pedagógicas para cuestionarlas y compartir con otros la experiencia propia constituyendo comunidades docentes con el propósito de fortalecer los espacios formativos.

² El Laboratorio de pensamiento y lenguajes forma parte del Departamento de Humanidades de la Universidad El Bosque. En este se lleva a cabo cada martes un seminario de docentes en el que se reflexiona, desde distintas perspectivas humanísticas, acerca de las prácticas pedagógicas y, específicamente, aquellas relacionadas con la lectura, la escritura y la argumentación.

fía, cuya elaboración es de carácter narrativo y corresponden a dos sesiones de clases del periodo 2018-1. Estas narraciones fueron de utilidad para contrastar con mis narraciones y dar cuenta de estas como registro de fenómenos constructivos y reconstructivos que implican eliminaciones, abreviaciones, reordenamientos. Dicho contraste permitirá cuestionar si las narraciones de los otros contribuyen o no a la constitución de la identidad del sujeto pedagógico.

Para abordar la investigación-reflexión sobre dichas narrativas, se tomó un enfoque fenomenológico-hermenéutico. La fenomenología, por su parte, tiene por objeto el análisis de la experiencia vivida. Esta se cuestiona acerca de cómo fue una experiencia y hace uso de descripciones que permiten evidenciar la forma en que experimentamos el mundo antes de reflexionar sobre él, categorizarlo o clasificarlo. Así, el enfoque empleado aquí es fenomenológico en tanto atiende a la experiencia consciente acerca de nosotros mismos como sujetos.

Si bien la descripción de la experiencia evidente en las narraciones será fundamental para la identificación de los datos relevantes, se requiere introducir el concepto de interpretación. El contraste entre las narrativas propias y la narración del otro —en este caso, un estudiante—, permitió identificar aspectos constantes en el quehacer pedagógico, los cuales tendrían un rol importante en la constitución de la identidad del sujeto pedagógico. En esa medida, el enfoque empleado será hermenéutico, pues el centro del análisis será la interpretación de los datos encontrados en las narrativas. De tal modo que sea posible darles un sentido interpretativo a los fenómenos del mundo de la vida vinculados a la práctica pedagógica.

La estructura metodológica a seguir se centrará en un fenómeno de interés que nos comprometa con el mundo, esto es, la práctica pedagógica³. Será vital dentro del proceso la reflexión sobre los aspectos esenciales que caracterizan el fenómeno. El objetivo será aprender a mirar el mundo pedagógico a partir del redescubrimiento de la experiencia básica, aquella que es expresada en la narrativa sin ánimo de que sea mediada por la conceptualización, una experiencia tal como ha sido vivida. Mas el análisis, que vinculará descripción e interpretación, no podrá dejar de lado el carácter intersubjetivo que atraviesa la práctica pedagógica.

³ Autores como Max van Manen emplean el método fenomenológico-hermenéutico para la exploración y/o análisis de la práctica pedagógica, el cual no está muy distante de la propuesta que aquí se esboza.

En esa medida, en las siguientes secciones me ocuparé de presentar una reflexión acerca de mis propias narrativas. En primer lugar, presentaré en “Identidad y narrativa” las constantes presentes en los relatos relacionadas con fortalezas, debilidades y preocupaciones que vienen a considerarse como parte importante de la configuración de la identidad narrativa del docente. Finalmente, en “Mi visión y la de los otros: los límites de la narración”, se mostrará un contraste entre mis narraciones y las de un estudiante, con el objetivo de evidenciar esa otra perspectiva de lo que muy probablemente queda oculto en las primeras.

El trasfondo teórico de esta propuesta se fundamenta, desde la hermenéutica, en los presupuestos esbozados por Paul Ricoeur (1991; 2006; 2009), quien presenta el concepto de identidad narrativa como solución al problema de la identidad personal, que solo puede articularse en la dimensión de la temporalidad humana. En el centro de dicha problemática, según el autor, se halla el empleo de dos usos del término identidad. De un lado, la identidad como *mismidad* (latín: *ídem*; inglés: *sameness*), que se refiere a la re-identificación de lo mismo en diferentes tiempos y lugares (x en el T1 = y en el T2), que existe como único y no admite pluralidad.

Por su parte, la identidad como *ipseidad* (latín: *ipse*; inglés: *selfhood*), que refiere a una categoría práctica, pues ella no implica estrategias de re-identificación, sino que intenta responder a la pregunta “quién es el autor de la acción”. Ricoeur afirma que la identidad en el sentido de *ipse* no implica ninguna afirmación relacionada con un núcleo no cambiante de la personalidad. Mientras que en el primer caso hay una referencia a mismidad —aquello que es siempre lo mismo y tiene por contrario lo otro, distinto, desigual, lo diverso—, la identidad como *ipse* refiere a un sí-mismo, cuya pretensión no es simplemente la de mostrar que se habla de la misma cosa, sino que se identifica como la misma en la multiplicidad de sus circunstancias.

Además, desde la fenomenología, me apoyaré en las consideraciones de Dan Zahavi (2005; 2007; 2015), para quien las perspectivas fenomenológica y hermenéutica se complementan, en lugar de excluirse. Para el autor, la perspectiva fenomenológica posibilita comprender que lo que significa ser un yo —tener una identidad— implica examinar las estructuras de la experiencia. Esto en tanto el yo constitutivo de la identidad posee una realidad experiencial vinculada a la perspectiva de la primera persona, que lleva a que la experiencia sea subjetiva. Esta es dada como *mi* experiencia, una que experimento o vivencio; no está caracterizada por ciertos rasgos cualitativos específicos,

sino que su característica es ser una experiencia que necesariamente existe para un sujeto, indudablemente se siente como siendo algo para alguien.

Zahavi afirma que las explicaciones narrativas —refiriéndose a Ricoeur— consideran una sola dimensión de la *ipseidad*, cuando se debería operar con diferentes dimensiones o niveles. De este modo se refiere (2007), por un lado, al *core consciousness*, que corresponde a un único nivel de organización y se mantiene estable a lo largo de la vida del organismo; esta no es exclusivamente humana, no depende de la memoria, el razonamiento o el lenguaje. En esta emerge una mínima experiencia del sentido del yo, que se denominada *core self*. Por otro lado, se refiere a la *extended consciousness*, que corresponde a múltiples niveles de organización; esta evoluciona a lo largo de la vida y está vinculada a la memoria; en ella emerge un sentido del yo más elaborado que se denomina *autobiographical self*. Según el autor, esta última dimensión, si bien puede encontrarse en formas básicas de organismos no humanos, alcanza su punto más alto en los humanos, quienes emplean el lenguaje.

De acuerdo con Zahavi, la mínima experiencia del yo —*core self*— es parte integral de la conciencia fenoménica y debe considerarse como una presuposición pre-lingüística de cualquier práctica narrativa. Para el autor, solo al tener una perspectiva de primera persona es posible considerar los propósitos, ideales y aspiraciones como propios y contar una historia acerca de ellos. Aun cuando las explicaciones narrativas excluyen esta dimensión experiencial del yo, el autor señala que dichas explicaciones dan cuenta del carácter personal o personalidad del individuo, que cambia a través del tiempo y es configurada por los valores que respaldan nuestras convicciones —morales e intelectuales— y decisiones.

En esa medida, el sentido del yo —de la identidad— está vinculado a la perspectiva de la primera persona en la multitud de experiencias cambiantes, que varían de un sujeto a otro. Esta distinción de la experiencia en primera persona puede dar lugar a la individuación de modo inherente, sin embargo, desde una perspectiva fenomenológica lo único que distingue la descripción de mi yo experiencial de la de otro es que la primera es una descripción mía y la segunda de alguien más. En esa medida, aun cuando se considere la mínima experiencia del yo como presuposición pre-lingüística de cualquier práctica narrativa, la individualidad o *ipseidad* más tangible se encontraría en la historia personal, en las convicciones y decisiones. De acuerdo con Zahavi, es a través de estos actos que defino quién soy, distinguiéndome de los demás.

Identidad y narrativa

Los seres humanos somos narrativos. La narrativa no está restringida al mundo de la literatura, sino que esta abarca nuestro diario vivir. Construimos nuestras historias de vida, más que como autobiografías lineales atadas a una cronología, como un tejido en el que bien puede entretorse la historia —lo real pasado— y la ficción —lo irreal imaginado— (Ricoeur, 1991), para dar lugar a la trama. Tenemos una capacidad para organizar nuestra experiencia y acciones. Una de las formas en que lo hacemos corresponde a la clásica estructura narrativa: inicio, nudo y desenlace. Esta capacidad, que inicia en nuestra infancia, se extiende a lo largo de nuestra vida y presupone el reconocimiento de sí-mismo como protagonista que se encuentra siempre sujeto al cambio.

“Cuando era pequeña jugaba al colegio. Me encantaba. Disfrutaba ser la profe porque tenía el control de la situación”. De este modo comienza el relato en *NI*. Un recorrido reconstruido con fragmentos que van desde mi infancia hasta mi llegada como docente a la universidad; el contraste entre ser estudiante y ser docente.

En esta narrativa resaltan las dificultades sorteadas a lo largo del camino: el juego de ser la profe se convirtió en aquello que, en principio, no sería contemplado como opción de vida. El paso por la universidad en el que ya parecía clara para mí la importancia de que la satisfacción por lo logrado era propia, pues ninguna condecoración lo representaba mejor. Experimentar la frontera que separa lo universitario de lo técnico, que resultó ser más que un tema de título y llevó al señalamiento constante de ambos lados de la frontera. Transitar por el turismo como segunda opción de estudio y descubrir lo complicado de los monopolios que llevó a lo insospechado: mi primer trabajo como docente. La estancia durante cuatro meses en una escuela en la que fue necesario superar los días más agotadores entre risas y ocurrencias de niños de segundo grado de primaria hasta los adolescentes a puertas de graduarse de grado once. Y, finalmente, la llegada como docente a la universidad: el primer paso de un largo camino de aprendizaje en la educación superior, que no fue nunca algo realmente planificado.

Esta narrativa (*NI*) presenta claramente un sujeto preso del cambio. Un ir y venir en situaciones, cada una de las cuales tuvo un rol importante en la toma de las decisiones, que me llevaron al encuentro con la docencia universitaria. Lo que en principio se había convertido en lo menos deseado pasó a

ser un proyecto de vida, cuyo final es realmente incierto. Me reconozco, pues, en esta narrativa como protagonista cuya vida y prácticas, propiamente pedagógicas, se han venido transformando. Ahora bien, este reconocimiento de un sí-mismo sujeto al cambio, se evidencia también en las otras dos narrativas (N2 y N3), aunque de un modo distinto.

En N2, por ejemplo, el cambio radica en la práctica misma de la enseñanza de la lectura, la escritura y la argumentación. A partir de algunas experiencias vividas con estudiantes de Ingeniería doy cuenta de un recorrido que, bien con aciertos o desatinos, me ha posibilitado encontrar nuevas formas de vincular a los estudiantes con dichas habilidades. En este caso, la experiencia tuvo como centro los modelos de aprendizaje basados en problemas y proyectos, específicamente la discusión acerca de cómo distinguirlos. En su momento llegué a esta conclusión:

[...] En la práctica pedagógica, el aprendizaje por proyectos y problemas termina por estar tan engranado el uno con el otro que no se distinguen los límites entre estos. Básicamente, en mi experiencia el proyecto siempre inicia con el problema y son las inquietudes de los estudiantes las que determinan el rumbo a seguir. Para armonizar con los estudiantes es definitivamente indispensable moverlos, motivarlos y en muchas ocasiones sacarlos de su zona de confort y borrar las barreras disciplinares para la interacción, pero enfatizarlas para la construcción del conocimiento. (N2)

En este fragmento de N2 se evidencia una preocupación en torno a las dificultades y retos que plantea en la pedagogía la interacción entre las disciplinas, cada una de las cuales pretende enfatizar sus métodos, lenguaje y prácticas particulares. En el ejercicio de la enseñanza de la escritura, la lectura y la argumentación, quien está a cargo de la asignatura, que por lo general es un humanista, se ve en la necesidad de explorar, experimentar, los terrenos desconocidos de esa otra disciplina con lo que aparentemente se intenta borrar las fronteras. Sin embargo, cuando se exige el resultado de la construcción del conocimiento parece primar la disciplina a la que pertenece el estudiante, con lo cual aquello de trabajo interdisciplinario queda en entre dicho.

En la narrativa en cuestión, la transformación de la práctica pedagógica marca un tránsito entre seguir al pie de la letra un plan de trabajo —*syllabus*— y descubrir la importancia de la experiencia, de vincular lo realizado en el

aula con la vida profesional, que enfrenta el estudiante; un tránsito entre una práctica pedagógica calculada milimétricamente, pero desvinculada del entorno y la necesidad de generar procesos de verdadero aprendizaje significativo.

Por su parte en *N3*, la transformación está guiada por la reflexión sobre la práctica y cómo elementos, que en la cotidianidad pierden valor, emergen como aspectos importantes dentro del ejercicio docente: la configuración del espacio, el empleo del tiempo y las relaciones de poder que se constituyen a través del lenguaje, en sus dimensiones oral, escrita o corporal. Estos elementos cumplen un rol significativo desde la preparación de la clase hasta su ejecución. La disposición espacial de un aula —o el empleo de un lugar alternativo— y el uso del lenguaje pueden incidir en la manera en que se da el desarrollo no solo de la clase, sino del curso en su totalidad. Esto implica que se asume al estudiante como un ser humano y la educación como un medio que propicia la generación de conocimiento y no como una fábrica de máquinas. En este contexto, una dificultad a la que se enfrenta el docente es a las condiciones que hicieron de una clase “exitosa”, pueden no funcionar en todos los casos.

Pues bien, la propuesta de Ricoeur acerca de la identidad parte de la distinción entre el tiempo cosmológico y el tiempo fenomenológico. Entre estos emerge el tiempo específicamente humano, que no es otro que el tiempo de nuestras historias de vida. La trama, entonces, siguiendo a Ricoeur, devela el carácter duradero de un individuo, lo que el autor ha denominado como *identidad narrativa* (Ricoeur, 2009). Decir “la identidad de un individuo” —o de una comunidad— es responder a la pregunta “quién realizó la acción, quién es su agente”. Que una acción cuente como mía, desde la perspectiva de Ricoeur, significa que dicha acción o experiencia está incluida dentro de mi auto-narrativa (*self-narrative*). La unidad del sujeto reside en la unidad de la narración de su historia de vida (MacIntyre citado por Zahavi, 2005).

Ahora bien, las tres narrativas que fueron objeto de reflexión evidencian algunas constantes, que desde el punto de vista de Ricoeur, configurarían mi identidad narrativa. A pesar del paso del tiempo, en ella son recurrentes algunas preocupaciones y elementos que pueden señalarse como fortalezas y debilidades. Una preocupación recurrente es la de cómo lograr que los estudiantes se interesen, cómo lograr que se involucren en la clase, en el curso, que este sea realmente significativo tanto para ellos como para mí:

[...] No me interesaba tanto que aprendieran conceptos que finalmente cuando cruzaran la puerta no iban a volver a utilizar, me interesaba más que pudiesen conectar con sus vidas cada cosa que pasaba en el aula. [...].

(N2)

[...] No vinculaba a mis estudiantes al proceso, que era propiamente su proceso de aprendizaje. Ello debió haber influido enormemente en la desmotivación y la constante pregunta “¿esto para qué?”. En algún punto yo también me cuestioné de la misma manera [...].

[...] Desarrollamos debates sobre temáticas de interés para los estudiantes: el aborto, la pena de muerte, la adopción por parte de parejas del mismo sexo, conflicto y paz, discriminación de minorías, machismo y feminismo [...].

(N3)

[...] más que justificar mi salario, era un compromiso con seres humanos y en medio de ese proceso era vital tanto el interés de ellos como el mío. Entonces, empecé a pensar en que el de los estudiantes por la clase solo es posible despertarlo si uno logra conectar con sus propios intereses. Si uno les toca la fibra. En lograrlo se encuentra el reto. Si las actividades propuestas están alejadas de su vida cotidiana, de su actual interés por una vida profesional, es realmente complicado no aburrirlos, no llevarlos al extremo de no sentir alguna diferencia entre la clase, nuestra clase, y el peor momento de sus vidas [...].

[...] Con el tiempo hasta yo me aburría en clases y me preocupé cuando en mitad de la clase olvidaba qué había dicho y qué seguía. Fue entonces momento de detenerme a pensar. ¿De qué manera generar un cambio? ¿Cómo puedo sentirme comprometida y que ellos también se comprometan? [...].

En este proceso descubrí que la configuración espacial puede ser un estimulante para el aprendizaje. Así como en el curso normal de nuestra vida nece-

sitamos un respiro, realizar un viaje, cambiar de ambiente, lo mismo ocurre a lo largo de dieciséis semanas continuas de clases. El aula se convierte en una sala de espera propia del sistema de salud y los estudiantes como el docente se empiezan a enfermar. Si el docente no logra percibirlo, podría decirse que se encuentra tan enfermo, tan decaído, que la propia práctica no tiene sentido para sí. Muy seguramente, sus narraciones se verían fragmentadas por un “algo” que quizás él mismo desconozca.

Los aspectos constantes en las narrativas que pueden considerarse como fortalezas en mi quehacer docente, y que están vinculadas a las preocupaciones antes mencionadas, fueron las siguientes: la capacidad de transitar hacia el mundo de experiencias de otros, esto es, de los estudiantes; no sentirme como un dios poseedor de la verdad; la capacidad de escuchar a los estudiantes; considerarlos como seres humanos con capacidades y no incapacitados por el sistema de educación; finalmente, ser capaz de reconocer los errores:

(N1)

[...] Con esos chiquitos comprendí que lo que hay que hacer en un aula es poner atención. Cada uno de los que se encuentra allí tiene algo que quiere decir y solo busca ser escuchado [...].

[...] La razón que fuese hacía que el esfuerzo fuese doble para mí, porque tenía primero que enamorarlos, embaucarlos, meterlos en el cuento de alguna manera. Me valí del cine, la poesía, la publicidad, la fotografía. En algunos casos funcionó, en otros no fue así, pero no me desanimó [...].

[...] Aprendí a no subestimar un estudiante y darle la posibilidad de dirigir sus propios procesos. A evaluar de manera diferente a cada uno de ellos. De algún modo hasta ese punto ya era claro para mí que ellos, como yo cuando estudiante, sienten temor a expresar muchas veces lo que piensan y hay que encontrar el modo en que puedan hacerlo. O tienen un fuerte y ni siquiera se han dado cuenta de ello [...].

(N2)

[...] Es probable que no haya sido buena docente hasta ahora, lo que sé es que algo que es inevitable para mí es preocuparme por otro ser humano y nunca subestimarlos. [...].

[...] El docente debería guiar el proceso sin intentar sesgar los intereses de los estudiantes [...].

(N3)

[...] Ha funcionado para mí no intentar únicamente traerlos a mi mundo de experiencias, sino intentar navegar el de ellos. Leer lo que leen, ver las series que ven, escuchar la música que escuchan, explorar sus intereses al tiempo que intento mostrarles un poco de los míos. Promover un encuentro generacional [...].

[...] No ser el dios que tiene la única verdad te enseña a navegar lo insospechado y aprender más de lo que puedes enseñar [...].

[...] Las inquietudes de los estudiantes generaban una suerte de guía para continuar en la siguiente sesión [...].

[...] No sentirme dueña del conocimiento de modo absoluto o una diosa de la verdad ha significado mucho. Creo que los estudiantes lo llegan a apreciar. Ser más bien un guía cuando ellos no saben qué hacer o hacia dónde dirigirse. No fue fácil aprender a decirle a un estudiante, —no lo sé—, pero se hizo más sencillo cuando aprendí a mostrarles que lo malo no era no saberlo, sino quedarse con la duda. Algunos logran captarme la idea de que una duda no deja dormir [...].

[...] En la condición de docente, ser capaz de reconocer que me he equivocado de manera individual o pública, según sea necesario, ha llevado no solo a que crezca como persona, sino también a que mis estudiantes perciban en mí un ser humano y no la máquina de cálculo o constitucional [...].

Claramente, las fortalezas están vinculadas a las preocupaciones. El constante re-pensar mi propia práctica pedagógica, la posibilidad de plasmarla en las narrativas tal cual he vivenciado las experiencias ha posibilitado una transformación. En ese proceso de transformación ha sido vital dejar de pensarme como quien tiene el control sobre las situaciones y darles protagonismo a los estudiantes en el que es su propio proceso de aprendizaje. Sin embargo, es esta por supuesto una valoración subjetiva, resultado del proceso de investigación, en

el que se complementó el ejercicio reflexivo-narrativo con observaciones de aula, lo que permitía triangular las visiones de la propia mismidad.

En cuanto a los aspectos que podrían enunciarse como debilidades, las narrativas no los presentan de manera explícita. En *N1*, por ejemplo, toda la primera parte de la historia de vida evidencia una necesidad de reconocimiento que se vuelve caótica, incluso tormentosa sobre todo en la adolescencia. Esto podría considerarse como debilidad o limitación, pues presa de dicha angustia pude haber perdido de vista el horizonte. Sin embargo, este aspecto se muestra como elemento fundamental para que en algún punto se llegue a la decisión de ser docente, pero no constituye una debilidad en relación con la práctica docente misma. En *N2* se manifiesta una dificultad más que una debilidad vinculada al reto de lograr una clase en la que el aprendizaje sea realmente significativo. Por el contrario, en *N3* se evidencian dos debilidades o limitaciones: el miedo al ridículo y la asunción de prejuicios por patrones de comportamiento:

(N3)

[...] Descubrí que lo que me resulta tonto
era importante para ellos.

Que muchas veces el ridículo que sentí siendo estudiante
a ellos les importaba bien poco sentirlo [...].

[...] Cuando todo en el aula está dispuesto
siempre de la misma forma
ayuda a ejercitar mi memoria
pero abrumba mi tranquilidad
porque empiezo a reconocer
patrones de comportamiento
y mucho, sino todo,
se vuelve predecible,
aburrido [...].

Aun cuando no son muy explícitas como debilidades o limitaciones, me es posible decir que en el primer caso el miedo al ridículo ha limitado la labor docente en muchas ocasiones, porque pensaba que los estudiantes podrían sentir la misma sensación de vacío o incertidumbre que habría sentido yo en calidad de estudiante. Además, la identificación de patrones de comportamiento me

ha llevado en muchas ocasiones a errar, pues he dado por sentado que un estudiante no está interesado en la clase o que su forma de prestar atención no es a la que estoy acostumbrada, cuando pudiera ser que el estudiante sea el más interesado.

Mi visión y la de los otros: los límites de la narración

Las narraciones no son, al modo autobiográfico como se ha señalado antes, un mero registro de acontecimientos; por el contrario, esencialmente, son fenómenos constructivos y reconstructivos que implican eliminaciones, abreviaciones, reordenamientos (Zahavi, 2007). El narrador impone en la narración la coherencia, plenitud y el modo en que se dan los cierres de los acontecimientos experimentados a lo largo de su vida. Encontramos la primera limitación que nos presenta la narrativa en términos fenomenológicos, a saber, que la historia narrada no se corresponde en una correlación uno-a-uno con la vida, tal como esta es vivenciada (Zahavi, 2007). Entonces, la inclusión de la ficción que defiende Ricoeur para dar lugar a la identidad narrativa parece ser un elemento que impide considerar la narración como constituyente de un yo, aun cuando pueda ser un elemento revelador, en tanto que podría capturar elementos importantes acerca de quiénes somos. La narrativa, entonces, sugiere siempre una perspectiva de las experiencias y acciones vividas con exclusión de otras.

Las tres narrativas (*N1*, *N2* y *N3*), que en el primer apartado se han presentado, cuentan alguna parte de mi vida vinculada a la experiencia de la docencia. Ellas, por supuesto, son una reorganización de los eventos ocurridos y en muchos casos se suprimieron situaciones, que no se consideraron relevantes. Por ejemplo, en *N1* algunas situaciones fueron parte de la toma de decisiones que me condujeron a ese tránsito hacia la docencia. Mas en el momento en que se solicitó esa primera narrativa, el objetivo era presentar una conexión entre la vida como estudiante y la vida como docente, direccionamiento que pudo haber influido en la selección de unos eventos en lugar de otros. Aun cuando el lector —sobre todo aquel que no conozca de cerca mi trayectoria— no pueda con certeza identificar aquello que falta, sí puede establecer un hilo conductor en la narrativa.

Ahora bien, hemos de considerar la narración de los otros. En tanto la narrativa se considere como un fenómeno constructivo y reconstructivo, será

necesario cuestionarse si las historias que otros narran acerca de mí dan cuenta también de mi identidad, si en alguna medida contribuyen a construirla o simplemente se configuran como ficción. En este marco he contrastado mis narrativas con los protocolos narrados de un estudiante de Filosofía. El contexto de estos protocolos son clases de preseminario en las que un estudiante está a cargo de una sesión como relator y otro como protocolante. Este último debe, en la sesión inmediatamente siguiente, entregar un documento escrito en el que re-construye lo ocurrido en clase. Durante la sesión, el relator da cuenta de una idea que sostiene a lo largo de la misma, mientras que los demás presentes intervenimos para cuestionar o comentar.

En particular, se han tomado los dos textos elaborados por el estudiante, pues rompen, en cierta medida, con el esquema de texto académico y narran la experiencia de las clases desde su perspectiva. Estas narraciones hacen referencia a mí como docente, con algunas expresiones que llaman la atención: “[...] clava su mirada en el escrito”, “[...] con un rotundo ¡Ojo a eso!”, “[...] interroga con la mirada”, “[...] susurra ensimismada”, “[...] replica”, “[...] interrumpe”, “[...] rechaza estupefacta”, “[...] ¡Dilo! Replica con tono intimidante”, “[...] nos mira fijamente [...]”, “[...] en un tono menos interrogativo”, “[...] pregunta y nos guía”.

Las expresiones empleadas por el estudiante parecen dar cuenta de una faceta que no se presenta en mis narrativas y de la que ciertamente fui mucho más consciente después de leer estos protocolos. Narran una acentuación de *mi* lenguaje verbal y corporal, lo que resulta interesante al contrastar con N3:

[...] Es fundamental para mí que el estudiante de mi clase no sienta la opresión que yo sentí a la edad en la que ellos se encuentran ahora. Es primordial el diálogo, la libertad y la tranquilidad [...].

[...] Nunca me dirijo a ellos por su apellido, a menos que haya dos estudiantes con los mismos nombres, considero que usar el apellido le da un tono militar a la situación y genera distanciamiento. Cuando me dirijo a ellos para corregir algo o sugerirles algo intento, en términos de lenguaje y corporalidad, estar al mismo nivel de ellos. No ser tan técnica y colocarlo en sus términos ayuda a que comprendan mucho más rápido y asuman una posición más crítica; agacharme si están sentados para quedar al mismo nivel de sus ojos o, incluso, sentarme en el piso para quedar por debajo del nivel de sus ojos, ayuda a que el estudiante baje

la guardia y genera un acercamiento que, en muchos casos, se convierte en un puente más que en un obstáculo, que permite luego convencer al estudiante de que asuma ciertos aspectos que antes no contemplaba [...].

Estos fragmentos de *N3* forman parte de la última sección de la narrativa que se titula “Lenguaje y cuerpo: relaciones de poder”. En ellos se presenta la importancia que tiene para mí la construcción de puentes más que de obstáculos con los estudiantes. Sin embargo, las expresiones empleadas por el estudiante evidencian algo más:

[...] El reloj ya marcaba las seis con cincuenta, quedaba poco tiempo. **Carolina interroga** a cada uno de los asistentes con una mirada fija. Pregunta: “¿alguien tiene algo más que decir?” A lo que Andrés titubeante responde: “se me habían ocurrido algunas cosas, pero ya me quedaron claras”. “**¡Dilo!**” —**replica Carolina con tono intimidante**—. Andrés murmura: “¿si la música es un lenguaje, entonces esta nos acerca a la verdad?” [...]. (Protocolo, sesión 2 – Segundo corte, 21 de marzo de 2018)

Luego de haberlos leído por primera vez, re-construyo cada sesión y me doy cuenta de que dos cosas se conjugan en esas clases de Filosofía, a saber, lo que parece ser una dificultad en los estudiantes de expresar lo que piensan y mi desesperado interés en mostrarles la importancia de la discusión para la construcción del conocimiento, sobre todo en filosofía.

Vale señalar que esta clase representa para mí un reto. A diferencia de la experiencia presentada en *N2*, las clases con Filosofía aun cuando tienen el mismo objetivo, a saber la lectura, la escritura y la argumentación, incorporan un elemento adicional: la idea de seminario alemán. Bajo esta consideración, la clase depende en gran medida de la participación de los estudiantes. Esto se convertía en un reto, en tanto que los estudiantes inscritos en este curso para 2018-1 no leían los textos asignados o, en el mejor de los casos, leían algunas cuantas páginas, lo que llevaba a la no participación. Las razones de ello podrían variar, sin embargo, la principal se considera es que los estudiantes trabajan, lo que les deja muy poco tiempo para poder realizar las lecturas correspondientes.

En esa medida, las condiciones del curso llevaron a que se generara en mí una sensación de incertidumbre a las puertas de cada sesión. Una preocupación acerca de cómo alcanzar los objetivos del curso y, más aún, un des-

concierto frente a las formas en que los estudiantes parecen estar asumiendo la profesión que estudian. Por supuesto, este es un curso de los que llevan al docente al límite del cuestionamiento: ¿Qué estoy haciendo mal? Siempre he considerado, y en *N2* lo manifiesto, que es importante lograr mover al estudiante, “tocarle la fibra”, lograr que encuentre sentido a lo que en el aula de clases ocurre.

La reconstrucción elaborada por el estudiante me llevó a cuestionarme no solo por aquello que ocurre cada miércoles entre las 5:00 y las 7:00 p. m., sino además de lo que sucede en otras clases con otros programas. En otros cursos, a mi cargo, es claro el objetivo y si bien no todos los estudiantes alcanzan los logros que se plantean, no recuerdo una situación tal en la que haya tenido la firme intención de ser tajante e inquisidora a través de mi lenguaje verbal y corporal. De hecho, en este curso —de Filosofía— no considero que esa sea mi intención; lo que espero es lograr que “despierten” y se integren al curso. A la conclusión que llegué es que mi intención no parece ser clara o, al menos, no se evidencia en estas dos narrativas a modo de protocolo.

La posibilidad de contrastar las narrativas ha permitido evidenciar que las *mías*, en efecto, han sido el resultado de una selección de eventos. La cuestión aquí sería la de indagar qué lleva a esta selección y hasta qué punto la constitución de *la identidad del sujeto pedagógico* se da en ese juego intersubjetivo, pues aun cuando uno no sea plenamente consciente de las propias acciones, esos otros que pueden narrar tienen otra perspectiva de la experiencia vivida. Esto llevaría a cuestionar si la identidad es constituida socialmente, es decir, que esta emerja en la socialización dentro de un espacio de normatividad públicamente compartida.

Desde un enfoque fenomenológico no se niega la intersubjetividad, ni mucho menos, pero se hace hincapié en que la experiencia vivida es una experiencia para *mí*. Mis propias experiencias vitales resultan accesibles para *mí* de un modo en que no lo son para nadie más (Zahavi, 2007). En otras palabras, la experiencia en cuestión es dada de manera inmediata para la primera persona; en el caso de la perspectiva en segunda y tercera persona la experiencia es indirecta y está mediada por la interpretación que se encuentra influida por múltiples inferencias con miras de encontrar la mejor explicación. Esta mediación es expresada en la narrativa.

Además, la selección de acciones, en este caso, parece estar mediada por lo que resulta relevante para *mí* en el curso de mis experiencias. Las *otras-narraciones* dejan entrever que, en las *mías*, no se considera lo que mis estudian-

tes podrían interpretar. Soy consciente de que soy altamente expresiva con mi lenguaje, sobre todo corporal, lo que no siempre alcanzo a dimensionar es el impacto que pueda tener en mis estudiantes cada gesto realizado. Tal como el estudiante hace la referencia acerca de *mí*, podría decirse que, si las narrativas de otros contribuyesen a la constitución de la propia identidad, entonces, en mi caso, habría un constante conflicto interno entre quien intenta acercarse al estudiante y quien por su lenguaje verbal y corporal crea un distanciamiento.

Apoyada en el enfoque fenomenológico, esas otras narrativas no son constituyentes de la identidad pedagógica, siempre que esta refiera a la mínima experiencia del yo —*core self*—, que deberá ser una presuposición pre-lingüística de cualquier práctica narrativa y que está vinculada a la perspectiva de primera persona. De acuerdo con esta perspectiva, una vivencia es experiencia de algo para un sujeto, pero no lo es en el mismo sentido para otro.

Sin embargo, las narrativas de los otros contribuyan a la autoreflexión sobre la práctica. Esto podría deberse a que, desde la perspectiva hermenéutica, se considera la identidad, atendiendo a una noción social del yo, desde la que es necesario distinguir entre la propia persona y el otro como individuos inmersos siempre en un horizonte comunal. Las narrativas del estudiante me han llevado a re-considerar las formas en que me dirijo a ellos, el tono que empleo y, sobre todo, las formas en que dejo que mi lenguaje corporal hable por mí. Pues el estudiante se forma una idea del docente que muchas veces puede no coincidir con su verdadera personalidad.

A modo de conclusión

Responder a la pregunta ¿quién soy?, de acuerdo con Ricoeur, es contar la historia de una vida. Para poder contarla, según Zahavi, se requiere que esté en posesión de la perspectiva de la primera persona. En ese sentido, la *ipseidad* se constituiría, en primera instancia, en *mi* experiencia de mundo en la que emerge mi sentido más básico del yo; en segunda instancia, la *ipseidad* se manifiesta en la historia contada, que incluye, además, los rasgos, los triunfos, las decisiones y en la que se evidencia un sentido del yo más elaborado. Las auto-narrativas (*self-narratives*) darían cuenta de unas constantes que bien pueden constituir un rol importante en la constitución de la identidad, en este caso, el *sujeto*-pedagógico.

La cuestión es si las narrativas que otros construyen acerca de mí son parte fundamental de la constitución de *mi* identidad. Desde la perspectiva de Ricoeur parecería que toda historia contada acerca de mí daría cuenta de mi identidad. Sin embargo, si se incorpora la posición fenomenológica y se considera esta experiencia mínima del yo como presuposición pre-lingüística de toda práctica narrativa, la historia contada por otro estaría mediada por la inferencia, lo que no permitiría dar cuenta de la identidad del sujeto al que se refiere, en su carácter pre-reflexivo.

En ese sentido, la actividad narrativa devela dos niveles de la identidad. Una, pre-reflexiva y esencial para que sea posible la capacidad de narrar las propias experiencias. Otra, inmersa en la dimensión social, en la que la interacción con los otros cumple un rol fundamental. *Mi* historia contada, en alguna medida, está atravesada por modelos culturales del deber-ser de la individualidad, lo que de algún modo interviene —sino interfiere— en la constitución de la propia identidad. Lo que podría influir en la toma de decisión al momento de organizar las experiencias. Contar *mi* historia es ciertamente exponerme al dominio público en el proceso de darme a conocer (Zahavi, 2007). Al estar vinculado al mundo, yo no solo afecto al mundo —a los otros individuos y el resto del entorno— sino que este me afecta a mí y, en esa medida, la historia estaría no solo determinada por *mí*, mis decisiones y mis propias elecciones.

En suma, la narrativa proyecta en alguna medida mi personalidad, que se va transformando a través del tiempo y está vinculada no solo a mis convicciones, sino a valores que me provee el entorno—la sociedad, así como también devela la perspectiva en primera persona, desde la cual la experiencia vivida puede manifestar ciertos rasgos que no se corresponderían con las historias que otros cuentan acerca de nosotros mismos.

Así pues, las narrativas de los otros si bien pueden ser útiles para la reflexión no podrían dar cuenta de la identidad a un nivel pre-reflexivo, pues estas presentan lo que es una experiencia vivida para *mí* desde una perspectiva en segunda y tercera persona, que está mediada por inferencias y que puede alejarse, en gran medida, de lo que la experiencia significó para mí. En otras palabras, *mi* identidad no podría ser contada desde una perspectiva distinta a la de la primera persona, a menos que refiera a un segundo nivel de identidad, en el que los aspectos sociales tienen una incidencia en su constitución. En esa medida, esas otras narrativas pueden ser útiles en la reflexión en tanto que pueden permitir al docente cuestionarse acerca del impacto que sus acciones

podrían tener en sus estudiantes. Entonces, la narrativa parece ser una herramienta apropiada para que el docente organice su propia experiencia pedagógica. Organizadas su experiencia y acciones, puede reflexionar sobre ella, cuestionarse y transformarla en los casos en los que fuese necesario.

En mis narrativas se evidencia, inicialmente, un sujeto que prefiere el control de las situaciones y que luego, con el paso del tiempo, comprende la importancia de darles protagonismo a sus estudiantes como actores principales del que sería su propio proceso de aprendizaje. Este sujeto cambiante también reconoce la importancia de vincular con la experiencia, de acercar al estudiante a su propia realidad, de generar ambientes realmente significativos. Cabe resaltar que la narración de las prácticas, aun cuando implica una reorganización de los eventos que sugiere una selección o eliminación de eventos, tal como ella se presente, constituye una constante en cuanto a la propia experiencia docente.

El constante ejercicio de narrar la propia práctica pedagógica podría contribuir enormemente en la transformación de la misma, en la medida en que la narración posibilita que emerjan preocupaciones realmente genuinas y nos abre junto con la experiencia vivida a un mundo de posibilidades. La práctica docente exige una constante revisión acerca de *mí* como autor de mis acciones, un constante revisar quién soy como docente, qué he hecho en el aula, cómo impacto a mis estudiantes. De fondo está la necesidad de vincularse al mundo pedagógico con un compromiso real, que tenga incidencia en nuestras prácticas y su necesaria transformación. De nada sirve estancarse, pues estaríamos en aquella sala de espera, enfermos, y día a día nuestras prácticas perderían sentido para nosotros.

Referencias

- Merleau-Ponty, M. (1993). *La fenomenología de la percepción*. Barcelona: Editorial Planeta-De Agostini.
- Ricoeur, P. (1991). Narrative Identity. *Philosophy Today*, 35 (1), 73-81.
- - -. (2006). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- - -. (2009). *Tiempo y narración III*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Zahavi, D. (2005). *Subjectivity and selfhood. Investigating the first-person perspective*. Massachusetts: MIT Press.
- - -. (2007). Self and Other: The limits of Narrative Understanding. En D. Hu-tto, *Narrative and Understanding Persons*. (pp. 179-201). Cambridge: Cambridge University Press.
- - -. (2015). Self and other: from pure ego to co-constituted we. *Philosophy Review*, 48(2), 143-160.

Capítulo 7.

La transfiguración de la práctica: un relato sobre la búsqueda de coherencia en el aula

Orlando Sánchez Vásquez

La transfiguración de la práctica

Soy docente por accidente, y en las Humanidades, por descarte¹. Esa es la verdad. No obstante, si tuviera que volver a elegir, honestamente, repetiría las decisiones que hoy me tienen aquí, escribiendo estas páginas. Admito que la anterior puede parecer una conjetura apresurada, no obstante, es el resultado de una reflexión profunda y cuidadosa; motivada en gran medida por la atmósfera respetuosa y siempre crítica que existe en el Seminario de Docentes del Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes.

Desde hace cinco años participo en este espacio y durante casi todo ese tiempo, movido por el diálogo colectivo y multidireccional, he podido, por ejemplo, explorar y recuperar parte de mi memoria, mi memoria como docente e individuo. He podido detenerme, mirar atrás y reconocer los pasos que me han traído hasta aquí. He podido cuestionar y desnaturalizar algunos de los axiomas que sostenían mi quehacer en esas dos dimensiones: la escuela y el mundo. También he descubierto y explorado nuevos interrogantes, nuevos caminos; no en búsqueda de respuestas concluyentes o destinos *paradisiacos*; sino con el ánimo de liberar mi práctica docente y mi quehacer humano, permitiéndoles evolucionar consecuentemente con mi entorno, sus necesidades y mis expectativas.

Así pues, en las siguientes líneas, me propongo compartir parte de esa memoria que he recuperado y que, a pesar de estar en el pasado, aún hace parte de mí. Del mismo modo, intentaré describir dos de las máximas que habían sostenido mi práctica docente previa a la llegada a la Universidad El Bosque. Igualmente, haré un breve recuento de mi experiencia en el Seminario de Docentes, exactamente de cómo, desde allí, he podido replantear y actuar frente a las implicaciones de ser docente. Finalmente, relataré una experiencia significativa en relación con las posibilidades que brindan la fotografía y el arte dramático en la conquista de saberes en la asignatura Estructuración del Pensamiento I, que orienté en el Programa de Ingeniería Ambiental, durante el primer semestre académico de 2018.

¹ Narrativa *Las Escalinatas*. Presentada en el Seminario de Docentes, en el marco del proyecto *Narrar las prácticas, transformar la enseñanza*.

El inicio no está en el inicio, siempre está antes

Hace algunos años, exactamente a comienzos de 1996, unos meses después de haber terminado mi servicio militar en Melgar, llegué a Bogotá y me instalé con unos familiares, en una vivienda al suroccidente de la ciudad. Los días y las semanas se iban y con ellas el dinero que me habían dado cuando terminé con aquellos deberes patrióticos que nunca había reclamado. Sin embargo, movido por la curiosidad y la intuición, más que por un objetivo claro o una intención determinada, durante aquellas semanas recorrí algunos lugares de la ciudad. Muchas veces en una bicicleta olvidada en un cuarto de aquella vivienda y algunas otras en buses que salían del barrio, llegué a lugares apartados. Una vez, por ejemplo, llegué hasta la Avenida Carrera Séptima. Allí, aparte del tráfico inagotable y las personas con rumbos igualmente infinitos y desconocidos, me encontré con el Museo Nacional, El Parque de la Independencia y las sedes de la Universidad Javeriana y de la Universidad Distrital. Esa misma sed de exploración me llevó a zonas más populares pero igualmente frenéticas y estrepitosas como El Restrepo, El 20 de Julio, La Victoria y el mismo San Victorino. Una vez, incluso, me encontré en el lugar más extraño y desesperanzador: El Bronx.

Ahora, a la distancia, creo que este recorrer la ciudad era más para conocerla, pues al hacerlo, al que más conocía, era a mí mismo. Recuerdo que algunos domingos tomaba la Ciclovía sobre la Avenida Boyacá, luego la Avenilla Calle 26, hacia el oriente, y me dirigía a La Universidad Nacional. Una vez allí, la recorría desde afuera. Primero sobre la Calle 26 y luego sobre la Carrera 30 hasta el Instituto Geográfico Agustín Codazzi. Solo iba a ver. Veía los grafitis que podían apreciarse desde afuera, rastros de edificaciones que se adivinaban detrás de los árboles, a veces estudiantes que, por alguna razón, se encontraban dentro del campus un domingo en la mañana. Ahora bien, no puedo decir que estas visitas al claustro universitario estuvieran motivadas por alguna especie de atracción por la academia, de hecho, salvo algunos casos de accidental lucidez, mi experiencia en la escuela había pasado sin mayor trascendencia. Más bien, me impulsaba el ánimo de recorrer y explorar. Prueba de ello es la gama de lugares que visité durante esa etapa errante; pues otras veces me dirigí al parque Simón Bolívar. Allí hacía lo mismo: observar a los que iban a volar cometa, a comer mazorca, hacer deporte, a almorzar o a instalar carpas y a dormir o descansar. Un par de veces llegué incluso al peaje de Chusacá. Otras, nunca llegaba a ningún lado, solo salía a pedalear.

No obstante, no pasó mucho tiempo antes de que me reclamaran que debía trabajar, pues en aquella vivienda no podían mantener a nadie. Así que antes de que pudiera protestar, tenía en mi mano una dirección en la que debía presentarme y preguntar por alguien. Como no conocía la zona —ahora sé que son unos edificios ubicados entre la calle 120 y 127 con Avenida Boyacá— no me permitieron ir en cicla; sino que me mandaron en bus con la instrucción precisa de bajarme frente al Club Los Lagartos. Cuando llegué a la dirección en cuestión, me recibió una señora que apenas me saludó, me indicó que debíamos esperar a alguien más y luego iríamos al lugar donde empezaría mi experiencia como trabajador.

No recuerdo que alguien me hubiera dado pistas sobre el oficio, el lugar, el salario u otras condiciones inherentes a ese trabajo al que me dirigía irremediamente. Yo solo sabía que estaba allí y que debía considerarme afortunado a pesar de un malestar que empezaba a rondarme. La otra persona —un arquitecto inaccesible— llegó y en compañía de la señora salimos hacia ese lugar recóndito y desconocido. Hoy sé que al lugar al que nos dirigimos es una zona de edificios ubicada en la Calle 72 con Circunvalar.

Ahora, cuando vuelvo sobre aquella experiencia, no recuerdo que hubieran indagado por algo distinto a mi nombre y mi edad. Quizás lo hicieron, pero no lo recuerdo. Mis intereses o mis escasas habilidades no importaban en absoluto, tal vez, porque el trabajo podría hacerlo cualquiera. Llegamos al edificio, o más bien a la estructura que empezaba a brotar de las entrañas de la tierra, y entonces el malestar se incrementó. Sentía en el estómago un dolor punzante acompañado de un vacío agónico. El vehículo quedó parqueado en algún lugar de ese terreno encharcado y lodoso. Antes de bajar, la señora y el arquitecto cambiaron sus zapatos por unas botas de caucho. En silencio esperé que me ofrecieran unas a mí. Un instante después, también en silencio, bajé del vehículo sin más calzado que los *tennis* que llevaba puestos.

Ya frente a la estructura emergente del edificio, ingresamos en él por una escalera en madera que descendía a lo que haría las veces de sótano. Una vez allí, llamaron al empleado que yo reemplazaría. Era un señor que yo juzgaría de unos 45 o 50 años, de baja estatura y delgado:

—Él es quien viene a reemplazarlo. Explíquele todo para que pueda empezar ya.

El señor habló de una bodega, de materiales, de grifería, de marcos para ventanas. Luego me guio a un almacén donde los materiales mencionados se apiñaban en pilas altísimas que él señalaba, al tiempo que ponía su dedo sobre

unas líneas escritas a mano, en una libreta que acababa de tomar. Yo ya había dejado de escucharlo.

No sé con exactitud el momento en el que lo decidí, pero tenía claro que no trabajaría allí. Tal vez fue la oscuridad que se colaba por todas partes, quizás fue la indiferencia de la señora y el arquitecto, el lodo en mis *tennis*, o la humedad y el frío intenso de esa bodega; o tal vez fue la suma de todo. Yo había resuelto no quedarme allí. Unos instantes después, ante el asombro del almacenista, la ira y la indignación de la señora y el arquitecto, después de haber escuchado una débil protesta de mi parte, me hallé abandonándolos a todos, caminando por la calle 72 con rumbo a la Av. Caracas, sin darme cuenta de que ese había sido mi primer acto político y quizá el primero que habría de traerme por esta espesura que llamamos escuela.

¿Qué hago aquí?

Continuemos con los axiomas. En primer lugar, hace casi dos décadas, durante mi práctica docente —espacio en el que los estudiantes de licenciatura se exponían por primera vez a una clase en calidad de profesores— me vi confrontado por uno de los estudiantes que estaba en el salón:

—¿Usted qué hace aquí?

Aunque sospecho que su pregunta estaba fundada más en el deseo por saber a qué se debía la ausencia de su profesor titular y no a la razón substancial que diera cuenta de mi presencia en aquel salón, esta me golpeó al tiempo que develaba su vitalidad:

—¿Qué hago aquí?

Ahora bien, a pesar de su pertinencia, no estaba preparado para contestarla, al menos no críticamente, es decir, no era capaz de dimensionar su alcance, su trascendencia, su complejidad. No obstante, la contesté. No a ellos, a mí. Cavilé con respecto a mi papel como docente, con base, principal e irónicamente, en mi experiencia como estudiante, entonces me dije:

—Lo que hago aquí es enseñar.

En ese momento la respuesta me satisfizo, pues simplificó y casi eliminó la complejidad de la pregunta, incluso me animó a complementarla:

— Y lo que los estudiantes han de hacer es aprender.

Había resuelto un enigma. Durante más de quince años mi experiencia escolar me había enseñado que eso era lo que hacían unos y otros: enseñar y aprender, modelar y reproducir, transmitir y absorber. A la luz de este axioma forjé mis primeras experiencias como docente y me esforcé por moldear a los estudiantes, que habitaban temporalmente mis clases; moldearlos a pesar de su resistencia.

Pero, ¿a qué me refiero con enseñar y aprender? Enseñar implicaba preparar clase para un grupo de individuos desconociendo matices individuales propios de la diversidad, confinar la experiencia de aprender y enseñar a la estéril transmisión de información, limitar la evaluación al uso de herramientas desgastadas, inequitativas e infructuosas como evaluaciones escritas y presentaciones orales cuyo fruto más valioso sería una representación alfabética, promover la asistencia a partir del llamado a lista, exigir y velar por el correcto uso del uniforme, del color o el largo del cabello, etc. Aprender, complementaria y causalmente, implicaba actuar en consonancia con las expectativas de aquellos en cuyas manos estaba la enseñanza, entre ellos, yo.

Así, a la luz de este escenario, yo intentaba llevar a cabo el acto de enseñar, a pesar de las grietas en la estructura, de las inconsistencias en los objetivos que se trazaba una institución educativa y los medios para lograrlos; de lo que había leído sobre Vygotsky, Rousseau, Kant o Ausubel, en relación con la importancia de la autonomía, del medio ambiente, de la pertinencia de saberes; de mis sospechas sobre la esterilidad de las condiciones. De este modo, enseñar se convirtió en un acto sin alma, infértil. En el papel, frente a un reglamento estudiantil, un manual del estudiante o una guía para alumnos, las condiciones para que unos enseñaran y otros aprendieran, o más bien, para que unos transmitieran y otros absorbieran, estaban garantizadas; no obstante, *in situ*, resultaba desgastante, estresante, infructuoso y, por lo tanto, cuestionable; sobre todo si la respuesta a la pregunta de aquel estudiante ya no me satisfacía.

Así pues, me vi obligado a replantear el primer axioma. Enseñar y aprender tenían muchas más implicaciones, que actuar mecánicamente conforme a un cúmulo de normas impuestas, excluyentes, violentas, simplistas y coercitivas. De acuerdo con Lorda (2016), enseñar y aprender ocurren cuando

son precisamente estas prácticas frustrantes las que se cuestionan y se replantean; pero no desde los lugares establecidos por el tipo de educación que escolariza mediante el adiestramiento, es decir, desde la postura rígida de los que transmiten y desde la actitud pasiva de los que memorizan; sino desde la interacción horizontal motivada por la curiosidad auténtica y el diálogo crítico multidireccional. Ese es el reto urgente que tenemos, pero que aún dudamos en desafiar. Al respecto, De Zubiría (2013) sostiene:

El mundo exige flexibilidad y creatividad para adaptarse a una vida profundamente cambiante, y la escuela asume currículos fijos delimitados desde siglos atrás. Unos jóvenes que vivirán en el Siglo XXI formados con maestros del siglo XX, pero con modelos pedagógicos y currículos del siglo XIX. En esta dirección, resulta indispensable que los maestros asumamos con compromiso la tarea de repensar el sentido y la función de la escuela en la época actual. (p.1)

Entonces, cuanto más complejas, alienantes y aporéticas sean las condiciones en que los individuos transitan la experiencia educativa formal, más urgente resulta que los docentes, guías en ese tránsito, se apropien de las discusiones que han de transformar y reconstruir dicha experiencia. En otras palabras, la escuela debe resistirse a la formación de individuos cuya preparación sirva, principalmente, para satisfacer las necesidades de una sociedad esclavizada, egoísta, consumista, homogenizante, ingenua y acrítica, que muchas veces reduce la existencia de un individuo a su desempeño laboral.

Ocupémonos ahora del segundo axioma. Es bien sabido que, un buen número de individuos, tendemos a naturalizar y aceptar como innatas e inalterables una gran variedad de prácticas — algunas de ellas muy cuestionables — cuya presencia en nuestra vida, desde el momento en que empezamos a adquirir conciencia, las ha dotado de una capa que las invisibiliza, entorpeciendo, por ejemplo, su problematización. Desde luego, naturalizarlas y aceptarlas no significa promoverlas, al menos no intencionalmente; pues también es evidente que algunos individuos, a pesar de ejercerlas, sospechan de esa naturalización, y llegan incluso a su cuestionamiento. Ahora bien, cabe destacar que es ciertamente la presencia de estas prácticas en las diferentes esferas habitadas por diversos grupos sociales, como la familia, el barrio, la ciudad, el lugar de trabajo y, por supuesto, la escuela, lo que hace que terminemos por aceptarlas, a pesar de su inconveniencia, ineficacia o insensatez.

En este sentido, los invito a remitirnos a la experiencia educativa, aquella que es responsabilidad del estado garantizar tanto en instituciones públicas como privadas y que el Ministerio de Educación Nacional define como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ley 115 de 1994, p.1.). Sin duda, con algunos reparos tal vez, esta es una tesis que muchos compartimos: ¿cómo no ocuparnos de la formación integral humana desde los derechos de los individuos en tanto son tratados dignamente?

Sin embargo, cuando examinamos las condiciones en que muchos profesores, estudiantes —y en muchos casos, padres y madres— se reúnen para materializar esta definición, encontramos que el discurso y la práctica se bifurcan. Por ejemplo, en relación con la logística y la infraestructura tenemos la sobrepoblación escolar, la dificultad de acceso a espacios educativos, la escasez y, en algunos casos, ausencia de recursos materiales y conceptuales para abordar críticamente el conocimiento. Del mismo modo, en términos metodológicos, los instrumentos de evaluación se limitan en gran medida a pruebas estandarizadas, los contenidos curriculares se desarrollan sin que existan enlaces claros entre estos y las realidades sociales, políticas o ambientales, la falta de tiempo y de ambientes apropiados terminan por negar las individualidades y con ello la diversidad y la inclusión.

Pero es precisamente aquí donde urge preguntarse por la mansa aceptación de esas condiciones y su posterior naturalización. Es en este punto donde la resistencia adquiere mayor sentido, y es vital. La escuela tiene la responsabilidad de evolucionar; no puede seguir siendo como señala Martínez (2006), la entidad cuya existencia se justifica en la necesidad de vigilar y coartar individuos a través de pequeñas dosis de disciplina, periódicas y estériles evaluaciones o la transmisión automática e irreflexiva de información.

En mi caso, supe que al cumplir plazos, obedecer normas, acatar llamados de atención, reproducir pruebas sin sopesarlas, no era el camino. No, si uno había develado su contrasentido. No, si uno ya no era inocente. Ese fue el axioma que me obligué confrontar. Cuando no hay destino o cuando este es difuso, el rumbo de los pasos importa poco, es decir: ¿por qué caminar en un sentido distinto al que ha de llevarnos al destino que elegimos?

El seminario como espacio transfigurador

Es innegable que los encuentros pedagógicos entre docentes son un componente esencial a la hora de cuestionar, explorar, aprender, construir y transformar colectivamente la práctica y los ambientes donde esta sucede. Ahora bien, a pesar de las oportunidades que brindan, estos pueden quedarse atascados y reducidos a reuniones estériles, si no se cultiva en ellos desde la tolerancia, la valentía, la humildad, pero sobre todo, desde la curiosidad y la rebeldía, insumos indispensables para la transformación. Así, al menos, lo demuestra mi experiencia.

Durante casi veinte años como docente en colegios y universidades hice parte de una gran multiplicidad de grupos de docentes, congregados esencialmente por la membrecía que daba un área disciplinar y algunas tareas específicas que se nos encomendaban. Docentes con posturas pedagógicas distintas, con discursos políticos diversos, con experiencias problemáticas, con sospechas e inquietudes críticas muy pertinentes, invisibilizábamos todos estos matices desencadenantes y desestabilizantes, y terminábamos reuniéndonos para cumplir con roles y tareas —en muchos casos administrativas— que nos asignaban de antemano y que dejaban poco lugar para la discusión genuina, el aprendizaje colectivo o la transformación urgente. No obstante, asumo que esa invisibilización también fue responsabilidad mía, debí alzar la voz y no lo hice. Afortunadamente, las oportunidades para hacerlo continuaron surgiendo.

En enero de 2013, cuando llegué a la Universidad El Bosque, inmediatamente hice parte de uno de los grupos de discusión del Departamento de Humanidades: el Seminario de Docentes LEA (Lectura, Escritura y Argumentación), un grupo multidisciplinar de profesores, que centraba sus esfuerzos en la creación de escenarios para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en relación con estas competencias. En principio, y por decisión propia, mi participación en el Seminario se limitó a la observación de la atmósfera en que ocurrían las discusiones, en procura de aprender las reglas de esos encuentros, así como a la identificación de insumos que me ayudarían en mi nuevo papel como docente de la Universidad. Ahora bien, en relación con el segundo escenario, intenté lo que había hecho cada vez que llegaba a un espacio desconocido: identificar y reproducir las prácticas de aquellos que contaban con más experiencia.

Así transcurrieron los primeros meses hasta que el seminario se vio atravesado por una coyuntura. Algunos docentes partían en búsqueda de nue-

vos caminos profesionales, mientras otros llegaban a explorar los senderos de la Universidad El Bosque. Al final, el grupo LEA se renovó casi totalmente, pues los antiguos, entre ellos yo, apenas empezábamos a adaptarnos y los que llegaban, contaban con la fortuna de hacerlo en un espacio con más dudas que certezas, con muchas posibilidades y pocas camisas de fuerza, es decir, uno rico por explorar. De manera que empezamos a actuar movidos por la curiosidad, la libertad, las inquietudes auténticas y la posibilidad de ir en búsqueda de respuestas complejizantes. Claro que, al igual que en experiencias anteriores, a este nuevo grupo le habían sido designadas unas tareas y unos roles particulares, pero la criticidad y la rebeldía de algunos de los integrantes fueron propiciando las condiciones para que todos consideráramos empoderarnos a partir de la decisión autónoma de abandonar la minoría de edad (Kant, 1994) y actuáramos consecuentemente. Entonces el seminario sí adquirió para mí su verdadero sentido, o al menos uno que compartía.

Durante los cuatro años que han pasado desde entonces, el seminario ha sido un espacio para la criticidad, la resistencia, el diálogo, el acuerdo concertado, la discusión con argumentos; todos ellos elementos cruciales para transformar crítica y substancialmente las condiciones, los roles, las miradas y las actitudes con que asumimos nuestro quehacer, no solo como docentes de la universidad; sino como individuos políticos de la comunidad. En este sentido, el seminario no ha sido el sendero por el que contemplamos lo circundante, ha sido, más bien, el tránsito mismo, exigente, agotador, complejo y desestabilizante; pero al mismo tiempo inspirador y revelador.

Lorda (2016) sostiene que “la primera tarea del especialista en cualquier rama de las humanidades es mantener a la vista lo bueno y no permitir que quede oculto por lo que le cae encima” (p. 45). Creo que eso es lo que hemos hecho con el seminario. Lo hemos convertido en una experiencia, en una oportunidad para indagar sobre nuestras inquietudes, nuestras pasiones, nuestros demonios. Ha sido una forma de investigar, de escudriñar colaborativamente en medio de tanta información. Desde el interior del seminario lo hemos salvado, no nos hemos permitido caer en zonas comunes e inmutables. Por el contrario, lo hemos convertido en un campo de discusión donde la curiosidad y la resistencia crítica no solo son bienvenidas; sino que son obligatorias.

Y es allí, en la espesura de las disputas que han tenido lugar en el seminario, donde nos vimos enfrentados a la necesidad de reestructurar los programas de las asignaturas que orientamos. Es allí donde discutimos y decidimos que Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes era un nombre que daba cuenta

más acertadamente de lo que hacemos y de nuestras pretensiones. Es allí donde acordamos que escribir, leer y argumentar no debían ser fines; sino medios para estimular el pensamiento y el comportamiento crítico. Desde allí hemos abordado temas inagotables como la evaluación en el aula, cuestionando sus raíces, sus efectos. De la misma, manera hemos dialogado acerca del papel y el alcance de la universidad en la formación de individuos críticos. Es allí donde algunos de nosotros, los docentes del seminario, no solo reafirmamos la urgencia de modificar algunas prácticas fosilizadas; sino que decidimos hacerlo. A continuación describiré una de esas prácticas.

La fotografía y arte dramático en la lectura

Una preocupación que vive en mis actos como ser humano y como docente, radica en un término abstracto: el tiempo. A pesar de su intangibilidad, de las aristas físicas y filosóficas que lo problematizan y los lentes y filtros desde donde se le observa, lo concibo como el recurso más valioso con el que contamos los hombres. No sabemos cuándo ha de agotarse y, no obstante, nos comportamos como si fuéramos inmunes a tal principio. Yo, de cuando en cuando, me doy cuenta y procuro actuar consecuentemente.

Como docente, darme cuenta de ello ha significado, en primera instancia, una urgencia de humanizar a los estudiantes que comparten conmigo esos espacios que llamamos clase. No me refiero a convencerlos de que sean o se comporten como humanos; sino más bien de transformar la forma en que los veo, pues a pesar del código con el que los llamamos, las notas con las que los calificamos o las listas en las que los reducimos, ellos son más que un código o una nota, o un número que aumenta o disminuye la presencia estudiantil. Los estudiantes son individuos que están, al igual que yo, entregando su tiempo en cada sesión que compartimos. En segundo lugar, darme cuenta ha implicado, sobre todo después de mi experiencia en el seminario, actuar, darle al tiempo el lugar que reclama.

Esto se lo digo a mis estudiantes con la esperanza de que reflexionen y cuestionen el automatismo, muchas veces carente de sentido, que moldea nuestras acciones. No obstante, decirlo no ha sido suficiente. Muchos siguen esperando y reclamando el control de lectura, el llamado a lista, la calificación alfanumérica, la actividad que les permitirá obtener la nota con la que al final pasarán la materia, que les otorgará los créditos necesarios. Y cómo

no habrían de hacerlo si llevan más de la mitad de sus vidas respondiendo al llamado a lista, preguntando por su nota, siendo reconocidos por el código, presentando pruebas estandarizadas y respondiendo interrogantes que muy pronto habrán olvidado y de los que nunca supieron cómo podrían serles útil en la vida. Sí, muchos de ellos siguen esperando que yo cumpla con mi rol, pues ellos estarán dispuestos a hacer lo propio. ¿O no?

El anterior es uno de esos sofismas que seguramente describe lo que para algunos es —y ha de ser— la experiencia binaria de enseñar y aprender. No obstante, algunos otros habremos visto estudiantes distintos; aquellos que se rehúsan a cumplir su papel, que nos confrontan y nos exigen, estudiantes que descubren la falacia, en ocasiones instalada en las aulas. Uno los ve y entonces tiene que hacer algo: ¡actuar! Es por ello que, desde hace unos años he procurado nutrir mi práctica docente con elementos y acciones que susciten la curiosidad, la resistencia, las inquietudes nacidas del pensar autónomo; recursos que sacudan el pensamiento, que posibiliten la transformación de la información en ese conocimiento que excede las pruebas escritas y que adquiere sentido en contextos reales y significativos.

Ahora bien, muchas veces dicho conocimiento se nos presenta en forma de texto escrito. Pienso, por ejemplo, en *¿Qué es la ilustración?*, de Emmanuel Kant; *¿Qué significa pensar?*, de Martin Heidegger; *El camino a la libertad*, de Carl Sagan, o *Sobre la estupidez y los estúpidos* de Inger Enkvist; todos ellos llenos de mensajes, hipótesis, denuncias, preguntas, aseveraciones críticas; textos cuya lectura exige un trabajo arduo como sugiere Zuleta (1985), y debieran ser suficientes para movernos, para desestabilizarnos. No obstante, a pesar del poder devastador de estos, su lectura pasa por las aulas como un requisito más con el que se debe cumplir, porque incluso para la discusión substancial pareciéramos estar impedidos.

Entonces, dado que no comparto la idea de leer para cumplir con requisitos académicos infértiles como la presentación de pruebas escritas, cuyo único fin es dar y obtener calificaciones alfanuméricas; traté de identificar elementos y escenarios donde los estudiantes, en lugar de soportar la lectura, la vivieran, es decir, que les permitiera pensar, cuestionar, establecer relaciones significativas entre lo leído y nuestro entorno. Fue entonces cuando emergieron la fotografía y el arte dramático como formas artísticas excepcionales para explorar, comprender y explotar contenidos, dado que una y otra fomentan el pensamiento divergente y creativo, en tanto los estudiantes se ven expuestos a experiencias estéticas y placenteras, trabajando colaborativamente y siendo

protagonistas de sus procesos de aprendizaje, lo cual, de acuerdo con Acaso (2018), justifica la existencia de la escuela.

La experiencia tuvo lugar durante el segundo semestre del año 2017 con estudiantes de Ingeniería Ambiental en la clase Estructuración del Pensamiento I, cuyo programa sugiere que los estudiantes piensen, exploren, identifiquen e investiguen un problema relacionado con su campo disciplinar justificando su pertinencia. Previo a la iniciación de la tarea, estimé conveniente indagar sobre las impresiones de los estudiantes en relación con el término “pensar” y sugerí la lectura de la primera parte del texto *¿Qué significa pensar?*, de Martin Heidegger. Posteriormente y en espera de un ejercicio crítico, les advertí que no haríamos una lectura convencional; sino que intentaríamos una forma de leer más exhaustiva, razón por la cual debían traer, para la siguiente sesión, una copia física del material de lectura.

Una vez en el aula, les leí un cuento titulado *Genoveva me espera siempre* de Hernando Téllez, relato en el que un muchacho humilde recurre a lo inimaginable para acceder a los amores de una prostituta joven. Dado el fuerte interés que generó en los estudiantes el drama del personaje, proseguí con algunas inquietudes en relación con el cuento: ¿hay similitudes entre el comportamiento de Ricardo y el de los adolescentes en general?, ¿cuáles?, ¿qué motivó a Ricardo a comportarse de la manera que lo hizo?, ¿qué piensan del comportamiento y el proceder de Ricardo?, y otras generales: ¿qué era pensar?, ¿para qué hacerlo?, ¿se nos podía obligar a pensar?, ¿qué se requería para pensar?, ¿podíamos pensar involuntariamente?

Pasada la discusión inicial, les pedí que ubicaran un espacio —dentro o fuera del salón—, y que leyeran *¿Qué significa pensar?*, y que mientras lo hacían, identificaran pasajes llamativos, seductores, sugerentes y que pensaran en imágenes o escenas cotidianas que tuvieran alguna relación, dieran cuenta en alguna medida o representaran esos pasajes. Hecho esto, les solicité hacer una descripción escrita de las imágenes o escenas y que la acompañaran con la transcripción del pasaje de texto de Heidegger que las había generado.

La siguiente sesión compartimos los textos en grupos, leímos y discutimos diferentes pasajes de *¿Qué significa pensar?*, y la descripción de la imagen que estos habían suscitado. En seguida, expliqué que debíamos hacer un ejercicio de observación en la universidad o sus alrededores y encontrar algunas de esas imágenes —o escenas similares— fotografiarlas y traerlas impresas para la siguiente clase. Para entonces y con las fotografías en las paredes del salón, acompañadas de las descripciones hechas inicialmente, hicimos una

galería. Entonces tuvimos la oportunidad de apreciar las fotografías, leer las descripciones de los textos originales y los fragmentos del texto de Heidegger. La alta participación en la discusión que tuvo lugar después de la muestra y, la forma en que los estudiantes relacionaban el texto con las imágenes y, en algunos casos, con experiencias personales dio profundidad a la discusión y sentido a *¿Qué significa pensar?* Al respecto y al término de esa primera parte, Alejandro Mariño, uno de los estudiantes de ese grupo manifestó:

Nosotros no nos detenemos a analizar las cosas que los profes nos piden que leamos diariamente. Algunos de los que leemos lo hacemos mecánicamente y no nos detenemos a detallar las relaciones... Creo que ahí las fotografías sirvieron para desacelerar y relacionar la lectura con nuestras experiencias (Comunicación personal, 4 de mayo de 2018).

Del mismo modo, Erika Bermúdez, otra estudiante de ese grupo, señaló:

[...] A mí la actividad me gustó porque se hizo en un ambiente diferente al de las otras clases. Yo iba caminando por la calle e iba pensando en la clase, en la lectura o mejor dicho en la frase de la lectura y la imagen que buscaba. (Comunicación personal, 4 de mayo de 2018)

Otra posibilidad que abrió el uso de fotografías fue la exploración e identificación de escenarios que yo no había anticipado. Por ejemplo, cuando sugerí leer el texto de Heidegger, tenía como meta discutir el papel y el impacto de la volición en relación con nuestro desempeño en el quehacer académico y profesional, es decir, que cuanto más deseáramos hacer algo, más consecuentes seríamos para trabajar y conseguirlo. Sin embargo, hubo estudiantes que se apoyaron en las imágenes traídas y abrieron y posibilitaron discusiones sumamente pertinentes, por ejemplo, en torno al consumo exagerado y su relación con el medio ambiente, los embarazos no deseados, la deshonestidad académica, la indiferencia frente al dolor, la injusticia, etc. En relación con estos alcances insospechados, Bryan Gómez, estudiante que participó de todas las actividades, sostuvo:

Esta clase no era una clase o por lo menos no una clase típica. Cuando llegué y vi el nombre pensé que iba a aprender gramática, ortografía, o las características de los diferentes tipos de textos y todo eso...que

íbamos a leer muchos textos. Pero no. Sí leímos, pero no solo textos con palabras sino que también leímos lugares, personalidades, hechos. Entonces la forma de la clase nos invita a relacionar y a pensar, no solo a leer, a aterrizar las ideas. ¿Por qué tenemos que agachar la cabeza?, ¿por qué tenemos que aceparlo todo? ¿Por qué no nos informamos? ¿Por qué? ¿Por qué? ¿Por qué? (Comunicación personal, 4 de mayo de 2018)

No obstante, su lectura no terminó allí. La fotografía había abierto una puerta y los estudiantes se encontraban curiosos, expectantes, así que les planteé el siguiente interrogante: ya que habíamos leído, descrito, fotografiado y discutido la lectura, ¿por qué no actuarla? De acuerdo con Flynn (2011), fusionar formas artísticas, como la actuación y los contenidos curriculares crea escenarios apropiados para que los estudiantes aprendan colaborativa y significativamente.

Así que, apoyado en el Currículo Basado en el Teatro de Lectores o *Curriculum-Based Readers Theatre* (CBRT), el cual Flynn (2007) define como “an arts- integrated instructional activity that allows teachers to dramatize content learning by infusing basic performance elements with classroom subject matter. [Una actividad instructiva integrada al arte que les permite a los maestros dramatizar el aprendizaje del contenido al infundir elementos básicos de desempeño con la materia de la clase]” (p. 2); durante las siguientes dos sesiones los estudiantes planearon, escribieron y actuaron guiones cuyo fondo seguía siendo el texto inicial de Heidegger: *¿Qué significa pensar?* Al respecto, Javier Duarte, estudiante del mismo grupo, manifestó: “[...] me parece que la actuación es un método efectivo, ya que hace que la clase sea dinámica y permite el aprendizaje de los conceptos confusos” (Comunicación personal, 11 de mayo de 2018).

Una vez que los diferentes grupos compartieron su actuación con la clase, hubo una discusión final, ya no solo en torno a la lectura sugerida, a sus significados e implicaciones, sino en torno a las actividades que siguieron y que, a su vez, pretendían un apropiamiento de la misma. Algunos estudiantes manifestaron que si bien habían disfrutado de las actividades sugeridas, la relación entre las mismas no había resultado evidente. Por ejemplo, Érika Bermúdez, quien respondió de la siguiente manera, cuando se le indagó por la claridad de la relación entre las actividades propuestas:

Hasta ahora que el profe me dice, veo la relación entre todas las actividades: leer, fotografía y actuar, pero si el profe nunca me lo hubiera pre-

guntado, nunca hubiera pensado que la lectura se relacionaba con la actividad de las imágenes y de la actuación; solo hubiera pensado que eran actividades chéveres. (Comunicación personal, 11 de mayo de 2018)

Otros, en cambio, no solo expresaron su acuerdo frente a las actividades sugeridas; sino que críticamente se manifestaron frente a su experiencia escolar previa a la universidad y en la universidad, frente al papel protagónico, que les estaba siendo usurpado y que ahora debían reclamar. Al respecto, Bryan Gómez, sostuvo:

Es cierto que al comienzo ir al colegio es agradable. A uno de le dan ganas de ir y jugar y estar con la profe y los otros compañeros. Por lo menos así me pasó a mí, pero entre más crecí menos me gustaba ir. El colegio se volvió en una repetición. Uno ya sabía qué tenía que hacer y si no lo hacía pues lo sacaban... Eso me parece injusto porque a veces uno sí quiere aprender pero tiene que ser como los profes dicen, o si no, pues uno ya sabe. (Comunicación personal, mayo 4 de 2017)

Entonces es válido decir que nuestros estudiantes reclaman escenarios distintos, diferentes a aquellos en los que nosotros aprendimos y que algunos aún nos empeñamos en reproducir. Seguramente en muchas de nuestras aulas cohabitan con nosotros diariamente otros Bryan, otras Erika u otros Alejandro; y muy probablemente, algunos de ellos estarían dispuestos a asumir retos distintos si se los proponemos, si creamos condiciones donde la evaluación multidireccional y dialogada se oponga a la calificación alfanumérica limitada y restringida; donde leer y escribir ocurran en ambientes ambiciosos, reales, pertinentes; donde el docente esté dispuesto a escuchar, a aprender, a explorar, a actuar, a darle al tiempo la trascendencia que tiene. Entonces debemos, como señala De Zubiría (2013), reflexionar sobre el sentido de la escuela y si es pertinente redireccionarlo, porque como docentes, ya sea por mediación del azar o por decisiones expeditas, contamos con una oportunidad única, no para reproducir fórmulas, sino para arriesgarnos y hacer lo que nadie más hará por nosotros ni por nuestros estudiantes.

Referencias

- Congreso de Colombia. (1994, 8 de febrero). Artículo 1 [Título I]. Ley General de Educación, Ley 115 de 1194. Diario Oficial n.º 41.214. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- De Zubiría, J. (2013). *El maestro y los desafíos a la educación en el siglo xxi. Redipe. Revista Iberoamericana de Pedagogía*, 825, 1-17.. http://portal.uasb.edu.ec/UserFiles/385/File/redipe_De%20Zubiria.pdf
- En clave social. (2018, 30 de abril). *María Acaso: Art thinking* [video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=IZtu4M9aeYU>
- Enkvist, I. (2006). Sobre la estupidez y los estúpidos. *Nueva Revista*. <https://www.nuevarevista.net/libros/sobre-la-estupidez-y-los-estupidos/>
- Flynn, R. M. (2007). *Dramatizing the content with curriculum-based readers theatre, grades 6-12*. Newark, NJ: International Reading Association.
- Heidegger, M. (2005). *Qué significa pensar*. Madrid: Trotta.
- Kant, E. (1994). Respuesta a la pregunta ¿Qué es la ilustración? *Revista Colombiana de Psicología*, 3, 7-10. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/15803>
- López, S. L. (2011). *La clase para pensar*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Lorda, J. L. (2016). *La vida intelectual en la universidad. Fundamentos, experiencias y libros*. Pamplona: Eunsa.
- Martínez, A. (2006). *Pobreza, policía y niño en el surgimiento de la escuela pública en Colombia*. M. Norodowski. *La escuela frente al límite. Actores emergentes y transformaciones estructurales*. (pp. 23-41). Buenos Aires: Noveduc.
- Sagan, C. (1998). *El mundo y sus demonios*. México D. F.: Planeta.
- Téllez, H. (2000). *Cenizas para el viento*. Bogotá: Norma.
- Zuleta, E. (1985). *Sobre la lectura. Sobre la idealización en la vida personal y colectiva y otros ensayos*. (pp. 94-112). Procultura: Bogotá.

Parte IV.

La lectura y la escritura en las aulas universitarias

Capítulo 8.

Hacia una profanación
de la lectura. Una reflexión
desde la experiencia sobre
la relación entre lectura
e inteligencia

Quimeras dogmáticas sobre la lectura

Tomo un sorbo de café y pienso en la lectura, en leer... se me hace que algo no encaja. Me deslizo por algunas publicaciones en mis redes sociales — aún con la cuestión dando vueltas en mi cabeza— para encontrarme con frases como “leer te quita lo bruto”, “leer da sueños”, “leer te hará libre”, “vivir sin leer obliga a conformarse con la vida”, “lee mucho y serás como pocos, lee poco y serás como muchos”, “leer te dará una mentalidad más abierta y tolerante”, “leer facilita la creatividad, reduce el estrés, mejora la memoria...”, “lea, entérese, no sea ignorante”, “apaga el televisor y coge un libro”, “hay que leer, hay que educarse”... No deja de ser paradójico que todas estas son literalmente palabras, ubicadas en un medio en el que gran parte de lo presentado es texto escrito. Pasársela todo el día decodificando palabras en redes sociales y chats de WhatsApp, ¿no es leer?, ¿implica entonces algunos tipos de textos y no otros?, ¿dónde está el límite?, ¿quién lo puso?

Termino mi café y la desazón me lleva a tomar una pausa y a reflexionar sobre el asunto: ¿qué clase de panacea es esta de la lectura, que crea personas lúcidas de la nada con solo una dosis de libro al día?! Sobre todo, ¿qué lectura? porque conozco a personas que han leído bastante, pero sus ideas no pasan de ser transcripciones mentales y luego orales de los autores consultados, con poco o nulo análisis, cuyo amplio recorrido teórico les permite solamente citarlos de forma dogmática y religiosa. He conocido a otros que han leído con ahínco, solo para poder reforzar sus propias posturas sin atender siquiera la posibilidad de puntos de vista divergentes, que *a priori* señalan de ignorantes. Otros leen y *flotan*, pareciera que su hábito lector es solamente un imperativo de superioridad moral. Más aún, aquel que piense que en toda ocasión leer quita el estrés y facilita la creatividad, no ha leído jamás un trabajo entregado por un estudiante con el único propósito de que su nota no sea cero... ni qué decir de los que son nada más que un corte y pegue inarticulado de autores tomados apresuradamente. No, tanta maravilla no puede ser cierta. No lo es.

Desglosemos el asunto de a pocos. Soy de ascendencia campesina. Mis padres, por ejemplo, no terminaron la primaria en cuanto a nivel de escolaridad, lo que es una característica común de esa generación de mi familia y de su ascendencia. Luego de terminar el colegio no accedí a formación universitaria directamente, sino a una educación técnica en el SENA, para la cual hice una práctica laboral posterior en una gran fábrica de baterías en Cali. Al notar que las máquinas no eran lo mío, ingresé a la Universidad Nacional

para estudiar lingüística y luego una maestría en Estudios Culturales. Además me he desempeñado laboralmente como conferencista en temas de educación para colegios de diferentes partes del país, empleado por una editorial; y como profesor de lectoescritura y argumentación desde 2014. Hago este recorrido somero por mi vida académica y laboral, para decir que, desde mi experiencia, en todos estos contextos he encontrado personas inteligentes, analíticas, reflexivas, creativas, propositivas, hábiles para comprender, conceptualizar y categorizar, de gran calidad humana; aunque también personas con características totalmente opuestas a estas, sin consideración a su frecuencia lectora e incluso a su alfabetización o nivel de escolaridad. Claro, el uso del lenguaje, los contenidos, las prácticas y los contextos de uso cambian sustancialmente, pero es bastante cuestionable gradar la inteligencia de las personas de acuerdo con estos parámetros que, para el caso, parecieran más inteligentes en cuanto más académicos son. Esto, más que un indicador de inteligencia, parecería una muestra de la colonialidad del saber.

Comprensión lectora desde un punto de vista cognitivo

Me parece que cuando un tema se torna espinoso y polémico es buena idea desandar los pasos y volver a la raíz del asunto. Podemos centrar los comentarios citados que hablan de las bondades de la lectura en dos categorías: conocimiento del mundo y habilidades cognitivas. Tratemos de acercarnos al asunto para buscar esa relación preguntándonos ¿qué será, entonces, leer?

Según establecen Alonso y Mateos (1985) durante mucho tiempo se pensó que “la comprensión del lenguaje escrito era equivalente al reconocimiento visual de las palabras, más la comprensión del lenguaje oral” (p. 5); pero, como opina Cuetos (2011),

el que una persona sea capaz de reconocer palabras no es garantía, ni mucho menos, de que sea un buen lector. Un buen lector, además de reconocer palabras tiene que saber hacer uso de las claves sintácticas, algunas de las cuales son exclusivas del lenguaje escrito (por ejemplo, los signos de puntuación) y de seguir el hilo de los textos, que generalmente tienen una estructura bastante diferente de los que se escuchan en el lenguaje oral (los textos orales son más cortos, las estructuras

gramaticales más simples y suelen hacer referencias continuas al contexto). (p. 21)

Además, el sentido último de la lectura es la comprensión del mensaje del texto, por lo cual el solo reconocimiento de las palabras o la decodificación de grafemas en palabras no podrían ser considerados cabalmente como lectura. Veamos entonces en qué consiste el sistema lector y cuáles son sus procesos para comprenderlo adecuadamente. En resumen, los niveles son los siguientes:

- a. Perceptivos y de identificación de letras. Aquí se descifran los signos gráficos que son proyectados sobre nuestro cerebro.
- b. Reconocimiento visual de las palabras. Esto implica la recuperación de la fonología y el significado de cada palabra.
- c. Proceso sintáctico. Las palabras aisladas no brindan información nueva al lector, esto solo se produce cuando estas se agrupan en unidades mayores, lo que ocurre en este nivel.
- d. Procesamiento semántico. El lector extrae la información para integrarla en sus propios conocimientos.

Debido a que nuestra primera finalidad es encontrar la relación entre lectura, conocimiento del mundo y habilidades cognitivas, nos centraremos en las dos últimas etapas que se refieren a la comprensión. Puesto que los primeros dos niveles tienden a automatizarse (después de todo, gran parte de la educación básica apunta a dichos niveles), mientras que los referidos a la comprensión exigen un gran aporte de recursos cognitivos (Cuetos, 2011). Adicionalmente, tampoco podría haber un aumento del conocimiento del mundo sin extracción eficiente de información nueva.

El proceso sintáctico no analiza el significado de las oraciones, pero descubre la relación entre los constituyentes, sin lo cual no podría pasarse al procesamiento semántico (Cuetos, 2011). Para esto, las estrategias de procesamiento sintáctico más importantes son (Cuetos, 2011) el *orden de las palabras* que, por ejemplo, en español determina prototípicamente las funciones sintácticas de sujeto y objeto; las *palabras funcionales* como preposiciones, artículos y conjunciones, que informan la función de los constituyentes más que de su contenido; el *significado de las palabras*, ya que por nuestro conocimiento del mundo algunas palabras se relacionan fácilmente con otras según la realidad a la que se refieran; así por ejemplo, en una oración cuyo verbo

es “dormir”, el sujeto no puede ser realizado por un objeto inanimado como “piedra”; y *los signos de puntuación* que nos indican los límites de las frases y oraciones, lo que en el lenguaje oral lo determinan las pausas y entonaciones.

El procesamiento semántico consiste, siguiendo a Cuetos (2011), en la extracción del significado de la oración, o texto, por parte del lector, construyendo una representación mental de su contenido e integrándola con sus conocimientos previos. Esta no contiene toda la información del texto, sino algunas ideas que son complementadas por información que ya posee el lector y la intención con la que se lee. Esto implica que no obedece exclusivamente a la información contenida en el texto sino a una mediación entre este y el lector.

Tal representación tiene tres niveles (Cuetos, 2011), en el primero, llamado *texto de superficie*, la representación es una copia mental de un trozo de texto, cuya duración en la memoria es bastante breve; en el segundo, que dura un poco más de tiempo, conocido como texto base, la representación se constituye de una serie de proposiciones¹ extraídas directamente de la oración en las que se pierden los papeles sintácticos y se conserva solo el contenido semántico del mensaje; en el tercero, nombrado *modelo de situación*, se mezclan las ideas procedentes del texto y los conocimientos previos del lector. Esta última etapa es la que recordamos durante largo tiempo, ya que la integramos dentro de nuestra memoria.

En el nivel de *texto base*, las proposiciones se van relacionando entre sí y forman una red de ideas o microestructura (Cuetos, 2011) mediante dos maneras: “una, a través del solapamiento o repetición de argumentos entre las proposiciones que se van procesando, y otra, porque el procesamiento del texto se produce en ciclos y en cada ciclo se agrupan varias proposiciones” (p. 70).

La repetición requiere de procesos inferenciales, ya que, aunque los argumentos se refieran a lo mismo, pueden expresarse de diferente manera —inferencias referenciales— como “*perro sucio*” y “*mugroso animal*” en “el perro sucio merodeó durante el día por la basura. Al llegar la noche, el

¹ “Proposición” no se entiende aquí como enunciado con valor de verdad, al modo de la lógica, sino como unidad de contenido semántico. En ese sentido, aunque una pregunta incluye proposiciones en tanto contiene un significado, no tiene un valor de verdad. Por esto mismo no hay una correlación directa entre oración y proposición, ya que la primera puede contener una o varias proposiciones. En síntesis, una proposición une dos o más conceptos y se refiere a un estado de cosas de una realidad posible. Para mayor información c.f. Van Dijk, 1992.

mugroso animal aulló del hambre al no encontrar nada que comer”; o ya que es necesario completar la información presentada con alguna adicional, que no presenta el texto —inferencias puente—. En el caso anterior, por ejemplo, se requiere inferir que el perro estaba buscando comida, merodeando por la basura, esta información no se explicita en el texto, pero se “rescata” debido a nuestro conocimiento del mundo.

El procesamiento de ciclos se debe a que no toda la información puede estar activa al tiempo debido a lo limitado de la capacidad de la memoria operativa (que otros llaman memoria activa) en la que se realiza el procesamiento de la información. Algunas proposiciones, las más relevantes o las más recientes se mantienen de un ciclo a otro para conectar con las nuevas que van llegando.

Pero un texto no es solo la agrupación de proposiciones, así que estas se ordenan de acuerdo con un criterio jerárquico, —lo que se llama una macroestructura—, además se forman ideas más generales o abstractas por la combinación de proposiciones básicas, llamadas macroproposiciones. El lector usa paulatinamente tres reglas básicas (macrorreglas) para construir la macroestructura a partir de la microestructura:

- *Supresión*. Eliminación de información poco relevante.
- *Generalización*. Reunir o abstraer en pocas ideas generales la información de las ideas básicas.
- *Integración*. Construcción de nuevas proposiciones a partir de proposiciones básicas. (Cuetos, 2011, p. 72)

El *modelo de situación* se refiere “a una representación en la que las ideas procedentes del texto se han integrado plenamente en los conocimientos previos del lector” (Cuetos, 2011, p. 73), es más, mucha de la información de este modelo es aportada por el lector a partir de lo que ya sabe, por lo que un mismo texto puede ser entendido de formas muy diferentes por dos lectores diferentes. Esta estructura se compone de cuatro tipos principales de conceptos: ideas básicas del texto, macroproposiciones, ideas de conocimientos previos e inferencias. Si el lector forma un texto base (micro y macroproposiciones), pero no es capaz de integrarlo con sus conocimientos, no se considera que haya una auténtica comprensión. Esto solo se consigue por medio de inferencias ela-

borativas en que se completa información del texto con lo que ya se conoce². Estas inferencias no solo conectan “oraciones, sino que pasan a formar parte de la estructura que construye el lector y se almacenan en la memoria del sujeto con el resto de información como si hubieran sido presentadas” (Cuetos, 2011, p. 75). También es esencial que el texto tenga una información dada, que contextualice al lector y se conecta o con la frase anterior o los conocimientos previos y una información nueva, la cual es el aporte al conocimiento del lector. Prototípicamente estos roles los ocupan respectivamente el sujeto y el predicado de una oración.

Para que un lector pueda comprender cabalmente un texto necesita de cinco tipos de conocimientos previos (Cuetos, 2011):

- Conocimientos lingüísticos.
- Conocimientos mínimos sobre el contenido del texto. Cuanto más se conozca un tema, más fácil será comprender un texto que esté inscrito en este. Al parecer esto se debe al hecho de que “poseer más conocimientos específicos permite desarrollar más fácilmente unas estructuras en qué encajar esta información”.
- Conocimientos generales sobre el mundo. Estos se agrupan en esquemas; cada uno de los cuales “comprende un campo de conocimientos o actividades determinado, así como las reglas que indican cómo deben ser usados tales conocimientos. Un mismo esquema nos es útil para situaciones similares, porque básicamente nos provee un esqueleto construido con materiales prototípicos, que nos permite interpretar la situación. Por ejemplo, el esquema de COMPRAR incluye unos personajes (comprador y vendedor), una mercancía (objeto que se vende) y un medio de cambio (dinero). Y este esquema es válido tanto si se trata de comprar un coche, como un abrigo o un kilo de naranjas. (p. 77) Cuando se activa un esquema se activan los conocimientos que incluye y los activa en la memoria operativa, por lo que todo el

² Cuetos no es muy claro en cuanto a la diferencia que podría haber entre inferencias puente e inferencias elaborativas. Al parecer en las segundas, el grado de abstracción es mucho mayor debido a que pasa en un nivel de comprensión semántico superior, pero en ambas se alude a un conocimiento previo del mundo, necesario para el entendimiento. En el primer caso, al parecer, se infiere para comprender el texto como unidad y en el segundo, para darle lugar a la información nueva dentro de los conocimientos del lector.

material que contienen se convierte al instante en información ya dada en relación con el texto que se lee.

- Superestructura. Esta se refiere a la tipología textual, como textos narrativos, explicativos, ensayos, artículos de investigación, etc. “Cuando la estructura del texto se ajusta a las expectativas que sobre él se tiene, su comprensión y posterior recuerdo mejorará considerablemente”.
- Conocimientos estratégicos y metacognitivos. Estos implican principalmente tener claro el propósito de la lectura y una retroalimentación constante que conlleva una reflexión continua sobre la comprensión, o no, del texto.

De los anteriores tipos de conocimiento, el de las superestructuras ha sido revisado por Jean-Michel Adam (1999)³ porque para él, considerar la estructura global de un texto como equiparable a una estructura específica oscurece su complejidad y heterogeneidad es decir, aunque puede darse que un texto, en particular, coincida en su totalidad con un tipo específico como el descriptivo, lo más común es que en un mismo texto haya “secuencias” textuales de diferentes clases. Adam introduce entonces el concepto de “secuencia” como un conjunto de proposiciones compuestas y esquematizadas prototípicamente. Así establece que habría secuencias narrativas, descriptivas, argumentativas, explicativas y dialógicas.

En síntesis, según Alonso y Mateos (1985) encontramos que

el significado del texto está solo parcialmente determinado por el texto en sí, la lectura debe ser un proceso constructivo, inferencial, caracterizado por la formación y comprobación de hipótesis acerca de lo que trata el texto. (...) El significado no reside en las palabras, ni en las frases, ni en los párrafos, ni siquiera en el texto considerado globalmente, sino que reside en el lector, que activamente construye o representa la información del texto acomodándola a su conocimiento sobre el mundo y a sus propósitos de comprensión en un momento dado. De este modo, la construcción del significado es el resultado de la interacción entre el texto, los esquemas de conocimiento y el contexto de varios tipos. (P.7).

³ Lo hace en el capítulo 3 —“¿Tipos de texto o géneros del discurso?”— del libro citado. Para este artículo se trabajó con una traducción del mismo. <https://www.iberlibro.com/buscar-libro/titulo/linguistique-textuelle-genres-discours/autor/jean-michel-adam/libro/>

A partir de este breve recorrido, podemos aventurar una respuesta a nuestra pregunta sobre qué es leer: es comprender el significado de un texto, es decir, entender cuál es el conocimiento del mundo que este me propone y relacionarlo con el que ya tengo (conocimientos previos), para actualizarlo. Esto involucra principalmente procesos lingüísticos, cognitivos y semánticos, y una metacomprensión que apunta a un por qué y un para qué leer.

Con esta definición pareciera lógico que, cuanto más se lea, más fina, profunda y amplia es la comprensión del mundo, ya que leer implicaría actualizar, ampliar y profundizar los cuatro primeros tipos de conocimiento previo en dirección del quinto. Esto iría en favor de darle la razón a algunas de las afirmaciones planteadas al inicio de este escrito, como por ejemplo que leer quita “lo bruto” o lo ignorante, en tanto amplía la comprensión del mundo, aunque habría que especificar que no lo hace en general, sino en relación particular con la porción de realidad de la que trata un texto determinado y no de una forma radical, binaria, automática y definitiva sino gradual y por niveles; y solo si el lector pasa de un texto base a un modelo de situación.

También pareciera que se establece una relación de leer con la libertad, debido a que se supondría que cuanto más conocemos sobre el mundo, más libremente podemos movernos por él (claro, si ingenuamente no consideramos nuestras posibilidades de acción sobre el mismo). Así mismo, a partir de esta definición, podríamos entender por qué en algunos casos esas afirmaciones no se cumplen; por ejemplo, leer podría no ser placentero si las intenciones del lector no se llevan a feliz término, no hay un para qué hacerlo o este no se finiquita, o el para qué es inexistente o una imposición. Eso sí, en ningún caso se nota una correlación directa entre una calidad moral y el hábito lector o por qué, desde mi experiencia, pareciera que algunas personas, por más que lean y citen autores, no cambian de posturas débilmente argumentadas.

Tampoco se ve por qué personas sin hábitos lectores o incluso iletradas poseen habilidades cognitivas que parecen ser consecuencia única y exclusiva de la lectura y, en específico, las lecturas académicas o literarias, ya que los otros tipos de lectura como chats, correos electrónicos o en redes sociales no parecen ser considerados “milagrosos”. En fin, a pesar de nuestra definición, no podemos esclarecer satisfactoriamente por qué parece ser la lectura una panacea. Entonces, ahondemos en la cuestión partiendo de los pequeños pasos dados aquí hasta este momento.

Sofismas sobre la lectura, derivados de un discurso “escriturocéntrico”

En este punto se hace necesario hacer una serie de aclaraciones que pretenden ir desmintiendo otros mitos sobre la escritura y que parten de lo que llamamos una perspectiva “escriturocéntrica”. Con esto se quiere aludir a que pareciera (así se deduce de todas las frases citadas al principio), que la forma válida del conocimiento es la escritura. Por tanto, si no se sabe leer o no se lee, se es por “definición” un ignorante o un “bruto”. Pensemos entonces en las diferencias que puede haber entre la oralidad y la escritura como métodos de aprendizaje y de allegar conocimientos.

Ya mencionamos que las estructuras gramaticales del lenguaje escrito suelen ser más complejas en comparación con las del lenguaje oral, pero hay más diferencias: este último presenta otras dificultades propias de su materialidad: por un lado, es necesario separar la información lingüística de otros estímulos auditivos y, por otro, el lenguaje oral es continuo, es decir, las palabras no están demarcadas por espacios (pausas) como en el lenguaje escrito.

Cuetos (2011) menciona que a los analfabetos se les dificulta la segmentación fonológica de palabras y la repetición de pseudopalabras, pues tendían a convertirlas en palabras. Esto se debe, según explica guiado por estudios de neuroimagen, a que los lectores repiten pseudopalabras como una actividad lingüística más, mientras que los analfabetos lo hacían como una tarea de recuerdo. Otra explicación, la propone María González-Nosti (2012):

Se observó que los niños menores de 5 años y los adultos analfabetos podían identificar palabras por su número de sílabas, pero no por el número de fonemas. Tampoco eran capaces de añadir o eliminar fonemas de palabras o pseudopalabras. Solo los niños mayores de 6 años (que ya habían aprendido a leer) y los adultos alfabetizados fueron capaces de realizar todas las tareas, lo que sugiere que la conciencia del fonema surge cuando se ha adquirido la correspondencia fonema-grafema. (p. 17)

Como vemos, estas diferencias están más en el orden de los tres primeros niveles de procesamiento, pero no en el procesamiento semántico. En última instancia, la comprensión tanto en el lenguaje oral como en el escrito busca integrar relacionamente los conocimientos nuevos con los previos, así que ambos son efectivos para aprender, para conocer el mundo. Se me podría ob-

jetar, como ya se ha hecho, que por la permanencia del lenguaje escrito versus la evanescencia del lenguaje oral, junto con las posibilidades de complejidad sintáctica que brinda el primero, lo hacen más propicio para codificar mensajes más difíciles y/o complejos (como los del conocimiento especializado) y que el lenguaje oral es más propicio para lo cotidiano donde efectivamente se presenta.

Pero esto también lo podríamos apreciar a la inversa: un texto escrito, sin que estemos en relación directa e inmediata con el autor, nos presenta una única forma cristalizada de codificar su información; por lo tanto, si se encuentran problemas para establecer una relación de coherencia entre proposiciones a diferentes niveles, para comprender, el lector debe variar sus estrategias cognitivas y/o invocar diferentes conocimientos según su intención lectora. Lo que es igual, contar solo con sus recursos internos para comprender. En cambio, en la comunicación oral, en caso de que haya un problema de comprensión, se puede apelar al interlocutor para que codifique la información de forma diferente, acercándola más a los mecanismos cognitivos de quien no entiende. Esto es, en lo oral, se cuenta, además de los recursos propios para comprender, con la posibilidad de múltiples entradas de información por parte del emisor inicial del texto. Pero esta posición es falaz para diferenciar lo oral de lo escrito, porque no tiene que ver con la forma material del texto directamente. Por ejemplo, si no comprendo la información de un libro, puedo buscarla en otro que considere más claro o menos complejo; además, en un diálogo por chat, que implica escritura y lectura, puedo pedirle también al interlocutor que explique o haga énfasis en algo que no comprendo.

Lo que intento apuntar es que la materialidad (oral o escrita) por sí sola no limita o facilita la comprensión debido a que, como veremos más adelante, la lectura y/o la escritura se dan al interior de prácticas y no de forma aislada. Por ejemplo un profesor puede brindar una explicación oral a un estudiante que no ha podido comprender a cabalidad un texto escrito (y muchas prácticas académicas como los simposios o seminarios implican expresiones centralmente orales). Tal vez, en un texto exclusivamente oral se necesite dar más “vueltas”, ser más redundantes y repetitivos, debido a que no se puede volver sobre este, pero en definitiva se puede transmitir la misma información que con un material escrito.

Otra postura común es que la competencia sintáctica que supone la lectura es superior a la que se requiere en una conversación, ya que el lector solo cuenta con las palabras y sus interrelaciones para trabajar. En el discurso

hablado el oyente usa las claves proporcionadas por el acento, la entonación y las pausas temporales para interpretar la estructura de una frase, mientras que el lector no posee más claves que los signos de puntuación (Alonso y Mateos, 1985).

Esta afirmación, que habla de *superioridad* en la competencia sintáctica de la lectura, es como mínimo sospechosa. Un indicio de un buen lector, cuando se le escucha leer en voz alta, es que su pronunciación no es plana, no solo enuncia y junta palabras una detrás de otra, sino que utiliza los elementos suprasegmentales, de la voz e incluso se corrige y repite cuando su entonación, por ejemplo, no produjo el sentido que supone tiene el texto. Leer es una habilidad aprendida y pareciera olvidarse que una lectura fluida implica el uso de estos rasgos suprasegmentales en un nivel oral-mental u oral-material. Más aún, estos rasgos prosódicos son sistemáticos y secuenciales —y no aleatorios o esporádicos—, por lo cual su inferencia en la lectura, como condicionantes de sentido o significado, puede hacerse gracias a los contextos lingüísticos, extralingüísticos (dominios de conocimiento a los que pertenece el texto) y no solo gracias a los signos de puntuación. Habría que pensar, más bien, en la importancia de la atención a los rasgos prosódicos en la enseñanza de la lectura.

Lo que hemos tratado dejaría sin mucho peso el carácter de superioridad que se le adjudica a la comprensión lectora vs. la comprensión oral, en términos de profundidad y amplitud del conocimiento sobre el mundo o aspectos de realidades específicas; pero la cuestión no termina aquí: hemos visto que la comprensión de los textos lingüísticos, sean orales o escritos, no difiere realmente tanto como nos hicieron pensar ni parece que la lectura tenga la exclusividad de la promoción de la inteligencia; pero, aún más, parece que no hay una diferencia sustancial entre comprensión lingüística y otros tipos de comprensión⁴, en tanto “el sistema semántico es común para todas las modalidades perceptivas” (Cuetos, 2011, p. 51). Podemos pensar, por ejem-

⁴ Cuando decimos que no hay diferencia, nos referimos al procesamiento por niveles, en cuanto a la selección de estrategias cognitivas de comprensión, estas podrían diferir dependiendo de múltiples factores en el que si parte de la información es lingüística o no es solo uno a tener en cuenta; decimos “parte” porque, como veremos, la lectura no es una actividad aislada sino que está integrada en prácticas sociales, que necesariamente involucran diversas entradas sensoriales. Los otros factores podrían ser las necesidades de la práctica en que se inscribe la lectura, los constreñimientos de los contextos o instituciones sociales en que se realiza y las necesidades u objetivos del lector; esto, sin siquiera atender a los requerimientos específicos del texto en cuestión ni las habilidades particulares de aprendizaje del lector.

plo, en secuencias narrativas o descriptivas que estén realizadas enteramente por medio de imágenes sin que medie una sola palabra. Esto lo propusieron Lockhart, R. S. y Craik, F. I. M., en 1980:

(En los niveles de procesamiento) después de que el estímulo ha sido reconocido, puede procesarse más por enriquecimiento o asociación. Por ejemplo, después de que una palabra ha sido reconocida, esta puede evocar asociaciones, imágenes o historias basadas en la experiencia pasada del sujeto con esa palabra. Esa «codificación por elaboración» [...] no se limita al material verbal. Nosotros defendemos que en el análisis perceptivo de los sonidos, datos visuales, olores, etc., se dan niveles similares de procesamiento. El análisis procede a través de una serie de estadios sensoriales, hasta los niveles relacionados con la comparación o reconocimiento del estímulo y, finalmente, hasta los estadios semántico-asociativos de enriquecimiento del estímulo. (p. 98)

Por su parte, Cuetos (2011) lo expresa claramente así:

A los significados o conceptos no solo se accede desde las palabras escritas, sino también desde las palabras habladas, desde los estímulos visuales, olfativos, etc. A la misma representación semántica llegamos cuando leemos la palabra «manzana» que cuando escuchamos la palabra manzana, vemos una manzana, la olemos, la tocamos, etc. (p. 43)

Debemos entender que, para la psicología cognitiva, el concepto de semántica atiende al “conocimiento general fáctico y conceptual, de hechos y conceptos sobre el mundo, sus relaciones y las palabras o símbolos denotativos de los mismos” (Rivas, 2008), y no solo al significado de las palabras como en la lingüística.

En síntesis, esa inteligencia —considerada como comprensión amplia y profunda del mundo o de aspectos de la realidad o como aumento en las capacidades cognitivas— que se le adjudicaba exclusivamente a la lectura *per se*, no es inherente a esta sino a las características de la comprensión en general y se potencian, por un lado, en tanto más ejercitemos o aprendamos las diferentes habilidades cognitivas necesarias en los diferentes niveles de procesamiento (para la creación de las microestructuras, macroestructuras y macroproposiciones del texto base y para pasar de este al modelo de situación),

y, por otro, cuanto más amplios, sólidos, profundos y refinados vayan siendo nuestros conocimientos previos del mundo al integrarles nueva información, lo que ocurre con cualquier tipo de aprendizaje, no solamente con el que parte de estímulos lingüísticos. Al respecto Rivas (2008) afirma que:

Reiteradamente ha sido comprobada la hipótesis de que el nivel de procesamiento ejerce un decisivo efecto en la memoria, habiendo de concluirse que el procesamiento y codificación a nivel profundo entraña mejor comprensión y retención, favoreciendo la recuperación; y que el efecto de *profundidad de procesamiento* se produce, de modo general, respecto de los diversos tipos de estímulos, sean de naturaleza verbal o simbólica, sean escenas u objetos naturales o artificiales o bien se trate de caras humanas, con su típico carácter holístico o global en la percepción y reconocimiento. (p. 206)

Entonces, ¿de dónde viene esta creencia tan generalizada de la superioridad de la lectura sobre la comprensión oral u otros tipos de aprendizaje? De una larga tradición académica que le adjudicó al aprendizaje de la escritura (y por consiguiente a los procesos lectores) unas consecuencias cognitivas específicas, aunque sin un sustento teórico suficiente (cf. Vich y Zabala, 2007). Esta postura, desde una base falsamente científica, reestableció la dicotomía decimonónica entre culturas civilizadas y primitivas, ahora con los términos “culturas letradas” y “culturas orales”, respectivamente. Esta división es ideológica y tiene unas consecuencias políticas trascendentales, ya que considera la oralidad como un estado previo, tosco y rudimentario cuyo único camino de “evolución” es la escritura, que se aprende regularmente en instituciones académicas (instituciones destinadas para el aprendizaje). Por esto se piensa equivocadamente que las personas academizadas —y cuanto más academizadas— son más inteligentes y que los analfabetos, que obligatoriamente no han transitado por instituciones educativas o lo han hecho poco, son menos inteligentes porque no han aprendido como los demás en escuelas o colegios, lo que conllevaría a que sus procesos de aprendizaje sean inferiores o rudimentarios. Como vimos, una mejor comprensión y un mejor aprendizaje se dan gracias a la profundidad en los niveles de procesamiento y esto no depende necesariamente de asistir a una escuela o no.

Hasta ahora nos hemos centrado en la parte que le adjudicaba a la lectura una mayor capacidad por sí misma para ampliar el conocimiento del

mundo. Hemos podido presentar que, por un lado, la lectura que lleva a una comprensión cabal es un proceso complejo que no siempre y de forma automática se lleva a feliz término y que este no es superior a otros procesos de aprendizaje, que también permiten actualizar, profundizar y ampliar los conocimientos previos de las personas. Pasemos entonces a evaluar una segunda parte: las consecuencias (habilidades) cognitivas que se le adjudican al aprendizaje de la lectura. Como veremos, estas no se deben al aprendizaje de la lectura, sino a las prácticas sociales en que esta se inscribe. Para ponerlo de otro modo, hay una comunidad Vai en Liberia que sabe leer y escribir, pero no desarrolló las habilidades que se le adjudican al saber leer y hay personas en comunidades marginales en Filipinas que las tienen, pero no saben leer ni escribir. Ahondemos en la cuestión.

Screbner y Cole (en Vich y Zavala, 2007) estudiaron la escritura de los Vai, que no se enseña en la escuela sino en los hogares y lograron separar la variable *literacidad de escolarización* y se percataron de que las consecuencias cognitivas que se le adjudicaban al aprendizaje de la lectura se debían a la escolarización como proceso de instrucción formal:

Estos autores aplicaron pruebas tradicionales para examinar “habilidades cognitivas de alto rango”⁵ a personas que escribían en vai y en árabe pero que no habían pasado por un proceso de escolarización oficial y no obtuvieron los resultados que se hubieran esperado de una persona letrada. Esto demostró que las habilidades que supuestamente debían ser consecuencia de la literacidad no se asociaban realmente con la escritura *per se* sino, más bien, con la manera en que esta se utiliza en la escuela. (p. 37)

Así, entonces, las consecuencias cognitivas que se le adjudicaban a la escritura, se descubrió y comprobó (también en Bernardo, 1997) que se debían a prácticas letradas particulares, consideradas como actividades socialmente organizadas, que incluían la lectura de una forma particular.

Ya que sabemos que la comprensión no depende del tipo de estímulo sino de la profundidad del procesamiento y del objetivo del lector, atender a las prácticas sociales en que la lectura se enmarca —más que atender sola-

⁵ “Pensamiento abstracto, categorización taxonómica, memoria, razonamiento lógico y conocimiento reflexivo sobre la lengua” (Vich y Zavala, 2007, p. 37).

mente a la lectura de forma aislada— nos ayudará a vislumbrar qué condiciones propician una mayor o menor profundidad de procesamiento.

A partir de una investigación sobre el impacto de la alfabetización en las facultades cognitivas y de procesamiento de la información en diferentes comunidades marginales de Filipinas, Bernardo (1997) descubrió que habilidades como la comprensión, categorización y comparación conceptuales junto con el razonamiento deductivo, que antes se creían consecuencia de la alfabetización, se deben a las prácticas sociales y actividades que una comunidad lleva a cabo, que las requieren y que involucran competencias de alfabetización. Incluso los analfabetos que participan de estas actividades cosechan los beneficios cognitivos asociados a la alfabetización. Esto queda mucho más claro a través de un ejemplo que nos plantea el autor:

Una organización comunitaria puede incorporar las competencias en alfabetización en las reuniones regulares de la comunidad, es decir, puede llevar registros escritos y minutas de las reuniones y las discusiones de grupo, etc. Los participantes en una actividad semejante ahora están obligados a participar en tareas cognitivas que no eran requeridas en un entorno “más oral”. Por ejemplo, los participantes en la actividad tienen que tomar decisiones acerca de cuáles de los puntos discutidos son más importantes, porque solo estos pueden ser registrados. También tienen que tomar decisiones acerca de qué puntos están relacionados, porque se los debe sintetizar en el informe, etc. Además, en las actividades letradas, cualquier cosa que uno dice puede alcanzar la condición de permanente cuando se lo escribe. Esta posibilidad puede afectar la consideración y formulación de diferentes posiciones y argumentos; es decir, dado que ahora es más difícil dar marcha atrás o negar lo que uno dice, uno debe ser más cuidadoso al plantear cualquier punto. Nótese que los cambios en el carácter de las actividades de la comunidad afectarán a todos aquellos que toman parte en estas actividades y no solo a quienes están directamente involucrados en la ejecución de las competencias en alfabetización. (Bernardo, 1997, p. 91)

Si las competencias en alfabetización no se relacionan con otras competencias cognitivas, lo que sucede cuando las prácticas de alfabetización no se integran (como en el caso anterior) a la vida cotidiana de la comunidad, es improbable que la alfabetización tenga un efecto sustancial sobre otros procesos cogniti-

vos de una persona (Bernardo, 1997). Además, únicamente se desarrollan las habilidades cognitivas de la alfabetización que sean requeridas en las actividades y prácticas, y no todas en general.

La condición sociocultural y emotiva de los esquemas de conocimiento

Hasta ahora hemos tratado bastantes de las presuposiciones que se plantearon al inicio de este artículo, de ellas solo nos queda una duda, que nos llevará a un desarrollo importante: ¿por qué puede haber personas que, a pesar de leer mucho y a profundidad, solo parecen reafirmar sus propias posturas o posturas afines, y descartan opciones divergentes con igual o más peso? La pregunta es válida, pues a través de los distintos aprendizajes, en última instancia, se están construyendo, refinando y profundizando los esquemas de conocimiento del mundo, que poseemos.

En este sentido, cuanto más aprendiéramos sobre un aspecto de la realidad, más objetivos y precisos serían nuestros esquemas de conocimiento. Así, si dos personas investigaran sobre el mismo aspecto de la realidad, debería haber un punto en el que sus estructuras de conocimiento tendrían que ser casi iguales; pero vemos que en la práctica esto no se da. La respuesta la podemos obtener de un concepto proveniente de la lingüística cognitiva, el de *frame*. Este tuvo diferentes desarrollos (Palma y Manrique, 2010), pero en la mayoría es casi equiparable al de estructura de conocimiento. Solo hay un aspecto que se suma y que es indispensable para nosotros: las teorías de los *frames* (aunque no todas de igual forma ni en el mismo grado) contemplan que hay un condicionamiento social y cultural en las diferentes representaciones prototípicas que tenemos de la realidad. Una de estas aproximaciones les adjudica además una carga emocional que puede evocar sentimientos positivos o negativos sobre determinados conocimientos prototípicos del mundo y sobre los textos que los refutan, complementan o divergen de ellos.

De acuerdo con lo anterior, las estructuras de conocimiento no son simplemente una representación de una realidad única y lógica, sino que incluyen creencias, valoraciones, conocimientos situados culturalmente, juicios de valor sobre formas de ser y hacer en el mundo, y relaciones de poder compartidas por una comunidad. Por ejemplo, consideremos el esquema para el concepto “matrimonio”. Incluye variables como esposa, esposos, hijos, fami-

lia, así como las interrelaciones entre las mismas. Así, sabemos que la esposa tiene uno o varios esposos e hijos con alguno o varios de sus esposos y con ellos construyen su familia. Si a usted se le ha hecho rara e incluso inaceptable esta estructura de conocimiento del matrimonio, que incluye la poliandria y considera que no es prototípica, permítame decirle que en ciertas comunidades de Nepal esta es completamente aceptable, aceptada, común y prototípica, sin que eso ponga en cuestión otras representaciones, como la monogamia, perfectamente válidas para otras comunidades. A pesar de esto, pareciera haber cierto afecto, cierto apego por las propias visiones más arraigadas de conocimiento del mundo que, por ser cotidianas y circular a través de diversas prácticas sociales, nos parecen más naturales e inamovibles.

Desnaturalizar estas visiones del mundo, darles su carácter de construcción histórica, develar sus contradicciones, desentrañar las relaciones de poder y los órdenes del discurso que sustentan y que las sustentan, las prácticas en que se reproducen o mantienen, deberían ser tareas de un aprendizaje crítico, cuyo principal eje de trabajo sería la metacompreensión de la realidad.

En conclusión, la *profanación de la lectura* consiste en devolverle su carácter mundano, desacralizarla como panacea para el aprendizaje y para la adquisición de habilidades cognitivas *per se*, eso sí, sin restarle todas las posibilidades que ofrece. Solo sabiendo cómo funciona la lectura en la práctica, sus alcances y limitaciones, podremos sacarle eficientemente todo el provecho que pueda darnos dentro de los contextos académicos y no académicos, además de ubicarla en relación con otras actividades que pueden potenciar la adquisición del conocimiento y la adquisición de habilidades cognitivas necesarias en contextos sociales específicos.

Reflexiones sobre la educación, a partir de la consideración del aprendizaje desde prácticas letradas

Es difícil y puntilloso aventurar una definición de educación, pero es necesario llegados a este punto. En este artículo, la concebimos como un proceso de construcción activa y crítica del conocimiento; de su posicionamiento frente a la realidad social y frente a sí mismo como individuo y miembro de grupos sociales; y de las habilidades necesarias para ingerir, a partir de su comprensión crítica y holística, sobre el mundo y sobre sí mismo. Desde esta óptica,

la enseñanza la consideramos como un conjunto de prácticas, posicionadas ideológicamente, para propiciar la educación. Lo que hemos trabajado hasta ahora nos puede aportar algunas luces sobre lo que habría que atender desde la enseñanza para la educación.

- Si ciertas habilidades cognitivas son necesarias para la adquisición de conocimientos y competencias específicas, y estas no se adquieren por una tecnología particular como la lectura o la oralidad, sino debido a una configuración de actividades dentro de prácticas puntuales; es necesario considerar esta relación para el diseño de actividades de aprendizaje.
- Como vimos, solo las competencias que se integren a las actividades cotidianas de las personas tendrán efectos cognitivos permanentes, por lo cual no solo hay que plantearse que los estudiantes adquieran ciertas capacidades, sino que las ejerzan en su día a día tanto en contextos académicos, laborales como personales. Este es uno de los grandes problemas de los cursos y asignaturas de lectoescritura en las universidades: se ofertan para que los estudiantes adquieran habilidades de lectoescritura y argumentación, pero el diseño curricular no está pensado para que estas se integren en la vida universitaria de forma transversal, por lo cual no se logran los efectos esperados a largo plazo.
- Ya que los estudiantes pasan gran parte del día en instituciones educativas, estas podrían (¿o deberían?) convertirse en laboratorios en los que se recreen, de forma controlada, las prácticas sociales en que circulan los conocimientos y competencias a adquirir. Esto por una parte propende por el punto anterior, por otra contextualiza y visualiza la pertinencia del conocimiento y por último brinda la posibilidad de cuestionar y posicionarse críticamente ante estas prácticas.
- El aula de clases y, en general, todos los lugares al interior de las instituciones educativas no son neutrales: reproducen y actualizan visiones de mundo y formas de relacionarse con él. Es decir, las actividades de clase son orgánicas con los discursos que se producen y reproducen al interior de las instituciones educativas; así entonces, el aprendizaje está mediado por tales discursos y relaciones sociales. Si se quiere una educación de calidad, inte-

gral y crítica en la que no solo se reproduzcan visiones de mundo y sus relaciones implícitas de poder, hay que considerar críticamente dentro de la planeación educativa estos discursos, relaciones sociales y cómo nos condicionan.

- Como se vio, sin estrategias metacognitivas claras, es difícil que se logre un nivel profundo del procesamiento de la información y por tanto de aprendizaje. Debe fomentarse que los estudiantes tengan objetivos de aprendizaje claros desde una valoración positiva del aprendizaje a partir de su utilidad, necesidades, posicionamiento e interés.
- Como se mostró, los esquemas de conocimiento no son ni naturales, ni neutrales sino condicionados social, cultural y políticamente (mantienen relaciones de poder). Debido a esto, no solo la lectura sino el aprendizaje, en general, debe ser crítico. Debe ser siempre un objetivo cuestionar y tomar posición sobre las diversas visiones de mundo y los conocimientos, junto con los discursos en que circulan, independientemente del tipo de conocimiento que se trate.
- Que los conocimientos y habilidades cognitivas se consigan en prácticas sociales particulares implica necesariamente que sean localizados en las prácticas y relacionales a las actividades en que se requieren. En ese sentido, el pensamiento disciplinar es una abstracción que oscurece el aprendizaje localizado en las prácticas, por lo que los currículos deben pensarse de formas inter y transdisciplinarias.

A pesar de estas generalidades, para no pecar de ingenuos y suponer, como muchos, que la educación (así como se ha hecho con la lectura) es la solución a todos los problemas y que, en cualquier circunstancia, la educación por sí misma es neutral es necesario afirmar que la selección (y las exclusiones) de qué se aprende, por qué, para qué, cómo, dónde y en qué momentos se hace, no es inocente y responde siempre a visiones de mundo e intereses particulares de los sectores de la sociedad que se encargan de esta tarea. En última instancia, lo que siempre está en juego —y en tensión— en el problema de la educación es la pregunta por la sociedad que queremos unos y que quieren otros. Siempre se trata de relaciones de poder. (Moreno, 2016. p.)

Ahora enfoquémonos en si los puntos, enunciados atrás, se tienen en cuenta en la práctica dentro de las instituciones educativas del país. Debo aclarar que esta última parte la desarrollaré a partir de mi experiencia como estudiante, como profesor y como conferencista itinerante por el país, en colegios sobre temas de educación. Por esto, esas observaciones no son en ningún modo concluyentes ni totalizadoras, solo obedecen a una visión subjetiva del asunto desde alguien que ha estado inmerso de diferentes formas en las instituciones⁶ educativas del país. En este sentido, más que un valor de verdad, lo que busca la siguiente parte es propiciar la reflexión sobre la consideración de las instituciones como medios de interacción social. Muy a menudo se piensan el colegio, la universidad, el salón de clases como simples espacios para la interacción entre docente y estudiantes o entre estudiantes con el fin de aprender y prepararse para la vida; pero la realidad va mucho más allá: las instituciones educativas son microcosmos sociales en que aprendemos cómo funciona la realidad social. Por el momento, sea el lector quien también desde su experiencia juzgue y tome posición.

Recuerdo una vez que en una conferencia sobre educación por competencias, les dije a los profesores que, como mínimo, la educación debía ser útil para el día a día de sus estudiantes, en su rol de personas. Uno de ellos, el coordinador de matemáticas de uno de los colegios más grandes de Duitama, me dijo que no estaba de acuerdo, que eso debía ocurrir en el SENA o en la universidad, que el colegio no era para eso. “¿Si no es para eso, entonces para qué?”, pregunté. No supo cómo responder. Si un profesor no tiene claro para qué y por qué enseña lo que enseña, ¿cómo pretender que un estudiante encuentre útil o interesante una clase? Muchos docentes no quieren ser cuestionados porque sienten atacado su lugar de poder. Los más “benevolentes”, cuando un alumno les pregunta: “¿y eso para qué nos sirve?”, suelen “salirse por la tangente” diciendo cosas como “eso lo veremos más adelante” o “eso le será útil para la vida”, como si “la vida” fuera una actividad particularizada. La verdad siempre he tenido conflictos con la palabra “útil” en el contexto del aprendizaje; es difícil desligarla de su sentido de finalidad, de que la educación debe tener un fin “utilitarista”, un “para qué” productivo. Me hubiera gustado que el profesor me hubiese respondido que la educación no debía ser útil en el sentido de servir para un fin “práctico”, sino que debía tener un por

⁶ “Institución” tiene acá el carácter de “institución social”, no de un lugar específico.

qué: es necesaria porque nos amplía la visión crítica de nuestro mundo y de nosotros mismos, además nos brinda las herramientas para poder influir sobre él y sobre nosotros mismos. Pero ahora estoy seguro de que ni él ni yo lo teníamos realmente claro. Me pregunto entonces: ¿cuántos profesores estarán pensando realmente el porqué y el para qué de la educación y tendrán esa reflexión como telón de fondo para su propio quehacer?

La verdad es que esta reflexión constante sobre la labor docente y sus implicaciones, me parece fundamental, pero no me la he encontrado tan a menudo. En un tiempo, poco antes de graduarme de mi pregrado, participé de un proyecto de una universidad para que estudiantes de colegio salieran además con formación técnica, que sería una técnica virtual y por tanto necesitarían aprender de forma autónoma. Yo lo hice con gusto y, para mi beneplácito, se empezó a rumorar que me estaba yendo muy bien con mi clase. Recuerdo que, alguna vez, una de mis compañeras docentes, al enterarse del éxito que estaba teniendo mi clase, me preguntó inquieta: “¿y usted cómo hace para controlar a sus estudiantes?”. Sinceramente no entendí la pregunta. —“¿Controlar...?”, repetí—, y ella respondió afirmativamente: —“claro, cuando se ponen muy cansones toca controlarlos, mostrar disciplina, ponerse bravos; ay, porque sí hay momentos en los que toca usar pedagogía conductista muy efectiva con ellos, yo lo hago”—. *Pedagogía conductista*, por su exposición eso me sonó a subyugar, no a pedagogía. Yo, escandalizado, simplemente le respondí: —“Yo no los controlo, no tengo necesidad...”. Ahora la que no entendió fue ella. No creo que sea posible generar encuentros con los estudiantes en los que construyan su propio criterio, su visión de mundo y para que aprendan, de forma autónoma, si uno como docente se centra en “controlarlos” y no se acerca con ellos críticamente a la realidad y al conocimiento.

En otra ocasión, con los estudiantes del colegio que acabo de referir, les mencioné en una charla algo sobre sexo, de forma desparpajada como suelo hacerlo. Ellos abrieron mucho los ojos, se escandalizaron. Yo me sorprendí de su reacción, una de las estudiantes tenía un hijo y otra estaba en embarazo, pero se escandalizaron cuando yo les hablé de sexo. “Profe, es que los profesores nunca hablan de eso”, me dijeron. Pensé que sería bueno entonces empezar a hacerlo, que conocieran sus reacciones, sus posiciones (intelectuales, claro está) y utilicé como excusa un texto, *semiótica del voyeur*, que trata de la película *9 semanas y media*. Sentían como si estuviéramos haciendo algo prohibido, pero fue una buena oportunidad para explorar ese tema tabú. Tiempo después de terminar mi módulo con ellos, me encontré con una exestudiante

que me contó, que una de mis coordinadoras, al finalizar todo el curso técnico, les había preguntado por los textos que los diferentes profesores habíamos usado para las clases. Ellos, de forma inocente, respondieron que yo les había puesto el mencionado escrito. Ella lo leyó y se escandalizó: “¡él no tenía por qué enseñarles este tipo de textos, no es apto para ustedes!”. Al percatarse de la situación, le dijeron que fueron ellos los que lo escogieron y me pidieron que lo trabajáramos en clase. Fue un gesto bonito. De todas maneras, no me volvieron a contratar para esos cursos. No deja de inquietarme, entonces, la contradicción de ser profesores pregoneros de la expresión ya vacía “preparar para la vida”, pero tener temas tabú que afectan a diario a nuestros estudiantes.

Y es que en el colegio se aprenden muchas cosas “para la vida”, que no se enseñan: a crear apodos según rasgos físicos sobresalientes, a escaparse de clases y del colegio sin ser notados, a decir groserías, a evitar cierto tipo de compañeros, a agacharse para no ser golpeado con una “voladora” en la cabeza, a pelear, a lijar pupitres, a falsificar las firmas de los padres, a bailar, a inventar excusas, a montársela a los “ñoños”, a hacer copia, a sobornar o amenazar a los “nerdos” para que den copia, a compartir el refrigerio, a mandar razones. Hasta que esto no se tome en cuenta, dentro de la enseñanza en las instituciones educativas, se seguirán reproduciendo formas de ver el mundo que vulneren al otro y no se potenciarán las que lo enaltezcan.

Es difícil la educación, como se concibe aquí, cuando se fomenta la obediencia ciega a una autoridad. En el colegio en el que yo estudié, “firmar el libro” consistía en un registro para constatar que se había tenido un fallo de “disciplina”. Entre los causales de violación de la disciplina estaba hacer ruido, o no estarse quieto mientras se estaba en clase, o simplemente no obedecer a sus superiores, así no se supiera por qué ordenaban. Si no se llevaba bien el uniforme, no se podía ingresar a clase, la falda debía estar por debajo de la rodilla y cuidado chicos, era mejor no tener el pelo largo ni aretes. Se decía reiteradamente: “sin disciplina no se logrará nada en la vida”, como si quisieran decir que “sin constancia no se logrará nada en la vida”, cuando el mensaje “subliminal” por lo que implicaba su “disciplina” era: “sin obediencia no se logrará nada en la vida”.

Por un lado estaba la exaltación de la obediencia como un valor apreciable, pero subrepticamente se impulsaba también el “lograr las cosas a cualquier costo”. Una de las realidades con las que me he encontrado en los ámbitos educativos y que más me ha afectado, es la de la corrupción, entendida como desviación de la norma en beneficio propio, y condensada en dos “pro-

verbios”: *no dar papaya y aprovechar cualquier papayazo*. Esto implica que si doy la oportunidad es “natural” que alguien viole mis derechos: le pegaron porque dio papaya, lo robaron porque dio papaya, le escondieron el maletín porque dio papaya, lo tumbaron porque dio papaya, etc. La contraparte de este dicho, apunta a que es deseable y aprobable aprovecharse de los demás. El “sapo” del salón es el que cumple con lo requerido y entrega su trabajo a tiempo cuando el profesor no lo requiere y los demás no lo hicieron. La reprimenda social se la lleva él, no los que no hicieron el trabajo. Los padres les hacen los trabajos a sus hijos para que no pierdan. Aprender no es importante, lo importante es pasar. Si se pasa el año o el período, hay premios (regalos, becas, etc.), más si es con buena nota; de lo contrario hay castigos. Lo malo de hacer trampa no es hacerla sino ser pillado, el sistema lo propicia: es tan impersonal que no puede asegurar que la evaluación sea un proceso constante de retroalimentación del proceso formativo, o si no hacer trampa sería estúpido, pero es que además los exámenes son castigos: si hacen mucha bulla, “¡saquen una hoja!”. Este listado de visiones de mundo, socioculturales, se da al interior de las instituciones educativas, sin que se cuestionen o se trabaje sobre ellas para cambiarlas en la práctica, mientras a la par, en las izadas de bandera, se dan discursos paternos que las niegan.

Observaciones sobre la enseñanza de la lectura en contextos universitarios

Como vimos, las habilidades cognitivas asociadas con la lectura y la escritura no dependen exclusivamente de su aprendizaje de forma aislada sino de las prácticas sociales de las que la lectura y la escritura toman parte, y si el aprendizaje depende en gran medida de los conocimientos previos y su activación en la lectura de un texto; el ámbito de la enseñanza de la lectura (en general) debe ser el dominio y la fluidez del estudiante en las prácticas letradas, como actividades socialmente organizadas que incluyen la lectura de una forma específica, en que participa y en las que se puede ver inmerso. En síntesis, desde lo analizado en este artículo, debemos trabajar sobre las prácticas letradas en relación de los cinco tipos de conocimientos previos necesarios para la comprensión. Para esto hay que tener en cuenta todos los condicionamientos que ya hemos tratado, como la integración disciplinar contextualizada, el efecto de profundidad del procesamiento, la multiplicidad de tipos de estímulo y el aprendizaje crítico.

De esto se desprende, primero, que necesitamos enfocarnos en los contextos de acción en que se mueven y se moverán los estudiantes, lo que nos llevaría a trabajar con tres clases de prácticas letradas específicas:

- Las desarrolladas por la comunidad letrada de la profesión a la que aspira el estudiante (no solo desde lo laboral sino desde lo social).
- Las que implican la integración orgánica y equilibrada de la vida académica (y luego la profesional) con su vida personal.
- Las que circulan en el entorno universitario.

Es necesario enfatizar que estas dos últimas apuntan a una visión integral, tanto del futuro profesional como del actual educando. Personalmente me he encontrado con una perspectiva remedial de los programas que buscan asignaturas encargadas del aprendizaje de la lectura, la escritura y la argumentación: “los estudiantes no saben leer ni escribir, necesitamos que en su clase aprendan”, pero comúnmente no se piensan una inclusión transversal de estas asignaturas con el currículo ni una relación con las otras asignaturas de núcleo básico y de especialización. Esto diluye una comprensión integral del estudiante, ya que ignora sus diferentes contextos y necesidades, no solo desde el punto de vista académico o profesional sino personal. Además, si no hay una visión integradora de las disciplinas —en consideración de las prácticas letradas que las relacionan— en que se imbriquen las competencias lectoras con las otras asignaturas, las habilidades cognitivas requeridas no serán asimiladas por los estudiantes porque no se seguirán ejercitando en su día a día.

Segundo, planteo sobre lo que debemos ocuparnos:

- La integración de las habilidades cognitivas de la lectoescritura a actividades específicas relacionadas con la vida cotidiana de los estudiantes, lo que propenderá por su asimilación y conservación. Esto apunta a que las habilidades de lectoescritura no se pierdan al finalizar el curso.
- La consideración de los esquemas de conocimiento presentes en las prácticas letradas y su análisis crítico, para que los estudiantes reflexionen y tomen posición ante los contextos socioculturales en que se mueven y movilizarán académica, personal, social y profesionalmente.

- La integración de temas que tengan relación directa con los contextos de los estudiantes en lo laboral, lo académico, lo personal y lo social. Esto para la ampliación de los marcos de comprensión de diferentes campos de conocimiento con los que el aprendiente se relacione o es posible que se relacione.
- El trabajo sobre diferentes secuencias textuales presentes en las prácticas letradas en que participan los estudiantes, lo que ampliará los marcos de comprensión de diferentes tipos de textos que circulan en sus contextos de acción.
- La construcción de una *praxis* en que no solo se piense académicamente, sino que también se practique y se actúe. Esto debido al carácter mismo de la práctica letrada, que incluye diferentes tipos de actividades relacionadas.
- La inclusión del aprendizaje y uso de recursos lingüísticos, que sean requeridos en las prácticas letradas, tanto orales como escritas, para facilitar el aprendizaje.
- La consideración de las estrategias metacognitivas como una actividad central en la que se reflexione continuamente el porqué y el para qué aprender, además de incluir siempre como objetivo el análisis crítico de los textos, los contextos, las prácticas mismas, las actividades y los esquemas.

Ahora bien, la cuestión es mucho más compleja de lo que aquí parece porque, desde mi experiencia, muchos estudiantes ya están bastante adaptados a un sistema educativo centrado en pasar las asignaturas y conseguir el título más que en aprender, en que es más fácil obedecer la autoridad del docente o la institución que cuestionarla para comprenderla, en que el pensamiento crítico les parece irrelevante o que asignaturas que traten competencias genéricas les parecen relleno porque prevalece en ellos también un pensamiento disciplinar, en que reflexionar críticamente sobre lo que aprenden y cuestionarlo no es necesario, pero sí un desperdicio de tiempo y pensamiento.

En mi desempeño como profesor de la Universidad El Bosque, me he encontrado con bastantes muestras de lo anterior. En varias ocasiones, luego de exponer un tema, de proponer actividades de clase, de explicar por qué y para qué lo vemos, les pregunto a mis estudiantes para qué les podría servir lo que hacemos o, por lo menos, en qué podría nutrirlos como personas, estudiantes o futuros profesionales, pero no saben cómo responderme, están tan

acostumbrados a entregar trabajos solo porque un profesor se los pide, que ni diciéndoselos, se lo cuestionan. Otras veces puedo ver cómo en mi clase adelantan trabajos de asignaturas que consideran más importantes. ¿Por qué asisten?, me pregunto, pero sé la respuesta: no quieren perder por fallas. También, en algunos momentos, luego de reflexionar sobre un tema, de relacionarlo con su cotidiano y de incitar un posicionamiento crítico sobre lo expuesto, suelo ver algunos gestos de agotamiento mental. No quieren pensar más, supongo. De pronto, uno de los estudiantes me lo confirma después de quince minutos de clase: “profe, eso está muy denso, yo creo que lo mejor es que dejemos eso así por hoy...”.

Recuerdo también un ejercicio en que les pedí a estudiantes de Administración de Empresas que me explicaran lo que pensaban sobre por qué la gente era pobre. Muchos de ellos contestaron que los pobres son pobres porque quieren, por falta de esfuerzo, por pereza, por falta de dedicación, porque lo quieren todo “regalado”. Luego de que expusieran sus posiciones les presenté el dato de Joseph Stiglitz (2018), Premio Nobel de Economía, que señala que “el 90 % de los que nacen pobres, mueren pobres por más esfuerzo o mérito que hagan, mientras que el 90 % de los que nacen ricos mueren ricos, independientemente de que hagan o no mérito para ello” (s. p.). Les pedí entonces que opinaran. Simplemente no creían. Uno de los estudiantes me respondió: “profe, eso es relativo”. “¿Relativo a qué?”, pregunté. “Pues profe, eso no puede ser tan así...”. Cuando intenté decirles que esas cifras no admitían ningún “relativismo” se negaron a seguir discutiendo sobre el tema.

Como profesor he generado una buena relación con mis estudiantes, al punto de que me cuentan cosas que no es muy común, por las relaciones de poder implícitas en los roles de estudiante y docente, como qué profesores odian y por qué, cuáles son los edificios de la universidad donde tienen sexo o cuáles son los lugares a los que van a tomar entre semana afuera de la universidad. Para muchos otros docentes esto no ocurre y es impensable, pero solo porque no se atreven a verlo, como si cerrar los ojos hiciera que desapareciera el mundo. Recuerdo un día que ingresé a uno de los salones a dar clase y mis estudiantes estaban silenciosos y no por estar “ocupados” con su celular. Todos estaban escribiendo a mano. Mientras me acomodaba y a los materiales para la clase, ellos me iban pidiendo sinónimos de palabras. Cuando me ganó la curiosidad les pregunté para qué necesitaban tanto sinónimo y con total desparpajo me dijeron que tenían que entregar un trabajo en dos horas, que se los habían puesto ese mismo día a las 7:00 a. m. (eran las 2:00 p. m.) y

que tenían clase todo el día, por lo que la única opción que les quedaba para entregarlo era hacer copia, pero para que no los pillaran, necesitaban escribir lo mismo con otras palabras, para eso los sinónimos. Tal franqueza en el momento me dejó perplejo, pero fue inevitable pensar cómo nuestras propias prácticas y nuestro sistema educativo propicia y avala estos comportamientos.

Es necesario, entonces, pensarse no solamente las clases de lectura, escritura y argumentación, sino nuestro sistema educativo mismo como institución social y sus efectos sobre la educación y la sociedad que queremos.

Referencias

- Adam, J-M. (1999). *Linguistique textuelle: Des genres de discours aux textes*. París: Nathan.
- Alonso, J. y Mateos, M. (1985). Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y aprendizaje*, 31(32). 5-30.
- Bernardo, A. B. I. (1997). *La alfabetización y la mente. Los contextos y las consecuencias cognitivas de la práctica de la alfabetización*. Quezon: Instituto de la Unesco para la Educación. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001493/149336s.pdf>
- Cuetos, F. (2011). *Psicología de la lectura*. Madrid: Wolters Kluwer.
- González-Nosti, M. y Cuetos, F. (2012). Comprensión oral. En F. Cuetos (Ed.), *Neurociencia del Lenguaje. Bases neurológicas e implicaciones clínicas*. (pp. 15-29). Madrid: Editorial Médica Panamericana S.A.
- Lockhart, R. S. y Craik, F. I. (1980). Niveles de procesamiento: un marco para la investigación de la memoria. *Estudios de psicología*, 2, 93 -109.
- Moreno, E. (2016). El análisis crítico del discurso en el escenario educativo. *Zona Próxima*, 25, 129–148.
- Palma, J. y Manrique, B. (2010). La teoría de los frames en el análisis del discurso. *Lingua americana*, xiv, 26, 129-142.
- Stiglitz, J. (2018, 24 de mayo). Premio Nobel de Economía: “El 90% de los que nacen pobres mueren pobres por más esfuerzo que hagan”. Resumen latinoamericano. <http://www.resumenlatinoamericano.org/2018/05/25/premio-nobel-de-economia-el-90-de-los-que-nacen-pobres-mueren-pobres-por-mas-esfuerzo-que-hagan-la-mentira-de-la-meritocracia-y-la-teoria-del-esfuerzo-personal/>
- Rivas, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Van Dijk, T. A. (1992). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Vich, V. y Zavala, V. (2007). *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*. Bogotá: Norma.

Capítulo 9.

La repetición de la diferencia
en el aula de clase:

consideraciones en torno a
la enseñanza de la escritura
en la Educación Superior

Given the research evidence that teachers' practices improve when they are empowered by reflection and understanding on their teaching actions (e.g., Loucks-Horsley et al., 1998) such insight could help create powerful strategies for more effective implementation of traditionally unfamiliar discourse forms such as argumentation

Aleixandre

En el presente capítulo se busca reflexionar en torno a las prácticas de enseñanza de la lectura, la escritura y la argumentación en la Educación Superior, con el fin de mostrar las dificultades y problemáticas propias de la enseñanza. Con ello se espera mostrar posibles directrices para futuros trabajos y nuevas prácticas que den lugar a procesos significativos. La metodología utilizada parte de la narración de las propias prácticas, la lectura de bibliografía relacionada con el tema y grupos focales a los estudiantes. Este trabajo permite concluir que la escritura es producto de un proceso significativo y de una inquietud, más que un requisito institucional.

Aunque a mí mamá me enseñó a formar palabras uniendo una letra con otra, comencé a escribir cuentos en el colegio, cuando quería escaparme de los ladrillos rojos de aquel recinto. Aún oigo, con algo de envidia, a mis compañeros que lograban escaparse del colegio; yo nunca lo logré y confieso con algo de risa, que obtuve un premio por buena disciplina. ¡Si supieran hacia dónde se iba mi mente! Esto me llevó a escribir sin fin alguno, ni el de ser escritora, ni el de ser docente, escribir por el gusto de hacerlo. De este último surgió la lectura como el mejor medio que mis profesores encontraron para incentivar me a seguir escribiendo. Así, empecé a leer a Borges, a Cortázar, a Sábato y cada autor me fue entregando un pedazo de su vida y de sus letras. De las dudas, que aún hoy con cariño conservo, surgieron las motivaciones para estudiar filosofía.

Si bien es cierto que el objetivo no fue el de dedicarme a trabajar enseñando la escritura, la vida me dio la posibilidad de acercarme a ello a partir de un trabajo de investigación con la Universidad Pedagógica y luego como docente de lectura, escritura y argumentación en la Universidad El Bosque. En la segunda el reto fue mayor, pues, por una parte, hay unas exigencias institucionales y de algunos profesores que me piden enseñar tildes y las estructuras claras de cómo hacer reseñas, ensayos y artículos de opinión. Por otra,

el Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes ha sido una apuesta por pensar la escritura como un proceso vital, crítico y enmarcado en el contexto específico del estudiante; la exigencia, entonces, ha sido volver sobre mis prácticas y someterme al constante examen de mí misma.

Retomo estas dudas antes de empezar el capítulo, pues de aquí surge la tesis y el modo como enseño a escribir, a leer y a argumentar. Si bien la necesidad primaria que me llevó a la escritura no fue académica, en la Universidad aprendí a escribir, a leer y a argumentar. Los seminarios nos exigían mínimo un trabajo escrito por semana, una sesión para sostener una tesis, montañas de textos por leer. En Francia el método de enseñanza, a saber, la clase magistral, implicaba que los escritos se entregaban solo durante los exámenes y que la argumentación era un ejercicio de poner a dialogar las propias ideas. De todos modos, en ambos casos la lectura, la escritura y la argumentación se dieron como efecto de la repetición: repetir argumentos, gráficas, ritmos, estructuras de ensayos, ideas. Es a partir de esta repetición que “enseño”.

En este contexto, la tesis que sostendré es que la escritura surge como una necesidad producto de la imposición de la realidad sobre el pensamiento y que, como tal, no puede enseñarse sin estar contextualizado en un proceso significativo para el estudiante, de modo que la tarea del docente radica en acompañar este proceso. Así, un estilo propio se adquiere a partir de la repetición de dicha necesidad, de un problema que mueve nuestra existencia. En otras palabras, para enseñar la escritura no se requiere de un modelo que dictamine cómo se debe hacer el texto, sino que se deben dar los espacios para hacerlo.

La tesis es problemática en la medida en que se enseña en diversas instituciones y que existen numerosos libros sobre la didáctica de la escritura (Cassany, 1993). Si la escritura no es enseñable, y responde a inquietudes vitales, ¿no sería mejor dejarle el proceso al estudiante? Si la necesidad vital no está en el estudiante, ¿podría ser contraproducente forzarlo a escribir?, ¿en qué sentido se habla de una práctica docente para una competencia que lleva una vida entera desarrollar? Estas preguntas son importantes porque está en juego el papel del profesor y por ello el modo como llevo a cabo mi clase.

Con el fin de sostener esta tesis y poder responder a la problemática, parto, en primer lugar, de Gilles Deleuze en *Diferencia y Repetición* para explicar en qué sentido se habla de diferencia y de repetición. Esta primera parte permitirá entender el carácter performativo de la diferencia y el modo como algo llega a hacerse. De este modo, es necesario un segundo momento, para mostrar qué hago frente a las inquietudes propias de la problemática y para ello, re-

tomo las narrativas sobre mis experiencias como docente en la Universidad el Bosque. Termino, en un tercer momento, con una breve reflexión sobre el sentido del ejercicio docente a la luz de lo revisado.

La repetición hace la diferencia

La tesis de este texto es que la escritura como el desarrollo de un estilo propio no es enseñable, sino más bien producto de un proceso que surge de una necesidad vital. En otras palabras, a la escritura se llega y, aunque hay grandes estilos y estructuras claras de cómo presentar un texto, el juego de posibles composiciones de las palabras es infinito, está sujeto a cambios y depende de una necesidad de expresión más que de un requisito institucional.

Para sostener la tesis arriba mencionada, retomaré brevemente algunas ideas del filósofo Gilles Deleuze, que permiten comprender desde dónde hablo de repetición y de diferencia y por qué estos conceptos son necesarios para pensar el modo como se llega a la escritura. Partimos de dos planteamientos tan interesantes como problemáticos: el ser se dice de la diferencia y la diferencia se hace. La apuesta deleuziana radica en comprender que no partimos de esencias dadas, ni de cosas fijas e inamovibles, es más, asumimos una realidad que está siempre en proceso de hacerse y que puede devenir gracias a las diferentes relaciones que es capaz de establecer con los demás.

Decimos que el ser se dice de la diferencia, porque partimos de una ontología en la que todo lo que vemos y experimentamos tiene una potencia de actuar; esto es una invitación a pensar las cosas desde su génesis y no desde la forma. El problema con la segunda es que restringe el significado de algo a función. La génesis permite responder a la pregunta por cómo algo llega a ser lo que es y deja abierta la posibilidad de que eso sea algo diferente. De este modo, la diferencia entre un gato siamés y un persa no se da únicamente porque las formas no sean enteramente iguales, sino porque cada uno surge, por una parte, de un código genético diferente, producto de una serie de cambios a lo largo de la historia. Por otra parte, cada individuo ha sostenido, él mismo, diversas relaciones que dan lugar al estado, en particular, que identificamos como siamés o persa.

Esto me sirve para pensar en el modo como se comprende la enseñanza del estilo de escritura, pues muchas veces se juzga un estilo por la capacidad de seguir una cierta estructura textual, como el ensayo o la reseña.

La queja de que los estudiantes “no saben escribir” es a causa de que en los ensayos hay falencias en el modo de establecer una tesis o que alguno de los argumentos no da cuenta del punto de vista a defender o que el autor tiene frases muy largas. Sin importar la dificultad que veamos en el estudiante, esto nos muestra, en primer lugar, que se está anteponiendo la forma antes del proceso: el estilo, en este caso, se reduce a la capacidad de seguir normas, bien sean gramaticales o de la estructura del género.

Pensar el desarrollo de un estilo propio como un proceso significa, por un lado, que no hay un uso fijo de las estructuras, ni siquiera de los signos de puntuación. Retomo el caso de *Delirio*, escrito por Laura Restrepo. En este libro encontramos pocos puntos aparte, frases muy largas y una estructura poco convencional. Sin embargo, el uso del español es magistral, porque todos los “errores” mencionados corresponden a lo que la autora quiere expresar.

Algunos podrían argumentar que una autora como Laura Restrepo conoce bien las reglas del español y por ello se permite los juegos lingüísticos. No dudo de su conocimiento, pero es difícil pensar que cada punto y cada coma estén pensados antes de haber sido escritos. No se trata, entonces, de conocer las reglas para jugar con ellas, sino que en el juego con las palabras se puede entender el sentido de las reglas. En otras palabras, del mismo modo que no es la esencia la que nos habla del ser, sino sus devenires, también en la escritura no es la regla la que determina el escrito, sino la escritura constante la que determina el estilo. En este sentido, dar una clase de puntuación y estructura de los ensayos es una empresa tan aburrida como inútil.

La repetición y la escritura

Para muchos es claro que se aprende a escribir escribiendo y al pensar en el modo como hemos llegado a tener dominio sobre una cierta habilidad es claro que es por la práctica. De este modo, me interesa retomar una segunda propuesta de Deleuze, también presente en *Diferencia y repetición*: “La repetición no cambia nada en el objeto que se contempla, pero cambia algo en el espíritu que la contempla” (Deleuze, 1968, p. 96). En otras palabras, se puede repetir una letra, una palabra, un punto bien puesto y esto no cambiará nada en la letra, la palabra o el punto, respectivamente, sino en quien la repite. Si alguien ha aprendido esto son los artistas que, con paciencia, repiten el mismo trazo, el mismo paso o la misma frase para incorporarlo y hacerlo ver como algo natural.

A lo lejos suenan las campanas de la Iglesia, “ding... ding... ding...”. Probablemente, tras una quinta vez que escuchemos el mismo sonido estemos esperando la campanada siguiente. Absolutamente nada ha cambiado en el entorno, pero nuestros oídos han dispuesto la atención de otro modo. En este sentido, es posible decir que la repetición cambia algo en quien contempla la situación. Esto puede sonar obvio, que se requiera de la repetición para fijar una habilidad, mas esta obviedad parte de que hay identidades ya dadas. Haber comenzado por la diferencia me permitió darle primacía al proceso más que a la forma, pero aún no he mostrado cómo decimos que algo es real, ni por qué tenemos la experiencia de una cierta consistencia o un hábito.

Para esta consideración, Deleuze retoma el tema del tiempo en el que, por cuestiones de espacio y de pertinencia, no puedo ahondar. Me interesa explicar brevemente cómo esas diferencias mencionadas se relacionan para crear algo nuevo y lo que esto nos dicen sobre la escritura. Al igual que lo hizo con la diferencia, para pensar la repetición, Deleuze también considera una inversión en el modo de comprender el problema. No se trata de que una cosa ya constituida se repita, sino que en la repetición, esas diferencias inconexas empiezan a establecerse. Un trazo, por ejemplo, requiere de un sinfín de conexiones neuronales, motoras, etc. Para que todos estos elementos heterogéneos puedan realizar el trazo, no basta con saber qué hacer, sino con repetir el movimiento y acostumbrar a la mano a hacerlo, es decir, generar una diferencia en el espíritu que contempla.

A partir de lo anterior, podemos ver que las identidades se forjan a partir de las síntesis o contracciones de elementos heterogéneos, al ponerlos en relación. De este modo, vemos que la identidad ya es compleja, pues está definida por el entramado de relaciones que establecemos con un medio que, a su vez, está cargado de signos, de tiempos, de pasados y de futuros. Por ejemplo, en algo tan sencillo como una cicatriz, podemos ver una marca, pero ella ya es al mismo tiempo signo presente de haber sido herido, y con ello tiene la historia de lo que pasó y el futuro que se modificó por ese acontecimiento.

Aunque es cierto que ningún profesor espera que los estudiantes ya tengan un estilo determinado, sí se espera muchas veces que las clases de escritura se limiten a enseñar las formas del ensayo, la reseña y a las normas gramaticales. Más allá de lo aburrido que pueda ser esto para el estudiante, hablar de la norma una y otra vez es una repetición vacía, sin contenido y alejada de los intereses de los estudiantes. La repetición de la que hablo acá es la de traer una y otra vez el interés del estudiante bajo las diferentes formas de expresión que puede haber y de allí aprender las normas.

El pensamiento: la creación de algo nuevo

Hasta ahora vimos una consideración demasiado general sobre el problema de la identidad y el problema del tiempo, mas no es claro por qué retomé estas consideraciones, ni qué relación guardan con el problema de que la escritura surja de la necesidad. Así, es necesaria una pequeña consideración sobre lo que nos lleva a pensar, por analogía, qué es lo que nos lleva a escribir o a buscar un estilo propio. Se parte del hecho de que todos, por el simple hecho de poder unir una letra con otra, somos ya escritores o que queremos y podemos escribir, pero que nos faltan los ejercicios que ofertan las diferentes instituciones. Esto es un prejuicio, la escritura surge de una necesidad de expresar una visión de mundo, un sentimiento, una idea, etc.

Partir de la identidad nos lleva a que el mundo tenga únicamente una cara que deba ser reconocida a partir del conocimiento. Ahora, en la medida en que hemos tomado la diferencia como punto de partida de la identidad, es más fácil entender por qué el conocimiento es tan solo una de las caras o uno de sus aspectos, mas no todos. Las sensaciones permiten acceder a diferentes niveles de dicho pasado y por ello a la diversidad de signos que el mundo emite. Tal vez haya quienes sean más sensibles a la belleza o a la justicia o a otro signo dado, pero cualquiera que sea este signo, es susceptible de relacionarse con nosotros.

La necesidad del pensamiento o de la escritura surge justamente allí en ese encuentro con los signos, en la perplejidad que nace del encuentro con la realidad y que lleva a una violencia de las facultades. En otras palabras, si dicho encuentro es demasiado intenso puede que lleve a una de las facultades a sobrepasar sus capacidades de actuar, a establecer relaciones con facultades con las que nunca antes se había relacionado o que es tal la impotencia, que nos exige nuevas facultades. Por ejemplo, puede que ante un signo no sea suficiente asirlo a partir de su nombre, como bien hace la poesía, y en este sentido decimos que esto sobrepasa los límites del lenguaje.

Lo anterior nos llevaría a considerar el pensamiento como producto de una alta sensibilidad, más que como aquello a lo que todos los seres humanos nos vemos inclinados por una buena voluntad y porque es agradable. Nos han hecho creer que, al memorizar, recitar o al dar una buena respuesta al profesor ya pensamos, pero esto es únicamente reconocer una posible relación con el mundo en la que se busca asirlo. Frente a la violencia del mundo no hay posibilidad de dar vuelta atrás, pues ya las facultades se movieron. Podemos

seguir con nuestros hábitos o pretender que nunca pasó nada, mas ya hubo una modificación de la realidad que nos impulsó a pensar.

En este contexto, la escritura empieza allí, cuando nos vemos despojados de nuestras palabras y conceptos habituales, cuando la herida es más fuerte que el piso que nos sostiene. No nos definimos por una serie de categorías, distinciones o deberes, sino a partir de las relaciones que somos capaces de establecer y por el modo como los acontecimientos nos modifican. Cabe, entonces, preguntar si esto no sería mucho pedir para estudiantes de primer semestre y si esto es efectivamente logable. Teniendo esto en cuenta, es importante dar paso a comprender cómo funciona esto al interior del aula de clase, cómo todo lo anterior ha modificado mis prácticas, qué tipo de relaciones me constituyen, cómo estas últimas han generado cambios en mi quehacer y por qué puedo contar que aún estoy aprendiendo a escribir y a escribirme. Para ello demos, entonces, paso al segundo apartado en el que relato mis prácticas.

Las prácticas pedagógicas

El desarrollo anterior sirve para entender en qué sentido decimos que la identidad es producto de la repetición de la diferencia. Esto es la base de la concepción de la enseñanza de la escritura, porque pone de manifiesto la plasticidad del propio estilo como algo que surge y se forja de una necesidad y de los múltiples encuentros con los signos. Ya teniendo la base teórica para justificar que efectivamente el proceso está antes que la identidad, es importante explicar en qué sentido se enseña algo que parece escapar la instrucción de un docente y qué hacer, entonces, con las prácticas.

Si partimos de que la escritura no se enseña a partir de formas ya establecidas, esto pone en juego también a la argumentación, porque en la academia hay géneros escritos que responden a una forma de la argumentación —como lo son el ensayo y la reseña—. Partir de la necesidad de expresión de los estudiantes, nos enfrenta a la dificultad de no tener un contenido fijo y de necesitar varios referentes para poder dialogar con ellos. Esto se ve claramente reflejado en las experiencias que relato a continuación, a saber, en el seminario docente, en Ingeniería Electrónica y en Artes Plásticas. Retomar estos grupos me permite mostrar necesidades de expresión muy diferentes y, por ello, las formas en que la escritura varía.

Enseñar desde las necesidades de los estudiantes pone también en juego la argumentación, pues cada proceso pedirá diferentes maneras de ser justificado. En otras palabras, el tema que se argumenta exige el modo de hacerlo. Por ejemplo, frente a un tribunal, cada testigo debe dar cuenta de su versión de los hechos. Esto corresponde a una secuencia narrativa que explicaría y justificaría por qué se actuó de un cierto modo en una situación. Ahora, si estamos justificando por qué una opción es mejor que otra, tendríamos, primero, que dar detalles de cada una y esto nos llevaría a usar secuencias expositivas (Olmos, 2017).

Esto es relevante, pues sucede lo mismo con la escritura. Enseñar los tipos de argumentos no es lo mismo que enseñar argumentación, del mismo modo que enseñar las formas de escritura no es enseñar a escribir. Mientras que la teoría de la argumentación es una disciplina (Van Eemeren, 2018) con un contenido fijo como los tipos de argumentos o falacias (Copi Cohen, 2013), la acción de argumentar no necesariamente tiene ni una forma ni un contenido fijo, pues el segundo exige un problema. Normalmente argumentamos bien sea porque es un requisito institucional o porque alguna situación lo exige, es decir, cuando se vuelve necesaria la defensa del punto de vista.

La metodología utilizada para obtener la información que sustenta este apartado del texto parte de conversaciones informales con quienes crearon o quienes están a cargo de estos grupos o ambos. Esto me permitió entender el objetivo de un espacio específico y poder convertirlo en una experiencia significativa. En segundo lugar, trabajé a partir de grupos focales que consisten en dialogar con los estudiantes respecto a los aspectos positivos de la clase y a lo que hay cabida para mejorar.

El seminario docente

Martes, ocho de la mañana: primero leemos el protocolo, luego lo discutimos y finalmente damos paso a la exposición. Aunque yo estaba esperando el seminario alemán, como lo conocí en la universidad, pronto aprendí que en el Laboratorio se había hecho una reapropiación del ejercicio. Lo interesante del seminario, como lo aprendí durante la carrera, radica en que es una ocasión para leer, escribir y argumentar, sin necesidad de recurrir a pautas de cómo usar un punto o una coma. Aprender Filosofía en el seno de este espacio implicó, por una parte, aprender a leer desde la discusión. Por otra, que la lectura

y la escritura se daban por sentado y que la argumentación tenía que evaluarse a partir del contexto, género y relevancia de la obra filosófica, que estuviéramos trabajando.

Aunque el seminario siempre fue mi espacio preferido en la universidad, llegué a entender tardíamente el efecto que este tuvo en mí. En Francia, todas las clases son magistrales y el espacio de discusión se da en los últimos diez minutos, al final, en caso de preguntas. Esto implica que si uno está en desacuerdo con lo que el profesor diga o si su planteamiento es violento —en caso de justificar una discriminación— no hay posibilidad de evaluar la argumentación. Allá entendí, entonces, que se aprende a argumentar argumentando. Luego, haber encontrado este principio en el Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes me mostró que también a enseñar se aprende y no únicamente en el aula de clase.

El Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes ha sido, tanto para mí como para mis compañeros, un espacio para pensar con libertad las prácticas pedagógicas y transformar lo que no sirva. Ya había trabajado antes en otras instituciones y nunca había tenido un espacio similar para pensar seriamente el sentido de una práctica específica, el modo cómo se inscribe en un discurso y qué valores representa. En mi caso, puedo decir que ha transformado mis prácticas porque me ha cuestionado el motivo por el que hago lo que hago en el aula de clase y esto me ha permitido llevar una relación con los estudiantes en la que el diálogo y la libertad de expresión priman.

En el seminario se han discutido secuencias didácticas de la argumentación; escrituras creativas; taller de cine; problemas relacionados con las políticas de lectura, escritura y argumentación; talleres de cuerpo y voz, pero, ante todo, es el espacio para poner en común nuestras prácticas y discutir sobre ellas. Al igual que el seminario de filosofía, en este se requiere que todos leamos para cada sesión, que preparemos e investiguemos un tema y que se registren en el protocolo los argumentos de las diferentes dinámicas. Así, el seminario docente es un modo de establecer relaciones con temas, modos de escritura, estilos, dinámicas y, sobre todo, con los demás docentes. En este contexto, la idea del seminario es construir entre todos diálogos, disensos, prácticas, espacios, discusiones, talleres, alternativas que dan lugar a nuevas prácticas.

Un ejemplo de cómo el seminario ha cambiado mis prácticas empieza por la consciencia que he adquirido sobre el cuerpo. Transmitir la pasión por algo tan difícil como la escritura requiere que esta práctica esté inscrita en los problemas vitales de cada uno y, por ello, en los gestos, en las palabras, en las muletillas, en las sonrisas, etc. Para ello hemos tenido varias dinámicas,

pero destaco que, en febrero de 2018, tuvimos dos talleres de narración oral. La dinámica partió de una situación extraña que se debía explicar a partir de un cuento, en otras palabras, contábamos con pocas partes de la información, pero no toda. Una vez todos teníamos el cuento armado, corrimos, jugamos a ser animales, hicimos planchas y quedamos muy cansados. Luego teníamos que contar una anécdota y finalmente la historia que habíamos construido.

El ejercicio fue muy interesante, porque la diferencia entre la anécdota y la historia que acabábamos de escribir se notó en la voz, en los gestos y en el modo como utilizamos el espacio. Mientras que la historia se oía fingida y muchas veces esto distraía al público, la anécdota era graciosa, se sentía la sinceridad, el espacio se usaba y era fácil identificarnos con el tema. En uno de los casos, la anécdota giraba en torno a la necesidad de llegar rápidamente a la casa y, al final del relato, los diferentes profesores que la oyeron manifestaron que habían sentido “angustia”, “necesidad de que la historia tuviera un final feliz” y “que les había pasado algo parecido”.

En mi caso particular, volver sobre el cuerpo me permitió reconocer, por una parte, que si le daba primacía a las clases magistrales es porque mi cuerpo había repetido una cierta postura y esto era lo que transmitía. Por otra parte, que al enfrentarme a nuevas relaciones y nuevas prácticas, podía disponer mi cuerpo de un modo diferente y transmitir lo que me ha llevado a escribir. Si somos el proceso de todas las relaciones que hemos establecido y todas las historias que nos contamos, nuestro cuerpo las lleva ya en él y lo que se exprese será sincero. Esto quiere decir que en las prácticas se nota no solo desde qué problema vital hemos leído el mundo, sino también si lo que hemos aprendido efectivamente ha creado en nosotros una diferencia.

De la actividad de narración oral, rescato, además, la necesidad de establecer la práctica pedagógica a partir del diálogo con otros docentes y con otros géneros de expresión. No se trata de retomar el género oral porque sirva a la escritura, se trata de reconocer que, cuando el énfasis no está en responder a una nota, un examen o un requisito institucional, los diferentes medios de expresión sirven para dar cuenta, aunque temporal, de problemas vitales. En este caso, cada género permite una expresión diferente de la necesidad vital que nos mueve y, en el caso de la oralidad, esto se hace manifiesto en la voz, la palabra, el cuerpo, el tono, el gesto, etcétera.

Para mostrar la tesis respecto a lo que no es enseñable, quiero retomar una última experiencia. En abril de 2017, tuvimos una sesión en la que debíamos hacer una máscara en arcilla. Todos, excelentes académicos, escasamente

habíamos trabajado con este material y, la verdad, estábamos bastante perdidos. Luego nos dividieron en tres grupos: un grupo que no tenía instrucciones de lo que debía hacer ni supervisión. Otro grupo al que se le dieron los materiales y el objetivo de la actividad, pero no las instrucciones para llevar a cabo la dinámica. Finalmente, el tercer grupo tenía las instrucciones, el objetivo y la explicación clara del docente de cómo hacer la máscara. Al finalizar, todos debíamos leer un texto de Estanislao Zuleta y escribir acerca de él.

El ejercicio arriba mencionado fue difícil para todos, pues nos sacó de nuestra zona de confort. Todos cumplimos con diferentes piezas, unas más cercanas a la máscara inicial, pero en todo caso todos hicimos nuestro mayor esfuerzo. El objetivo del ejercicio era plantear la pregunta por el papel del estudiante en el proceso de aprendizaje, ¿hasta qué punto es necesario que otra persona le dé instrucciones para llegar a un resultado? Para los tres grupos esta era una oportunidad para aprender una técnica desconocida y realmente lo único que necesitamos fue el espacio y la necesidad de cumplir con la tarea. Aunque, en algunos casos, el resultado fue mejor que otros, todos, aún sin instrucción pudimos cumplir el requisito.

En el contexto de esta última actividad, considero que ningún estudiante necesita de un profesor que modele el mejor modo de argumentar, de escribir o de leer. Considero que se aprende a partir de una necesidad que nos exija la lectura, de una situación que al poner en riesgo nuestra vida nos lleve, inevitablemente, a escribir. Una nota no es incentivo suficiente para realizarlo, pues en el momento en que se quite el castigo, el estudiante perdería el interés por la actividad. ¿Qué papel jugaría, entonces, el docente? El de acompañar un proceso, el de mostrar vías y de compartir con el estudiante lo que le ha permitido a él crecer. Si los alumnos no se interesan por el texto, tal vez no sea el momento o el problema, pero se habrá intentado.

Para concluir este apartado, si bien es cierto que en el seminario se presentan modelos que pueden replicarse luego en clase, lo interesante es el sentido de retomar una práctica u otra. Es decir, apostar por una forma de enseñanza, por ejemplo, en la que se privilegie cierto género de escritura — normalmente el ensayo— implica ya una distinción y jerarquización entre géneros de escritura e incluso marca una primacía de lo escrito sobre lo oral, primacía que heredamos de la colonia. Así, las prácticas, pero sobre todo escribir sobre ellas, nos permite darnos cuenta de cuáles son los patrones que repetimos a la hora de enseñar a escribir y nos muestra qué prejuicios hay en la base de nuestra forma de enseñanza.

Ninguna actividad ha sido igual a la anterior, cada sesión ha tenido su particular desarrollo y tal vez la memoria se quede corta para dar cuenta detallada de cada actividad. Poco importa, pues cada martes ha sido un momento para reflexionar en torno a la práctica, no solo como algo que necesariamente tenga un resultado específico, sino como un producto de la necesidad, de los problemas que aún me rondan la cabeza, de las posiciones que tenemos sobre lo que es trabajar como profesor y de lo que es leer, escribir y argumentar. Así, los encuentros han sido la oportunidad de repetir el diálogo, el respeto y el examen de sí mismo.

Estructuración del pensamiento

Si parto de una tesis controversial, como que la escritura no se puede enseñar simplemente como una técnica y lo sostengo en el contexto de esta actividad. Si la escritura se enseña como una serie de letras que se unen para poder dar sentido a una idea, se convierte en un ejercicio impostado y obligado, lo cual genera rechazo. Ahora, si se tiene en cuenta que el proceso del estudiante es más amplio que el que tiene en dos semestres, entendemos que solamente logrará aprender cuando se enfrente a la necesidad de escribir. Así, más allá de la técnica y de las dinámicas, es importante que las clases se centren en la relevancia, que el ejercicio tiene para los estudiantes.

La clase que dicto en Ingeniería –Industrial, Ambiental y Electrónica– se llama Estructuración del Pensamiento. Esta es una clase para remediar los problemas de escritura con los que los estudiantes llegan del colegio y, en este sentido, se busca que desarrollen estrategias de comprensión de lectura, escritura de ensayos, reseñas y que logren argumentar una posición. Este curso se dicta únicamente en los primeros dos semestres y luego se espera que el estudiante continúe con el desarrollo de estas habilidades.

El trabajo en Ingeniería parte del mismo principio que está relacionado con tomar un tema de interés para el estudiante y que de allí retome la lectura de artículos indexados sobre el tema. La revisión bibliográfica le permite al estudiante tomar postura frente a un tema, encontrar los argumentos necesarios y reconocer las autoridades, que están escribiendo sobre ello. Se trata, entonces, de un ejercicio que les ayude a comprender un contexto académico centrado en su disciplina. La clase, entonces, es un momento que bien puede estar relacionado con la carrera como ha sido el caso de Ingeniería Electrónica.

ca, o que puede ser el momento de expresar e indagar temas relevantes para ellos, que no necesariamente están dentro del p^énsum.

Ingeniería electrónica (nocturna)

En los dos años que llevo trabajando como docente en la Universidad el Bosque, he tenido a mi cargo la clase de Estructuración del Pensamiento de 7:00 a. m. a 9:00 a. m., los sábados. Cabe aclarar que la primera vez fue cuestión de distribución de los horarios y los siguientes tres semestres lo escogí yo. Esta clase se dicta a esta hora, dado que los estudiantes trabajan entre semana durante el día y únicamente tienen este horario disponible. Muchos de ellos viven en zonas alejadas de la universidad y deben tomar transporte muy temprano, incluso a las cinco de la mañana, para poder llegar a tiempo. El día anterior, los estudiantes han terminado a las 10:00 p. m. y muchos deben trasnochar para poder cumplir con las tareas del día siguiente.

Sobra aclarar que esta clase es difícil, pero, tal vez, por ello es tan enriquecedora. Los estudiantes ya tienen un bagaje teórico mucho más amplio que el de los estudiantes que acaban de entrar a la universidad y, además, la motivación es muy alta. Todos saben por qué están allí y se esfuerzan por cumplir con las materias. No obstante, también es claro que cumplir el horario y las tareas es difícil y que la materia debe estar muy bien justificada dentro del trabajo que ellos hagan. Así, la motivación y la dinámica no bastan para lograr que el estudiante llegue temprano a clase.

En este contexto, retomé una idea que el profesor Edson Rodríguez utilizó en clase y que tuvo una buena acogida entre los estudiantes: proponer una dinámica en la que deban explicar el tema, hacer participar a toda la clase y enseñar a partir de una estructura diferente a la clase magistral. El esfuerzo de dicho profesor, objeto de una narrativa en este libro, radica justamente en que el diseño de la dinámica —incluso más que llevarlo a cabo— resulta significativo para los estudiantes y, además, les exige investigar y leer mucho sobre el tema para tener argumentos, que presentar.

Esta dinámica funcionó bien durante el primer semestre de 2017 y los estudiantes manifestaron que era una buena estrategia para asistir a clase. Ahora, durante el segundo semestre del mismo año, el caso no fue el mismo. Podría atribuirlo a que el compromiso de los estudiantes no era el mismo o que los problemas entre grupos de dos carreras dificultaban cualquier diná-

mica, sin embargo, ninguna de estas respuestas serviría para dar cuenta del problema porque, incluso, uno de los grupos faltó el día que tenían a su cargo la actividad. Si bien los estudiantes manifestaron al principio del semestre que la dinámica les parecía una buena idea, el desarrollo les pareció difícil y exigente. Además, tampoco vieron claramente cómo les podía aportar a sus carreras.

Al tener en cuenta las inquietudes mencionadas, docentes de Ingeniería Electrónica tomaron la iniciativa para desarrollar proyectos transdisciplinarios con Humanidades. La idea era poder partir de un único proyecto que integrara varias clases y esto les permitiría a los estudiantes ahorrar tiempo y dinero de materiales, pero sobre todo entender cómo se plantea un proyecto propio de la Ingeniería. La iniciativa parte de una situación específica: el problema de las basuras en la Comuna 4 de Cazucá. Este sector presenta una problemática social, económica y política complicada pues se formó por el desplazamiento forzado. Dada la falta de infraestructura y malla vial, jornadas de concientización sobre el reciclaje no bastan, pues no tienen las condiciones materiales básicas para hacer un uso correcto de los desechos.

Al empezar el semestre, los estudiantes conocían algunas de las problemáticas en Cazucá, pero estaban más enfocados en desarrollar la parte técnica del reciclador de basuras, que en entender el papel de este dispositivo en este contexto. Así, empezamos con una investigación del contexto: quiénes son los implicados, los beneficiados, los afectados; dónde está situada esta problemática, cuáles son las características del lugar, qué papel juega este espacio dentro de Bogotá; cuáles son las descripciones del problema que otras personas, como el alcalde, han hecho; qué dicen los medios al respecto, qué iniciativas se han tomado, etc. Estas preguntas dieron pie para que los estudiantes investigaran sobre el contexto donde se implementaría la máquina, cuál sería el impacto y si esta era efectivamente la mejor solución.

En el segundo corte, los estudiantes debían tomar una posición respecto al tema y para ello se utilizaron las secuencias narrativas. En este caso trabajamos a partir de una estructura aristotélica para desarrollar las perspectivas de quiénes eran para ellos los héroes y los villanos. Entre estos últimos surgieron no solamente las personas que tienen control del territorio de Cazucá, sino también la falta de políticas públicas por parte del gobierno, que tampoco ha presentado soluciones frente a estos temas. Luego, ellos debían narrar el problema desde la perspectiva del héroe y desde el villano, pues les permitía entender el punto de vista contrario y así justificar por qué esto era un problema (Olmos, 2017). Una vez tuvimos clara la posición, fue más fácil entender

por qué una solución técnica podía ser mejor que otra y para lograr esto trabajamos a partir de artículos sobre máquinas recicladoras.

En el tercer corte trabajamos dos aspectos fundamentales: el informe final del proyecto y las dinámicas que ellos mismos propusieron. Estas últimas se enfocaron en el debate, trabajo de argumentación y sentar posiciones respecto a la problemática actual. Para esto se usaron juegos de roles, juicios y juegos de persuasión, actividades que ayudaron a que la clase no se convirtiera en una revisión de los tipos de argumentos y me dio más herramientas para abrir el espacio en el que ellos mismos identificaran sus posiciones (Erduran, Jiménez-Aleixandre, 2007).

La corrección del informe, del que ya tenían el borrador, se hizo desde un punto de vista argumentativo, que sirvió para aclarar la función de los conectores. Siempre cabe el riesgo de que en estas iniciativas el rol del humanista se vea relegado a poner tildes y comas, pero en la medida en que se abra el espacio y el tiempo para la discusión y para la escucha del punto de vista del otro, la escritura se vuelve un medio de expresión y un espacio para que los estudiantes entiendan sus falencias y sus fortalezas. Esto me permite reconocer que no se trata de enseñar las formas y esperar que el estudiante las repita, sino que, en el ejercicio de escribir sobre algo significativo para él, se van aprendiendo las formas.

Si bien los informes son textos con estructuras y fines muy claros, que pertenecen al mundo académico, también es uno de los momentos en que los estudiantes pueden fijar sus ideas. Cada proyecto, cada solución y cada modo para usar la tecnología responden a una necesidad de expresión. Hay estudiantes que escogen carreras como la Ingeniería porque reconocen en la disciplina el conocimiento que necesitan para cambiar una situación¹. De este modo, aunque la lectura, la escritura y la argumentación hacen parte de la necesidad de entrar en el círculo académico, también es una herramienta que permite abrir la visión de mundo y la toma de decisiones.

Los estudiantes reconocen que la clase “les ayuda a expresar una idea” y que les permite ganar mayor “fluidez” a la hora de presentar sus trabajos y que les permite “establecer comunicación con otro tipo de personas”. Aunque sí hay un marco institucional dentro del que se mueve la escritura —enseñar la estructura de los ensayos para luego hacerlos durante la carrera—, partimos

¹ Grupo focal, 22. 09. 2018

de que los proyectos, las soluciones y el modo de abordarlas son actividades que parten de sus inquietudes vitales y del modo como ellos ven el mundo. El estudiante Stiven Castro manifiesta que la clase “ayuda a desarrollar y a ver más allá de las letras lo que se quiere expresar y buscar”².

Mundo y lenguaje

En Artes Plásticas dicto Mundo y Lenguaje, una clase pensada para estudiantes de primer semestre, con el fin de remediar falencias en lectura, escritura y argumentación y, además, la falta de referentes. Las directivas de este programa parten de que el artista debe ser capaz de leer los signos del mundo, sean estos de un artículo de periódico, un libro, un texto propio de la estética, el mundo, un cuerpo, etc. La escritura está justificada como parte del proceso creativo, pues permite plasmar la idea claramente y contar las anécdotas, motivaciones y necesidades que llevan a la creación de la obra. Aunque el papel de la argumentación es menos claro, por lo menos en términos formales, el énfasis radica en ver los modos de persuasión, a partir de imágenes y metáforas.

En esta clase trabajo desde un concepto acordado con los estudiantes, el cual deben buscar en textos expositivos como noticias, en cuentos, obras de la literatura y finalmente en referentes argumentativos. Así, cada uno trabaja en la investigación con el fin de lograr una propuesta plástica. Del mismo modo, a los estudiantes les corresponde escribir textos expositivos, narrativos y argumentativos como artículos de periódico, publicidad, cuentos, descripciones, etc. El punto de partida es un texto que sitúa la discusión sobre qué es el arte desde el punto de vista de la vida. "Pintar las fuerzas", también de Gilles Deleuze, además de estar bien argumentado, permite recordar el sentido del quehacer del artista como una resistencia frente a la muerte. De este primer texto les pido una infografía y les recuerdo que este método de aprendizaje es útil, por ejemplo, para entender la secuencia de un texto e incluso para memorizar.

El segundo semestre de 2017, trabajamos a partir de un tema de relevancia política para ellos; aunque los textos periodísticos fueron altamente utilizados, fue claro que una propuesta plástica no podía centrarse solamente

² Grupo focal, 1. 11. 2018

en una visión sesgada del problema, así que los grupos recurrieron a informes, a entrevistas y en general a textos no oficiales con el fin de tener una visión más amplia del problema. Los estudiantes manifestaron que la clase fue un espacio para expresarse con libertad, perder miedo a hablar en público y exponer su punto de vista. Además, la clase les permitió desarrollar habilidades de investigación y redacción útiles para su quehacer³.

Aunque la experiencia fue muy agradable, me quedó la inquietud sobre el motivo por el que los estudiantes escogían unos temas determinados. En algunos casos hubo una clara inclinación a un tema porque alguien cercano estaba afectado o porque ellos mismos no entendían por qué se daba esa situación. Sin embargo, en otros casos hizo falta vincular el proyecto a la vida y se reflejó más la necesidad de responder a la tarea. Esto se reflejó en el texto final que, para los que no encontraron interés en el tema, no pudieron dar cuenta de lo que les había movido a hacer esa obra.

Con esta inquietud en mente, en el primer semestre, nos reunimos con los profesores de Mundo y Lenguaje en Formación Musical y Arte Dramático. Acordamos trabajar el tema del espacio vivido como concepto en común e ir construyendo a lo largo del semestre el punto de vista. Teniendo todo en cuenta, empecé la clase con una posición vital sobre el arte como aquella capaz de hacer visibles las fuerzas de lo invisible y les pedí a los estudiantes que escribieran anécdotas, que volvieran a visitar los lugares donde habían surgido esas vivencias y que sintieran, vieran y oyeran atentamente a las fuerzas que movían esa realidad.

En el segundo corte trabajamos textos narrativos. El punto de partida fue *En busca del tiempo perdido* (1913/2005) de Marcel Proust, pues acá vemos cómo una sensación, un sabor puede traer a la vida un mundo entero. "Casa tomada" de Julio Cortázar fue el siguiente texto y nos permitió establecer que el espacio se crea. "Jardín de senderos que se bifurcan" de Jorge Luis Borges, uno de mis grandes favoritos, fue la ocasión para hablar del tiempo y su relación con el espacio. En los casos anteriores, se trataba de entender qué pasa con los espacios, cómo se mezclaba el tiempo con el espacio y cómo las emociones van modificando el espacio. Así, el punto es entender que nada está dado, ni siquiera el tiempo ni espacio, sino que todo se crea.

³ Grupo focal realizado por la profesora Diana Coral.

Finalmente, durante el tercer corte trabajamos argumentación mediante imágenes con el fin de entender no solamente quién crea los estereotipos que nos forjamos, sino cómo el arte es capaz de transformar esas realidades. Para este punto retomé un ejercicio que habíamos realizado en el seminario docente sobre la argumentación a partir de imágenes. Aunque la imagen sea una falacia para algunos teóricos de la lógica, su poder de convencimiento es bastante alto, pues pasa por una serie de premisas implícitas que se van quedando grabadas como creencias. Además de los referentes de los estudiantes, usamos publicidad para entender cómo los colores, los discursos y las inquietudes de las personas se usan como estrategias de venta.

En dos casos, la propuesta plástica fue una bitácora realizada con muchísimo cuidado, con una escritura delicada, pero sobre todo a partir de la necesidad de decir quiénes son a partir de todos los medios posibles. En este ejercicio, los estudiantes tuvieron la ventaja de poder recurrir al dibujo y a la escritura para presentar un trabajo significativo. Aunque ambos contaban ya con una gran habilidad para escribir y una alta sensibilidad, entendieron que el estilo y la escritura no son solamente requisitos institucionales y continuaron con el desarrollo del proyecto, aún después de la clase. Me mostraron, así, que escribirse a uno mismo es, sin duda alguna, una tarea de una vida entera.

Daniel manifestó que la bitácora surgió como propuesta plástica, en un inicio, porque hay una necesidad disciplinar de escribir y leer, que es el sentido de la clase. Más adelante, él le va añadiendo imágenes de otras clases y de momentos importantes, pero lo fundamental sigue siendo la escritura. Por su parte, para Esmeralda el trabajo fue una excusa para plasmar momentos sensibles de la vida de ella y un espacio para resolver cuestiones que quería expresar. En ambos casos es claro que aunque ya ellos tenían una inquietud expresiva, la clase permitió reconocer y enfocar la inquietud en una potencia creativa.

Los casos anteriores muestran que no era necesario dar pautas de cómo hacer un buen texto, de hecho esto es algo que los estudiantes pudieron hacer por sí mismos a partir de una corrección de sus textos. Jamás he hecho una bitácora y no tengo una estructura de cómo se debe hacer. De hecho, no cuento con formación artística y no enseño nada relacionado con arte. En este caso lo que he “enseñado” son caminos que a mí me han servido, pero esto no quiere decir que sean los únicos. Lo más importante de este proceso ha sido abrir un espacio que, en otras materias, tal vez no podría existir porque ya tienen un contenido fijo. Además de reconocer que el estudiante tiene una necesidad

comunicativa, abrir el espacio de expresión permite mostrarle al alumno que tiene un papel autónomo en su aprendizaje.

A modo de conclusión: entonces, ¿qué diferencia quiero afirmar?

Al comienzo de estas narrativas planteé la tesis de que la escritura no es enseñable, en el sentido de que no hay modelo, ni una dinámica que funcione en todos los casos, ni siquiera dentro de las mismas carreras. Enseñar a escribir con reglas fijas implicaría imponer un estilo y dejar de reconocer que cada tema tiene su forma de ser escrito. La gran problemática que surgía de esta tesis consistía en entender qué pasaba al interior del aula de clase y cómo se podía enseñar. En este sentido, retomé a Deleuze por dos motivos: si entendemos que la identidad es producto de la diferencia, poner de manifiesto lo que ha estado en la base de mis prácticas es la diferencia, entendida como los otros profesores, los otros quehaceres, los estudiantes, la página en blanco. Hablar de la repetición fue igualmente necesario para entender qué es, entonces, lo que afirmo: un espacio donde los estudiantes se puedan expresar, dialogar, reír y explorarse a ellos mismos.

Dado que las consideraciones anteriores eran aún muy abstractas, fue necesario entrar a relatar mi experiencia en el seminario docente y en el aula de clase. Allí he vivido en carne propia el proceso de convertirme en docente de procesos de pensamiento y expresión, aunque hay algunos rasgos que más de uno consideraría “típicos míos”, no son míos exclusivamente, pertenecen a las relaciones que he establecido con otros a lo largo de los años. Esto lo afirmo en el constante diálogo que establezco con mis estudiantes, en abrir la posibilidad de expresarnos y en el énfasis que hago en el proceso, más que en el resultado.

En un ambiente hostil, conservador y frío encontré la escritura como un modo de resistencia, pues logró generar en mí nuevas líneas de vida, nuevas formas de crear y ver el mundo, que no siempre coincidieron con lo que me exigían. Ante todo, la escritura fue para mí la intuición de que si el conocimiento no sirve a la vida, no vale la pena. Más tarde, ya en la universidad, con Deleuze entendí que esta vida a la que el conocimiento debe servir no es simplemente la supervivencia o la garantía de tiempo muerto, sino, ante todo,

vidas que por decisiones institucionales, injusticias u otras limitaciones no han podido ser.

En este contexto, enseñar la escritura, o más bien dar el espacio para desarrollar la escritura, es un acto de profunda y callada resistencia, en la que espero que los estudiantes encuentren sus propias formas de expresión y, por ende, de resistir ante la muerte. Yo solo comparto con ellos la que hasta ahora más me ha servido. Entender la docencia desde allí hace que mis clases cobren sentido o por lo menos que las exigencias ya no tengan que ver con el virtuosismo del gran escritor, sino con que ellos tengan el valor de enfrentarse a sus propias necesidades y problemas y que reconozcan esto como un proceso a nunca acabar.

Para terminar, considero que la experiencia docente en el marco de estas prácticas ha sido, ante todo, un proceso de autoconocimiento y resignificación de muchos aspectos de mi vida, que había interpretado como negativos. Dicen que solo se aprende enseñando y en mi caso, que “enseño” lo que no se puede enseñar, he aprendido a valorar mis procesos, a reescribir mis textos y por ello a reescribir los aspectos de mi vida que deben borrarse. En este contexto, he ganado una nueva forma de la escritura como la práctica de un camino que cada vez más me muestra con mayor claridad los motivos que me han traído hasta acá, lo que quiero seguir afirmando y lo que debo dejar atrás.

Referencias

- Borges, J. L. (2002). “Jardín de senderos que se bifurcan” en *Ficciones*: Alianza. Madrid.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Copi, I. y Cohen, C. (2013). *Introducción a la lógica*. México: Limusa.
- Cortázar, J. (2014). *Todos los fuegos el fuego*. Alfaguara. Madrid.
- Deleuze, G. (1986). *Différence et répétition*. París: PUF.
- Erduran, S. y Jiménez-Aleixandre, M. (2007). *Argumentation in Science education: perspectives from a classroom based research*. Londres: Springer International Publishing.
- Proust, M. (2005). *Por el camino de Swann*. S. Salinas de Marichal y J. Salinas (trads). Madrid: Alianza Editorial.
- Olmos, P. (2017). *Narration as an argument*. Londres: Springer International Publishing.
- Williams, J. (2013). *Gilles Deleuze's Difference and Repetition. A critical introduction and guide*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Capítulo 10.

La enseñanza de la escritura
y su importancia como medio
de expresión predominante
en la academia

*No esperen de los Colegios, lo que no pueden dar... están haciendo
Letrados... no esperen Ciudadanos. Persuádanse que, con sus libros
y sus compases bajo el brazo, saldrán los estudiantes a recibir,
con vivas, a cualquiera que crean dispuestos a darles los empleos
en que hayan puesto los ojos... ellos o sus padres.*

Simón Rodríguez

Introducción

He sido profesor de español desde hace diez años, tanto en colegios como en universidades y con poblaciones diferentes. Siempre me interesó la literatura y, en particular, la escritura, a la que me he dedicado constantemente. Parte de mi práctica como profesor de español se enriquece de este interés y del seguimiento de los procesos de escritura de autores de oficio, a través de consejos, guías, decálogos y diferentes obras sobre el tema. Sin embargo, los textos de mis estudiantes, en mayor parte, no son satisfactorios por diversas razones, lo que me lleva a reflexionar habitualmente sobre las posibilidades de la enseñanza de la escritura y su conveniencia. Cuestionar la pertinencia de la enseñanza de la escritura en la academia parte de diversas experiencias a las que me he acercado, inmersas en un sistema educativo donde pocas veces se consigue asumir esta enseñanza como algo significativo y valioso para las necesidades comunicativas de los estudiantes.

Este texto parte de una necesidad personal y profesional por establecer si ciertas prácticas de aula resultan relevantes en la enseñanza de la escritura, o si por el contrario hay circunstancias más allá de lo que ocurre en el aula que determinan, entorpecen o establecen la importancia de la enseñanza de la escritura. De esta forma, esta reflexión se sustenta en dos experiencias docentes opuestas, que tuve la oportunidad de conocer, por medio de conversaciones y observaciones.

Aunque las dos prácticas tienen diferencias sustanciales no se establece una conclusión contundente a favor de alguna de las dos, sino que su descripción permite establecer la necesidad de otros tipos de creación textual en la academia diferentes a la escritura, pero que reciban el mismo tipo de atención e importancia. La escritura académica sigue siendo un medio para evidenciar un conocimiento pasajero, presentar exámenes y, en definitiva, para obtener una nota; una imposición alejada de otro tipo de escritura que podría ser más

necesaria, particular y vital para el estudiante. He atestiguado como profesor que gran parte de la escritura que se le exige a los estudiantes es prescindible en sí misma, podría reemplazarse por la creación de otro tipo de textos y su obligatoriedad, en la mayoría de clases, que recuerdo como estudiante, profesor o de colegas, es cuestionable.

El docente en el aula y la enseñanza de la escritura

Recuerdo una frase de Borges donde afirmaba que la lectura debía ser un placer, una forma de felicidad y que no se podía obligar a nadie a ser feliz. Esta idea puede aplicarse también a la escritura y anteponerse a aquella escritura obligatoria que no resulta significativa, autónoma ni parte de la necesidad del escritor por comunicar algo que considere importante. En la práctica esta preocupación por una lectura significativa ni siquiera es tenida en cuenta por docentes que he conocido, quienes se sentirían satisfechos con que sus estudiantes pudieran producir textos coherentes, claros y mínimamente legibles. Sin embargo, la mayoría de los textos que reciben tienen problemas gramaticales y ortográficos tan básicos que los escritos resultan incomprensibles. En los casos en que estos problemas de redacción se superan, muchos textos son, como lo señala Carolina Sanín, uniformes, sin creatividad ni perspicacia, con “obviedades citadas de insustanciales artículos secundarios”, con una estructura rígida y repetitiva, una conclusión repetitiva, que no utilizan la primera persona, con oraciones que no están bien escritas, entre otras muchas carencias (2015, párr. 3).

La enseñanza de la escritura, entre tendencias y polos opuestos, es diversa y ambigua. Como docente salto de un pie al otro, tratando de animar al estudiante para que lea y escriba, que sea espontáneo y que reflexione, que interprete y que argumente, y cuando conozco otras prácticas, descubro que no estoy solo. Al final, los problemas referidos continúan y muy pocos ostentan la escritura esperada por el profesor; en mi caso, aquella consabida frase de “con uno me conformo”, constituye una evidencia de lo inapropiados que resultan mis esfuerzos.

Pasaré a caracterizar las dos experiencias observadas para establecer su relación con el estudiante, su discurso en clase y el modo de actuar que cada uno tiene en aspectos tan particulares como el manejo de su cuerpo, el lenguaje, los espacios y las relaciones de poder; aspectos que determinan el

acto pedagógico y que facilitan o entorpecen el proceso de aprendizaje del estudiante y de los que pretendo establecer su importancia en la enseñanza de la escritura. También se describen, en cada caso, las razones por la que cada docente asume una metodología de enseñanza específica, y analizar, en cada caso, si se estimulaba una escritura autónoma y significativa en los estudiantes, mejoraba la producción textual —con buena ortografía, claridad, coherencia, etc.— y se sentaban bases para que el proceso se consolidara más adelante como un acto propio y único del pensamiento, mucho más allá de su obligatoriedad académica y temporal.

La práctica docente, en relación con la enseñanza de la escritura, se ejemplifica a continuación, al relatar las dos experiencias que observé: la de Nelly y la de Jorge. La primera, profesora de colegio; el segundo, docente universitario. Me remito también a conversaciones que tuve con estudiantes de cada uno.

Nelly en el escenario

En el año 2011, empecé a trabajar como profesor de español en un colegio femenino y religioso, ubicado en Usaqué. Era mi segundo trabajo y tenía muy poca experiencia. Al llegar conocí a Nelly¹, quien era la jefe del área de español y mi jefe inmediata durante tres años, hasta que las monjas decidieron no renovar el contrato². Considero que durante estos tres años fui la mano derecha de Nelly y nuestra relación laboral fue cordial y enriquecedora para mí. Gran parte de mi papel posterior como jefe de área lo aprendí de ella.

Nelly había sido profesora por más de veinte años, principalmente en colegios. Era una de las docentes con más experiencia en la institución, por lo que era escuchada con atención y respeto por toda la comunidad. Siempre se mostró como una profesora responsable y entregada. Aunque era seria y distante con las estudiantes, era amable y alegre con sus colegas. Era muy amiga de otras dos profesoras de trayectoria de sus prácticas y concepciones

¹ Reservo el nombre del colegio y utilizo un seudónimo, ya que perdí el contacto con ella después de este trabajo y no la pude contactar durante la realización de este texto, razón por la que no pude llegar a un acuerdo intersubjetivo con ella ni cuento con su consentimiento informado. Me remito a mis recuerdos de nuestra relación laboral.

² Momento en el que, para sorpresa de todos, incluido yo, fui nombrado como nuevo jefe de área, asumiendo los dolores de cabeza respectivos.

pedagógicas similares con quienes a la hora del almuerzo compartía sus experiencias e impresiones de la jornada. Yo me deleitaba no solo por la riqueza de detalles de las problemáticas familiares y personales de las estudiantes, sino por los métodos, concepciones y didácticas infalibles a la hora de controlar a esas ovejas descarriadas.

La presencia, las prácticas y las relaciones que imponía Nelly en el salón eran tradicionales, verticales. En relación con el tiempo, sus clases eran rígidas, los programas eran dados con suficiente antelación y las secuencias didácticas se cumplían con rigurosidad. Ella definía el contenido y la participación de la clase de principio a fin; las estudiantes no participaban en su diseño. Alguna vez me dijo que darles iniciativa no era buena idea porque no sabían qué querían, y con frecuencia manifestaba que necesitaban dirección, orientación y reglas.

El aspecto de Nelly siempre fue impecable y cuidado; nunca se le vio un cabello fuera de lugar, un botón desapuntado, una mota en la bata. Los salones donde daba clase conservaban ese cuidado: el piso reluciente, todo en orden y las estudiantes, inmóviles y concentradas, parecían parte del mobiliario. Los movimientos de Nelly eran en todo momento delicados, precisos y evidenciaba gran dominio de sus emociones; su lenguaje fue siempre adecuado, pausado y propio del dialecto bogotano tradicional de clase social media alta³. Aunque en sala de profesores era jovial, las egresadas entrevistadas no la recuerdan precisamente por su buen humor. Todos estos elementos mencionados establecían relaciones de poder verticales propias de una educación tradicional⁴ y en las que el docente se muestra ante los alumnos de manera única y diferente a como lo hace en cualquier otro entorno para garantizar este tipo de

³ El rolo divinamente de toda la vida.

⁴ En una ocasión entré con un compañero a una de las clases de Nelly para planear un evento. Ella amablemente nos atendió mientras sus estudiantes realizaban una actividad que dirigía una niña desde el tablero. Nosotros, que teníamos problemas de disciplina con ese curso y no podíamos dar una simple instrucción, quedamos anonadados pues al entrar a la clase de Nelly el silencio era sepulcral y las estudiantes solo levantaban sus cabezas para copiar lo que estaba en el tablero. En sus rostros era evidente el esfuerzo por terminar el ejercicio. Una niña dejó caer una maleta, la levantó de inmediato y la profesora la fulminó al mirarla por sobre sus gafas y sin levantar su cabeza. La niña, sonrojada, se disculpó. Al salir, nos preguntábamos asombrados: “¿Cómo hace, hermano? Y uno gritando enloquecido que se callen”. Poco después la niña nos contó que Nelly la regañó al finalizar la clase por “lucida” con los profesores.

relación. Un comportamiento que para muchos profesores que, he conocido, es inevitable y consecuente con su concepción de educación.

Resulta paradójico que, aunque las estudiantes entrevistadas recuerden la clase de Nelly con cierta resistencia hacia un tipo de autoridad evidente, también le guarden admiración. Valentina, quien se graduó en el 2013, tiene un recuerdo amargo, ya que dichas clases resultaban, en sus palabras, muy estresantes; sin embargo admira en cierta medida los conocimientos que la profesora exhibía, cree que sabía mucho y su discurso la impresionaba (Rivas, comunicación personal, 20 de marzo de 2018). El que la clase fuera magistral y vertical les parecía una virtud a muchas alumnas con las que hablé aunque se sintieran angustiadas con las entregas. Valentina cree que Nelly tenía una presencia intimidante que se evidenció desde la primera vez que entró al salón y que se reforzaba con su tono de voz bajo y su mirada penetrante y fija. Acompañaba esta postura con comentarios un tanto mordaces (que Valentina llama pasivo-agresivos) que las hacían sentir inseguras al compararlas con otros comportamientos ideales, lo cual a los ojos de la profesora dejaba mucho que desear.

La escritura en la clase de Nelly

Las actividades de escritura en sus clases fueron las mismas durante los años que estuve en el colegio. Una de ellas consistía en la realización de una reseña a partir de la lectura de una obra literaria que las estudiantes seleccionaban dentro de una lista de títulos que les daba. Nelly conocía las obras con antelación por lo que no tenía que dedicar tiempo para leer nuevos títulos⁵. Un par de meses después debían presentar dicha reseña. Las instrucciones eran muy específicas: el texto debía presentarse a mano, en hojas blancas y en un sobre sellado⁶. El contenido debía evidenciar conocimientos del contexto sociocul-

⁵ Otra opción es que el estudiante las escoja, pero aunque esto puede ser clave para involucrar al estudiante y motivarlo resulta inconveniente para el docente. En alguna clase permití escoger los textos que quisieran y tuve que leer yo mismo títulos como *Cincuenta sombras de Grey*, *Harry Potter* y un par de sagas de vampiros. Para variar, en esta ocasión el ejercicio resultó más tortuoso para el profesor.

tural, la vida del autor e identificar los recursos retóricos de la obra. Las entrevistadas no recuerdan que se hiciera énfasis en argumentación. Después de presentar dicho texto debían sustentar oralmente la reseña frente a la clase⁷.

Había otras actividades como revisión de cuaderno y una ortográfica, muy particular y aparentemente exitosa para Nelly, que consistía en dar un listado de palabras a las estudiantes quienes, después de memorizarlo, se sometían a un dictado; actividad que nos sorprendió a mí y a un compañero por el grado de atención y adiestramiento exhibido. La misma Nelly, en una ocasión y a manera de consejo, recomendó a un profesor más joven, sin experiencia y con serios problemas para mantener la disciplina en el aula⁸, que hiciera actividades parecidas al inicio, muy exigentes, casi imposibles de aprobar para que ellas tuvieran una idea de lo que se venía en la materia y calibraran su esfuerzo y dedicación en el futuro. Todo esto debía reforzarse con la presión de las notas, muy bajas y difíciles de alcanzar en un primer momento y un poco más accesibles a medida que el bimestre avanzaba⁹.

Valentina, quien dedica parte de su tiempo a la actuación, al teatro y que escribe constantemente, considera que dichas clases no le aportaron nada a su proceso; al contrario, la indispusieron por la presión que generaba, por la nota y porque no le permitían explorar las posibilidades de una escritura que a ella le resultara significativa. Por su parte Jennifer, graduada en el 2011, estudiante de Nelly por dos años y actualmente docente, aunque manifestó admiración por la personalidad de la profesora, dijo que no sabía cómo realizar parte de

⁶ La escritura a mano era, según las estudiantes, para evitar el copie y pegue. Las dos estudiantes entrevistadas ignoran el motivo de la entrega en un sobre, quizá se buscaba darle formalidad.

⁷ Una actividad poco agradable para algunas. Paulina, una estudiante a quien resultaba especialmente penosa la actividad, la clase y la relación con Nelly, tuvo varios episodios en los cuales quedaba paralizada frente a un salón atónito que la veía dar la espalda lentamente, bajar su mirada frente al tablero, con su rostro enrojecido y absolutamente inmóvil durante varios minutos, en una imagen que se me antoja un tanto surrealista y bastante incómoda para todos, en especial para Paulina.

⁸ Yo.

⁹ Confieso que, en algunos momentos, he asumido esta práctica en la que para garantizar el compromiso, esfuerzo de los estudiantes y la calidad del trabajo, se ponen notas bajas al inicio del calendario académico, muchas veces sin razones de peso, lo que garantiza el esfuerzo creciente del estudiante durante toda la materia. De lo contrario, temía que el estudiante que “ya pasó por promedio” se relaje en lo que falta del semestre, lo que implica cierta falta de control por mi parte.

los trabajos pedidos (como cuando les pedía investigar o cómo citar) y los textos sobre los que tenía que escribir le resultaban aburridos y confusos, así que le hubiera gustado escribir otro tipo de textos. Cree que la clase fue repetitiva durante esos dos años y que faltó motivar un poco más el pensamiento crítico. Pero, por otro lado, le motivaba, en clase, que la profesora insistiera en aleccionarlas con la idea de que la lectura y la escritura era clave en todos los aspectos de la vida, afirmación que sustentaba con algunos ejemplos (García, correo electrónico, 3 de abril de 2018).

Las clases de Jorge¹⁰

Desde el 2016 soy profesor de la Universidad El Bosque y ser miembro del Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes me ha permitido constantemente cuestionar y cambiar mis prácticas docentes. A Jorge lo conocí en este grupo y es uno de los participantes más críticos, entusiastas y propositivos. Jorge es profesor hace cinco años y tiene la mayor parte de esta experiencia en universidades en materias de humanidades, que se enfocan a desarrollar habilidades de escritura, lectura y argumentación. Su quehacer docente me atrajo, pues el fruto de su reflexión sobre lo que puede o debe ser la educación, experimenta continuamente en sus cursos. Decidí conversar con él sobre sus ideas y observar sus prácticas en el aula en tres oportunidades, para conocer así la manera en que aborda la enseñanza de la escritura.

Jorge llega al salón; viste tenis, pantalón camuflado, una camiseta arrugada con un estampado descolorido, cabello largo y gafas de marco grueso. Organiza los puestos en mesa redonda y espera pacientemente a los estudiantes, que poco a poco van entrando. A cada uno le pregunta cómo está, respuestas breves y algunas sonrisas.

Son seis estudiantes de primer semestre de filosofía y empieza una conversación dirigida por el profesor. Hay libertad para opinar, aunque a partir de unas preguntas dadas; libertad para moverse, aunque los puestos están inicialmente distribuidos en mesa redonda y libertad para proponer actividades, aunque la clase se acaba a las siete y hay un programa de entregas y trabajos establecido. A pesar de los peros mencionados, los asistentes tienen varios

¹⁰ Se utiliza un seudónimo.

momentos para proponer y son interpelados por el docente para que cuestionen las dinámicas, ejercicios y textos de la clase. Al final, no hubo propuestas diferentes a las que Jorge les sugirió inicialmente, pero el espacio, la oportunidad y la invitación siempre estuvieron ahí.

La escritura en las clases de Jorge

Es conveniente advertir que los procesos de escritura que promueve Jorge, en sus clases, sufren en la actualidad un cambio constante y en ocasiones modifica algunas prácticas durante el semestre si cree que no funcionan.

En las clases que observé, Jorge pone en práctica una didáctica que se basa en la lectura y escritura de textos diversos, que se discuten durante dos horas: aforismo, carta, manifiesto y ensayo, en una secuencia de complejidad en extensión. No utilizaba lecturas teóricas o prescriptivas sobre cómo construir dichos textos sino que se remitía a la lectura de este tipo de escritos que se definían y analizaban en diálogo con sus estudiantes. Posteriormente cada uno construía un texto de acuerdo con esta conversación grupal. En la clase siguiente dicho texto era leído y comentado por todos y se sometía a una crítica tanto estructural como de contenido.

El inicio de esta dinámica empezaba con algunas preguntas a partir de la propia experiencia de lectura y escritura del profesor. En esta clase el tiempo pasaba lento, como si el salón estuviera al margen de la ciudad frenética, que se oía a lo lejos. Había preguntas, pausas, algunas intervenciones, por lo general tímidas. Jorge no corregía ni presionaba, solo los observaba sin interrumpir y cuando esperaba una explicación lo daba a entender con la mirada. Esta dinámica podría ser inapropiada en otra carrera o con más personas, pero allí era clave el tiempo y la interacción que permitían al estudiante reflexionar sobre la escritura de un texto específico, sopesar juicios, lecturas, opiniones hasta que construyera una idea sobre el tipo de escrito que se discutía. El profesor se abstenía hasta donde fuera posible de dar fórmulas mágicas y permitía una discusión donde incluso él exponía sus dudas. Por momentos, la participación no era la esperada y Jorge hacía silencios prolongados, aunque continuamente, quizá por ser una clase de cinco a siete, los asistentes se mostraban agotados, miraban el celular, bostezaban a diestra y siniestra, se movían incómodos en las sillas y empezaban a alistar maletas quince minutos antes de que se acabara la clase.

Una parte muy importante del trabajo de escritura radica en la motivación y búsqueda del tema sobre el cual escribieron los estudiantes, ya que cada uno de los textos debía tener relación con este tema. En la clase se dedicaron varias sesiones y lecturas a la exploración por la búsqueda de dicho interés o “problema vital”, como él lo llamaba, del estudiante¹¹. Jorge ha combinado su experiencia teatral para diseñar dinámicas de clase donde la experimentación con el cuerpo es esencial y eso permite escribir a partir de dichas experiencias¹². En la clase de filosofía observada, esta actividad tuvo la finalidad de confundir el cuerpo, ampliar el sentido de un recuerdo mientras se dicen las palabras, lo que puede generar una conexión entre el cuerpo y la palabra al repetirla muchas veces, lo que a su vez podría determinar un nuevo punto de partida de la escritura. Después de la actividad y de leer otros aforismos cada uno escribió uno a partir de esa experiencia.

Aunque Jorge cree que este tipo de ejercicios despiertan el cuerpo para que la energía fluya cuando es necesario en el aula, la relación con la escritura está por determinarse y los resultados que él encuentra, al leer los textos, no le permiten afirmar que estas actividades sean apropiadas para cualquier tipo de texto y población. Cree que se prestan más para la poesía, el drama y la narrativa.

Valentina, estudiante de Filosofía y de Biología, resaltó que Jorge tiene en cuenta al estudiante en la planeación y realización de las actividades en clase, aunque por momentos tachó de idealista su discurso y cuestionó sus posibilidades. Dijo que le gustaría un poco más de autoridad por parte del docente para evitar distracciones en clase. Consideró que el aula era un lugar agradable y eso facilitaba la interacción y la participación. Cree que el tipo de escritura desarrollada en esta clase no se puede aplicar a cualquier campo, pero que le permitió entenderla como un fin, como algo complejo, único, y no solo como una actividad específica (Suárez, comunicación personal, 8 de marzo de 2018). Por su parte, Nicolás, estudiante de filosofía, reconoció las particularidades de cada uno de los textos pedidos en clase y sus posibilidades para desarrollar una posición crítica. Afirmó que conocer estos textos le per-

¹¹ El ejercicio exploratorio lo basó en las ideas de Estanislao Zuleta “Sobre la lectura”.

¹² Con un grupo de artes escénicas realizó una dinámica que buscaba el tema vital desde un protocolo propio del teatro relacionado con la conciencia corporal. La actividad consistía en establecer un recuerdo importante al que se le asigna un gesto y una palabra que exprese lo que encontraron. Una vez se ubican en ese recuerdo deben identificarlo y caracterizarlo, escoger un narrador y escribir en sus casas un monólogo.

mitirá seleccionar uno en específico dependiendo de lo que se quiera comunicar. También resaltó la libertad que les daba Jorge para escribir, la relación horizontal y su actitud relajada, así como el hecho de que el profesor hiciera los textos que hacían los estudiantes y que opinara como si fuera un par. Sin embargo, Nicolás dijo que tuvo algunas dificultades con las instrucciones dadas y, aunque podía reconocer las características de los textos leídos, a veces no las entendía, sobre todo cuando se refería al estilo. También afirmó que tuvo dificultades para expresar lo que sentía o quería decir por medio de estos textos. Aunque sabía cuál era el tema, le resultaba problemático moverse entre géneros, adecuarse a cada uno y asumir otras formas sin afectar el contenido (Díaz, correo electrónico, 19 de abril de 2018).

A propósito de los textos realizados, Jorge leyó un fragmento de una estudiante de otra clase. Dicho escrito abordaba un tema muy personal y la cercanía que tenía la estudiante por dicho tema. Al leerlo evidencié el matiz personal del escrito y la espontaneidad de la expresión. No sobra decir que su lectura es clara, coherente y con un estilo definido a pesar de algunos errores gramaticales, que no representaban mayores dificultades para su comprensión. El tema, evidentemente, nació de una necesidad muy sentida, significativa, profunda en la estudiante, y, como lector, su lectura me atrapó. El tema y la relación con los intereses del escritor, en este caso, determinan que la búsqueda de errores gramaticales o de redacción por parte del docente pase a segundo plano.

Modelos de escritura presentes en las dos experiencias

Aunque las condiciones en las que se desarrollan las clases pueden determinar las prácticas (no es lo mismo enseñar en bachillerato y en la universidad, ni tener un aula con treinta estudiantes y otra con diez), las dos experiencias se sirven de elementos puntuales, propios de diferentes modelos de la enseñanza de la escritura de las últimas décadas: uno tiende a un método tradicional y otro es más afín con un modelo constructivista y experimental.

Hasta los años 70, la enseñanza de la escritura tuvo un fuerte componente gramático y ortográfico, reforzado con el aprendizaje de figuras retóricas y de composición a partir de textos considerados clásicos; lo que se traducía en que todos los estudiantes escribieran más o menos igual (Alvarado, 2013).

Como resultado tenían una gramática, ortografía y caligrafía, que envidiaría un estudiante universitario de la actualidad. Años después surge un enfoque romántico, que dio pie a la libre creación, la originalidad y la autenticidad (Alvarado, 2013); mientras la ortografía y la gramática pasaban a segundo plano. Posteriormente, a partir postulados constructivistas y psicolingüísticos (Alvarado, 2013), se utilizan guías para construir diversos tipos de texto y aparece la textualización, que exige desarrollar una serie de habilidades puntuales y complejas. Poco después surgen espacios diferentes a la escuela, como los talleres literarios y talleres de escritura, que se constituyen como “una modalidad de aprendizaje grupal [...] con un coordinador que propone ejercitación, y en la que el grupo de pares funciona como lector crítico de los textos producidos” (Alvarado, 2013, p. 119).

En las experiencias de Nelly y Jorge pude evidenciar varios de los postulados mencionados: por momentos hay énfasis en la ortografía, en los recursos retóricos, en una sustentación grupal como en las clases de Nelly, y a veces, en las de Jorge, en la creación libre y espontánea a partir de la experiencia, en escribir a partir de modelos, en la lectura grupal de los textos que, a su vez, son comentados y corregidos por sus compañeros, con base en la idea de destinatarios diferentes al docente. En cierta forma, las clases de ambos abordan el modelo de textualización y construcción de un tipo particular de texto de acuerdo con unas instrucciones y una estructura impuesta o discutida de antemano¹³.

¹³ Modelo de enseñanza que siguen gran parte de los prolíficos centros de escritura universitarios. Estos lugares surgen por la necesidad de nivelar estudiantes con desventajas en su proceso de escritura, incluir a aquellos marginados o de contextos sociales o culturales diferentes (Waller, 2002). Contribuyen a uniformar, a moldear al estudiante hacia una “normalidad”, a través de una escritura y que ostente unas competencias básicas. Estos lugares, que inicialmente se llamaban clínicas, luego laboratorios y posteriormente centros, aumentaron, ofreciendo un nuevo modo de relación pedagógica y con implicaciones económicas importantes. Su funcionamiento involucra gran cantidad de estudiantes y profesores de diferente nivel. Sin embargo, promueven una escritura eficaz que se sobreentiende adecuada, no muy discutida, pero con resultados, como lo menciona Sanfín, poco satisfactorios en relación al contenido, estilo y contundencia de los textos.

Relación con el estudiante y la enseñanza de la escritura

Estas diferencias entre los tipos de enseñanza observados están relacionadas con la manera en que el profesor se relaciona con el estudiante. Ambos asumen un rol docente, que facilita los procesos o resultados esperados de sus estudiantes. Queda por determinar si esto es relevante en la enseñanza de la escritura.

Nelly establece con su presencia una distancia que intimida y posibilita la obediencia de sus alumnos según sus propósitos. Jorge, con su postura, su apariencia y su vestuario parece más un par. Allí aparece el lenguaje que refuerza la idea anterior: la voz pausada, mesurada, el lenguaje preciso y elaborado de Nelly, que obliga a las estudiantes a prestar atención, a hacer silencio; sus palabras las hace sentir inferiores y las compromete ideológicamente. Por su parte, el lenguaje de Jorge es más coloquial, directo, menos pretencioso, incluso con chistes frecuentes, que invita a que los estudiantes participen, se relajen, opinen y de vez en cuando, se pierdan. Después aparece el espacio, rígido, delimitado, ordenado como en el caso de Nelly, siempre al frente. Por otro lado, Jorge, con mesas redondas o fuera del aula, buscando un desorden que invita a la reflexión. El tiempo está organizado con precisión por Nelly, los momentos en su clase son claros, sabe cuánto le tomará cada una de las acciones planificadas en la clase. Jorge depende más de la participación, y al final, algunas instrucciones o definiciones resultaron algo atropelladas y pudieron requerir más tiempo en las clases observadas. Con Nelly los estudiantes se sienten subordinados, su participación depende de sus instrucciones y presencia; con Jorge asumen una posición de igualdad, participativa, relajada pero no siempre propositiva.

La necesidad de la escritura en el aula

En estas condiciones aparece la escritura y con ella la pregunta de para qué escribir. Cada profesor exige un tipo de texto específico y logra resultados diferentes. Los estudiantes de Nelly presentan textos menos espontáneos, delimitados por unas instrucciones básicas, precisas, con una presentación rígida y por momentos incomprensible para ellos, permitiendo menos protagonismo del escritor; la motivación es entendida como disuasión; cuando Nelly trata de comprometerlos con algunos ejemplos de lo que debería ser un buen lector y

escritor, es convincente; pero las actividades de escritura dejan claro al estudiante la obligatoriedad mas no la necesidad de esta. Los estudiantes de Jorge presentan textos más cercanos a sus intereses, más viscerales y que resultan más significativos, tanto para quien escribe como para quien lee. Mientras que los textos de las alumnas de Nelly son uniformes, con diferencias gramaticales o de redacción, pero con un contenido parecido y una disposición general similar, los de Jorge son más particulares, más personales. La relación que establece cada docente con los estudiantes, a través de los aspectos observados —lenguaje, cuerpo, espacio, relaciones de poder—, favorecía los enfoques particulares de cada uno y eran consecuentes con el tipo de escrito esperado. En el caso de Nelly, asumir la enseñanza de la escritura, de esta forma, permite no solo controlar el comportamiento en clase, sino promover un modelo similar al que impone la universidad, donde se la asume como un medio, una herramienta que encuentra su sentido en algo externo, no en sí misma. Para Jorge, los estudiantes, como lo dijo Valentina, pueden entender la escritura como un fin y asumirla de manera única y particular de expresarse, según necesidades personales y experiencias vitales; además pueden relacionar la escritura con un ejercicio amable y sentirse mucho más cómodos, tranquilos, confiados en sus propias capacidades¹⁴, a la vez que pueden ser críticos frente a la obligatoriedad de una práctica, que el estudiante puede cuestionar.

En el caso de docentes que asumen la escritura como un medio para evaluar, calificar, comunicar información de manera clara, las posibilidades de que esta sea significativa y autónoma, por parte del estudiante, pasan a segundo plano; aunque presente textos legibles (Cassany, 1993, p. 7) caerá en los problemas mencionados antes por Sanín. Incluso en las clases de Jorge, aunque los estudiantes decidieron qué tipo de género abordarían a partir de la escritura filosófica es diciente que siga siendo la escritura misma el objeto de estudio y que las experiencias de clase aboquen en este tipo de manifestación textual, por sobre otras manifestaciones textuales como la oralidad, la representación teatral o la composición visual. Aunque considero que el ejercicio exploratorio que lleva a cabo Jorge posibilita encontrar un motivo real para expresar algo que se considera valioso y que es una manera consecuente de acercarse a la escri-
tu-

¹⁴ Sin embargo, algunos podrían desarrollar un impulso creador mediante una imposición u obligación, lo que los lleve a rebelarse y buscar por ellos mismos otra forma de expresión, que se materialice en la escritura. Tal como la producción artística se ha visto incentivada en momentos de represión política o social.

ra, no se puede sobreentender esta como la única opción o la más idónea para expresar aquella vivencia. Esto no le resta valor a la experimentación de Jorge por acercar al estudiante a un proceso más visceral, pero establece una situación problemática en relación a que se deba insistir en la escritura cuando se puede dejar de lado en función de otro tipo de textos, es decir, considerar definir el tipo de texto de acuerdo con la experiencia y no acomodar la experiencia a un texto, que no la representa de la manera más adecuada.

El trabajo académico insiste en la escritura cuando posiblemente no sea esta el medio más adecuado para que un estudiante exprese sus ideas, convirtiéndola en una práctica desgastante, estéril y repetitiva, que lo desmotive e indisponga. Un antecedente a esta predisposición académica por la escritura como medio privilegiado, se puede explicar en la obra de Ángel Rama *La ciudad letrada* (1998), en la que presenta un recuento histórico y crítico, desde la colonia hasta el siglo xx, que explica la relación entre literatura y poder en Latinoamérica, y expone la dificultad que existe para los escritores de actuar y producir textos por fuera del orden social impuesto. La ciudad letrada se crea gracias a un orden establecido (aceptado y sin cuestionar desde hace siglos) posible gracias a la ideología sustentada por instituciones sociales creadas para mantener el orden y dinámicas sociales que la perpetúan, que empezó con lo arquitectónico y se apoderó finalmente de la educación. Debido a la ciudad letrada, los habitantes veneran una realidad que se considera racional pero que no da cuenta de la realidad. Todo un andamiaje de instituciones con un mismo fin que aparenta un desarrollo histórico de diversos actores pero que, en definitiva, siempre tienen en mente la dominación y el poder. El ciudadano promedio poco entiende del porqué de sus obligaciones como ciudadano y lo que debe desear, tener y ser, como el estudiante que debe cumplir con imposiciones académicas y del que se espera que sea un buen escritor sin que se le dé la oportunidad de decidir o reflexionar sobre otras posibilidades de expresión más apropiadas para él o ella.

Del mismo modo, todavía se generan, a nivel académico, dinámicas que regulan el uso de la lengua en lugar de reconocer diversos modos de utilizarla. Tuve la oportunidad de ser tutor del Centro de Español de la Universidad de los Andes, durante los años 2014 y 2015, donde se defendía una concepción particular de escritura correcta, que se regulaba y limitaba para adaptarla a necesidades académicas puntuales, que se sobreentendían como propias de toda la universidad, una escritura como medio, sin valorar su uso o impacto en

otros contextos. Nunca noté que se promoviera la búsqueda de una voz propia ni el desarrollo de una escritura personal o espontánea.

De la misma forma en que se defiende el derecho a la educación, pero poco se habla sobre el tipo de educación al que la ciudadanía tiene acceso, se asume la escritura como una necesidad y se sobreentiende su importancia. Rama muestra el componente ideológico y doctrinario de la educación en la conformación de sujetos poco autónomos, libres o conscientes de su singularidad y capacidad de transformación social y esa es la escritura que se espera de ellos. Afirma así que la educación tiene una connotación interesada y manipula a la población, configurándose en la herramienta más importante de la ciudad letrada. Una institución educativa prestigiosa garantiza puestos y ascenso social a sus estudiantes (1998, p. 57), lo que es todavía un índice importante a la hora de reconocer y escoger universidad, y que estas exijan ensayos, reseñas, trabajos de grado escritos, etc., como el principal medio de comunicación de ideas impide que se consideren otros textos más acordes con la sensibilidad, ideas y capacidad de los estudiantes, lo que no solo elimina particularidades de expresión y pensamiento, sino que uniforma y limita su voz.

A partir del texto de Rama, es posible establecer si una dinámica de clase se aleja del orden establecido o si lo promueve, al preguntarse hasta qué punto la escritura de sus alumnos los libera o los normaliza, los despierta o los adormece. Cabe preguntarse si los estudiantes escriben textos sobre sus cuerpos, reales, múltiples y enredados; o textos que tienden a lo letrado, simbólico, que ordenan e interpretan. La escritura de un estudiante podría mostrar como caótico lo que para muchos tiene sentido y es aceptado, cuestionar bases que, en el orden social, generan comportamientos y hábitos aceptados sin dudar pero que no tienen un origen claro aunque se consideran verdaderos o “normales”. Se puede preguntar si el texto tiene o no un lugar de enunciación que critica, cuestiona, muestra otra forma de entender lo que para muchos es obvio, o si puede hablarnos más de la ciudad física, múltiple, que de aquella letrada, clara y ordenada.

Sin embargo, esta escritura es difícil de estimular en la universidad si es esta, a partir de las ideas de Rama, un espacio en el que sus miembros estén interesados en el poder y responda a unos intereses estatales y oligarcas; incluso aunque en las clases se cuestione lo hegemónico, los límites de lo letrado las contienen. Rama afirma que la literatura sigue siendo una herramienta del signo, no de la realidad, y manipula, crea modelos que dan cuenta de un orden

deseado (1998, p.35). Es lícito entonces preguntarse: ¿qué permitiría apartarse de la ciudad letrada si se escribe desde la academia? Con el atenuante de pertenecer a una universidad prestigiosa, tradicional y clasista, ¿es posible tener una visión que se desprenda de la carga ideológica a la que se someten los escritores de un país, cuando se tiene una ascendencia y formación burguesa, vienen de los mejores colegios, son amigos de los políticos y encajan en el modelo de ciudadano promedio?, ¿haría falta escribir desde el exilio, el anonimato, la indigencia para evitar la ciudad letrada? Rama expone que por momentos, la incongruencia de la poesía se aleja de lo estatal, canónico, dado, pero parece que hasta allí llega la posibilidad de que la escritura sea algo más que lo que le permite la ciudad letrada.

El texto de Rama concluye que el académico es incapaz de desprenderse de la necesidad de orden, siempre parte de una posición que lo beneficia, siempre es víctima del peso de la realidad, a ella se atiene y no podría ser de otra forma. Al final, como en el Quijote, solo nos sugiere el autor un camino para el escritor:

“[...] solo puede vivir sus vicisitudes a través de una enajenación mental que hace de él un ser puro y grotesco, un “loco”, dentro de esa gran tradición literaria que hace del loco el único capaz de conocer la verdad y dentro de esa condición el único que puede resistir indemne la aberración de la realidad”. (Rama, 1998, p. 124)

A pesar de las conclusiones, un tanto pesimistas a las que se llega con la lectura de Ángel Rama, más allá de abogar por una escritura que pueda ser anarquista, sinsentido, ensimismada o enajenada, se pueden considerar otras opciones de expresión más acordes con la diversidad de pensamientos y sensibilidades propia del ser humano, y dejar de insistir en un único medio de expresión predominante en la academia. Sin considerar los ingentes esfuerzos de Jorge por establecer dinámicas y experiencias que posibiliten un proceso acorde con necesidades comunicativas de los estudiantes, insistir con la escritura puede entorpecer ese esfuerzo, la reflexión pedagógica y la relación con el estudiante al carecer de sentido. Sería pertinente que, incluso desde los programas, se estableciera la posibilidad de recurrir a otros textos, a otras formas de expresión.

Ken Robinson establece la necesidad de dar al individuo la oportunidad de diversas formas de expresión y de creación para posibilitar la búsqueda de

su propio talento y presenta muchos ejemplos de individuos que al hacerlo dan con el suyo (2009). Robinson plantea que, debido a la velocidad con la que cambia el mundo, difícilmente se tiene idea de lo que harán los estudiantes en algunos años, así que no sabemos muy bien para qué los estamos educando. La solución para él es “propagar una nueva apropiación de la importancia de cultivar el talento y comprender que este se expresa de forma diferente en cada individuo. Tenemos que crear marcos... en los que cada persona se sienta inspirada para crecer creativamente” (2009, p. 17).

No se trata de erradicar la escritura de los programas ni de la vida académica, sino de que sea una posibilidad de expresión significativa entre muchas que estén a disposición del estudiante. La escritura tiene una potencialidad única y el docente que la asuma debería reconocerla para no limitarla. Partiendo de la experiencia de Nelly, escribir no tiene por qué ser un mecanismo de control que pretenda ocupar a los estudiantes con una actividad exigente enfocada a que aprendan a obedecer o adaptarse a ciertas situaciones. Tampoco es necesaria para manifestar cualquier tipo de sensación o experiencia vital si esta expresión puede funcionar o manifestarse de manera idónea de otras formas, por medio de otros tipos de texto como un dibujo, una fotografía o un baile. Si la escritura no representa la manera más adecuada de decir lo que se quiere decir y esto se puede decir de otra forma, se puede considerar poner a disposición del estudiante otras posibilidades; pero eso no ocurrirá si se impone escribir como el principal acto de expresión en la academia. Aunque la motivación que explora en sus clases Jorge, a través de la búsqueda del problema vital, puede sentar las bases para que la expresión busque el mejor medio y encuentre allí la escritura, sería conveniente también que el estudiante pudiera descartarla por otra que le resulte más pertinente.

La escritura puede también manifestarse por rebeldía, por inconformidad o por temor, y es importante tener en cuenta que no es fácil determinar el momento propicio para que la necesidad de escribir aparezca en un estudiante, teniendo en cuenta que ni siquiera escritores de oficio pueden superar fácilmente lo que algunos denominan página en blanco. En la mayoría de las clases que he tenido o que he observado, el estudiante no tiene claro por qué se tiene que escribir sobre un problema y cómo contribuye esto a la comprensión de dicho tema. Si se decide insistir con la escritura se debe determinar cuáles son los criterios con los que cuenta el estudiante para escogerla como el medio más adecuado en relación a un contenido, lo que a su vez le permita descartar otras formas de expresión o divulgación. Gran parte de lo que les pide Nelly a

sus estudiantes es un trabajo de consulta y argumentación que podría ser oral, con videos o con imágenes descriptivas; pero de la misma forma los de Jorge podrían expresar estas experiencias con diversos tipos de textos. No queda claro cuál es la pertinencia o el criterio de selección de uno sobre otro, cuál es la necesidad de la escritura. Si un baile, un gesto, una representación teatral es suficiente y adecuada para expresar una sensación o una experiencia, quizá no haga falta escribir sobre esto. Un profesor puede explicar las bondades y funcionalidad de un tipo de texto, pero es más difícil definir la pertinencia de la escritura o la predilección de esta por sobre otras manifestaciones textuales. Cada escritor descubre, a partir de sus propias necesidades, una escritura significativa, dedicada, necesaria de manera muy particular; para algunos es terapéutica, otros escriben para no sentirse solos, para conocer e interpretar el mundo, y hay tantos motivos como escritores. Los estudiantes apenas saben que escriben para no perder las materias, mientras el profesor hace esfuerzos estériles por motivarlos.

Mabel Alvarado (2013) afirma que: “La escritura, reducida a medio de comunicación [...] pierde así su importancia y especificidad en la práctica escolar” (p. 167), idea que, en consonancia con la de Sanín, explica la desidia, desinterés e incomodidad creciente de los estudiantes al escribir. En los trabajos que recibo descubro que, cada vez, la escritura es más precaria y menos comprensible. No veo que esta situación mejore, al contrario, lo que demuestra es que insistir con este tipo de texto en una población que es seguidora compulsiva de imágenes, puede plantear nuevos retos a la hora de proponerles otras formas de expresión más válidas para ellos.

En la academia, la escritura permanece como el medio de difusión más popular, debido a dinámicas que regulan el uso de la lengua, en lugar de reconocer diversos modos de utilizarla, como lo expone Ángel Rama en *La Ciudad Letrada*. Es posible que, en poco tiempo, otras formas de expresión diferentes a la escritura sean adoptadas por la academia para manifestar ideas diversas y la complejidad del ser humano, al igual que en otros ámbitos sociales y en diversas comunidades no letradas.

Referencias

- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Empúries.
- Rama, Á. (1998). *La ciudad letrada*. Montevideo: Arca.
- Robinson, K. (2009). *El elemento*. México, D. F.: Random House Mondadori.
- Sanín, C. (2015). Escolasticismo persistente. *Revista Arcadia*. <http://www.revistaarcadia.com>
- Waller, S. (2002). A Brief History of University Writing Centers: Variety and Diversity. <http://www.newfoundations.com/History/WritingCtr.html>

Índice onomástico

Capítulo 1.

Posibilidades pedagógicas y políticas de la colectivización docente:
narrar para transformar la enseñanza de la lectura y la escritura en la
universidad contemporánea

Borg, S. 30, 31.

Butler, J. 46, 50.

Cambra, M. 29, 31, 32, 33, 35, 37, 49, 50.

Carlino, P. 28, 33.

Castro-Gómez, S. 39, 41, 50.

Chomsky, N. 38, 39, 51.

Dewey, J. 31, 51.

Foucault, M. 40, 42, 51.

Jackson, Ph. W. 29, 51.

Capítulo 2.

Experiencia formativa del colectivo docente del Laboratorio de
Pensamiento y Lenguajes, Departamento de Humanidades,
Universidad El Bosque, 2013-2017

Butler, J. 60, 89, 92, 94.

Chomsky, N. 90, 94.

Deleuze, G. 90, 94.

Gutiérrez, R. 91, 92, 94.

Salazar, H. 91, 92, 94.

Williams, J. 90, 91, 97.

Capítulo 3.

Historias incontadas: un viaje por la creación colectiva. Pedagogía de la lectura y la escritura en tres actos (de indisciplina)

Agamben, G. 119, 158.

Castro-Gómez, S. 103, 104, 105, 158.

García, S. 101, 102, 109, 110, 111, 119, 120, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 138, 144, 147, 153, 155, 158.

Foucault, M. 104, 105, 106, 108, 158.

Rancière, J. 100, 126, 140, 151, 152, 158.

Zuleta, E. 121, 123, 124, 125, 130, 158.

Capítulo 4.

La creación colectiva como metáfora pedagógica y política. Una investigación en el aula.

Agamben, G. 165, 168, 173, 207.

Alzate, L. 166, 207.

Austin, J. L. 176, 192, 207.

Cassany, D. 168, 208.

Foucault, M. 103, 168, 172, 173, 208.

García, S. 165, 166, 167, 168, 169, 171, 186, 193, 194, 200, 205, 207, 209.

Hymes, D. H. 175, 176, 209.

Jackson, Ph. W. 163, 209.

Jakobson, R. 175, 209.

Mouffe, Ch. 199, 210.

Ong, W. J. 194, 210.

Rancière, J. 172, 174, 187, 199, 201, 202, 210.

Savignon, S. 177, 211.

Van Lier, L. 163, 190, 211.

Vargas Llosa, M. 205, 211.

Vigotsky, L. S. 177, 197, 203, 211.

Capítulo 5.

Una aproximación a las características de los mejores docentes:
reflexiones desde el enfoque narrativo-biográfico

Benavente, A. 214, 228, 249.

Bolívar, A. 216, 249.

Fernández, M. 216, 249, 250.

Soria, K. 226, 227, 246, 250.

Panchaud, C. 214, 228, 249.

Gil, P. 213, 226, 228, 230, 246, 250.

Yañez, L. 226, 227, 246, 250.

Zabalza, M. 228, 229, 250.

Capítulo 6.

Narración de la práctica pedagógica como vía para su
transformación

Merleau-Ponty, M. 278.

Ricoeur, P. 262, 263, 264, 266, 271, 275, 276, 278.

Zahavi, D. 262, 263, 266, 271, 274, 275, 276, 278.

Capítulo 7.

La transfiguración de la práctica: un relato sobre la búsqueda de
coherencia en el aula

De Zubiría, J. 286, 295, 296.

Kant, E. 285, 289, 291, 296.

Heidegger, M. 291, 292, 293, 294, 296.

Lorda, J. L. 285, 289, 296.

Martínez B., A. 287, 296.

Capítulo 8.

Hacia una profanación de la lectura. Una reflexión desde la experiencia sobre la relación entre lectura e inteligencia

Alonso, J. 302, 307, 328.

Mateos, M. 302, 303, 304, 305, 306, 309, 311, 312, 328.

Rivas, M. 312, 313, 328.

Van Dijk, T. A. 304, 328.

Vich, V. 313, 314, 328.

Zavala, V. 314, 328.

Capítulo 9.

La repetición de la diferencia en el aula de clase: consideraciones en torno a la enseñanza de la escritura en la Educación Superior

Cassany, D. 332, 351.

Deleuze, G. 332, 333, 334, 335, 346, 349, 351.

Olmos, P. 338, 344, 351.

Capítulo 10.

La enseñanza de la escritura y su importancia como medio de expresión predominante en la academia

Cassany, D. 365, 371.

Rama, Á. 366, 367, 368, 370, 371.

Sanín, C. 354, 363, 365, 370, 371.

Waller, S. 363, 371.

Índice analítico

Capítulo 1.

Posibilidades pedagógicas y políticas de la colectivización docente:
narrar para transformar la enseñanza de la lectura y la escritura en la
universidad contemporánea

Colectivización

docente 26, 27, 43, 44, 46.

Centro(s)

de escritura 21, 28, 38, 44, 45, 46, 48, 50, 52.

Didáctica

de la lectura 27, 28, 35, 37.

Empoderamiento 28, 36, 37.

Enfoque

biográfico 27, 29, 33.

investigativo 27.

narrativo 28, 31.

Enseñanza

de lectura 25, 26, 27, 29, 31, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 43, 45, 47.

Formación

docente 27, 35.

Investigación

biográfica, 34, 49.

didáctica, 28, 29, 30, 32, 52.

educativa, 29, 30, 35, 51.

narrativa, 34, 35.

proyectos de, 27, 36, 43, 44.

Laboratorio

de Pensamiento y Lenguajes 27, 36, 38, 42, 43, 46.

Narrar 26, 27, 33, 35, 36, 37, 43.

Transformación

docente 27, 33, 36, 37, 38, 44, 48.

de las prácticas 27, 37, 38, 44.

Prácticas

pedagógica 29, 40, 41, 44.

Pensamiento

docente 27, 28, 29, 31, 33.

Política 25, 26, 27, 29, 38, 39, 40, 47, 50, 51.

Universidad 25, 26, 27, 28, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 45, 46, 50, 52.

Capítulo 2.

Experiencia formativa del colectivo docente del Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes, Departamento de Humanidades, Universidad El Bosque, 2013-2017

Aprendizaje

significativo 56, 64, 72, 96.

Capitalismo

cognitivo 89, 90, 95.

Competencia(s)

comunicativa(s) 56, 59, 62, 83, 84, 87, 95.

Didáctica

de la argumentación 64, 68.

de la lectura 85, 94.

del pensamiento crítico 69, 71.

Empoderamiento 55, 57, 92.

Espacio(s)

de formación, 58, 59, 60, 86.

Experiencias

de comunicación 55, 59, 60, 61, 64, 89.

Formación

docente 85, 88, 89, 94.

Género(s)

textual(es) 55, 56, 67, 68, 72, 78, 86, 89.

Identidad 60, 62.

Pensamiento

crítico 55, 56, 59, 60, 61, 64, 65, 69, 70, 71, 87, 89.

Prácticas

de enseñanza 55, 57, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 75, 76, 85, 86, 88, 89, 91, 92, 96.

Seminario

de profesores 60, 62, 64, 66, 67, 71, 72, 74, 77, 78, 83, 85, 88, 96.

Narraciones 55, 57, 64, 69, 71, 72, 73, 76, 78, 85, 86, 91.

Texto(s) 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 64, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 84, 86, 87, 91.

Trabajo

docente 54, 55, 84, 95.

Transformación

docente 55, 57.

Capítulo 3.

Historias incontadas: un viaje por la creación colectiva. Pedagogía de la lectura y la escritura en tres actos (de indisciplina)

Actor 100, 104, 106, 107, 110, 111, 113, 117, 118, 120, 122, 123, 125, 128, 149, 152, 158.

Arte

dramático 100, 105, 107, 112, 115, 124.

Creación

colectiva 100, 101, 102, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 123, 125, 127, 129, 136, 151, 154.

Creador(es) 110, 111, 113, 118, 122, 125, 127, 137, 151.

Cuerpo 102, 111, 113, 121, 122, 124, 128, 129, 130, 132, 135, 154, 155, 156.

Dramaturgia 101, 107, 120, 127, 136, 137, 140.

Escritor(es) 102, 109, 110, 111, 123, 126, 135, 136, 151.

Escritura 100, 105, 106, 107, 110, 111, 112, 122, 123, 124, 129, 132, 133, 134, 136, 148, 149, 151, 155.

Espectador 100, 111, 115, 145, 147, 158.

Historias 100, 108, 116, 122, 152, 153, 155, 157.

Lector (es) 107, 109, 110, 111, 112, 136, 140, 152.

Praxis 110, 122, 144, 145.

Pedagogía 100, 109, 110, 119, 122.

Performance 136, 138.

Poder 102, 104, 105, 112, 129, 133, 134, 136, 141, 151, 152, 158.
Teatro 101, 105, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 119, 120, 123, 124,
126, 127, 128, 129, 138, 145, 153, 155, 158.

Capítulo 4.

La creación colectiva como metáfora pedagógica y política.

Una investigación en el aula

Actor(es) 163, 166, 170, 171, 173, 180, 186, 198.

Aprendizaje 164, 168, 170, 175, 177, 178, 179, 180, 182, 184, 187, 189,
190, 193, 197, 201, 204, 208.

Arte

dramático 164, 167, 168, 193.

Autodidaxia 197, 203, 204.

Competencias

comunicativas 164, 174, 175, 177, 178, 179, 181, 182, 184, 185,
187, 190.

Contexto(s) 167, 177, 183, 184, 186, 187, 190, 191, 192, 194, 199, 203, 210.

Creación

colectiva 160, 164, 165, 167, 168, 169, 170, 173, 174, 179, 185,
186, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 200, 202, 206, 207.

Creador (es) 151, 169, 186.

Democratización 179, 180, 193, 194, 195.

Didáctica 162, 166, 168, 169, 178, 179, 181, 182, 183, 184, 193, 208, 211.

Discurso 162, 166, 168, 169, 178, 179, 181, 182, 183, 184, 193, 208, 211.

Enseñanza 163, 164, 165, 167, 168, 176, 179, 180, 186, 187, 189, 190,
202, 203, 207, 208, 209, 210.

Escritura 161, 162, 163, 164, 165, 167, 174, 176, 178, 179, 181, 183,
184, 185, 187, 188, 189, 191, 194, 195, 206, 210, 211.

Etnografía 162, 175, 176, 182.

Hegemonía 182, 196, 199.

Improvisación 169, 170, 185.

Lectura 161, 162, 163, 164, 165, 167, 169, 171, 174, 176, 178, 179,
183, 186, 206, 208, 211.

Lenguaje

usos del 162, 183, 184, 186.

Metáfora 160, 185, 186, 188, 189, 192, 193, 194, 195, 200, 206.

Orden

social 199, 200, 202.

Práctica

pedagógica 172, 198, 199, 200, 202, 205.

Poder 162, 165, 167, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 179, 180, 183, 184, 187,
188, 189, 190, 191, 193, 194, 196, 197, 198, 201, 202, 204, 206, 209.

Política 160, 163, 165, 172, 173, 180, 189, 191, 193, 194, 195, 198,
199, 200, 201, 204, 205, 206, 209, 210.

Teatro 163, 166, 168, 169, 171, 173, 183, 185, 186, 188, 191, 192, 193,
200, 207, 209, 211.

Capítulo 5.

Una aproximación a las características de los mejores docentes:
reflexiones desde el enfoque narrativo-biográfico

Profesor(es) 213, 214, 215, 216, 222, 224, 225, 226, 228, 229, 230, 234,
240, 242, 244, 246, 247, 249, 253.

Docencia 213, 214, 225, 226, 250.

Enfoque

biográfico 212, 215, 216, 249, 250.

narrativo 212, 215, 216, 261.

Narrativa(s) 215, 228, 250, 252.

Prácticas

docentes 214, 215, 226, 227, 228, 229, 230, 234, 244, 247, 249,
250, 252, 253.

Capítulo 6.

Narración de la práctica pedagógica como vía
para su transformación

Enfoque

fenomenológico 261, 274, 275.

Identidad 259, 261, 262, 263, 264, 266, 271, 272, 274, 275, 276.

Narración 258, 260, 261, 262, 266, 271, 277, 278.

Narrativa 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 271, 273, 274, 275, 276, 277.

Práctica

pedagógica 258, 259, 261, 265, 266, 269, 277.

Sujeto

pedagógico 259, 261, 274, 275.

Capítulo 7.

La transfiguración de la práctica:

un relato sobre la búsqueda de coherencia en el aula

Aprendizaje 288, 292, 294, 309, 311, 313, 314, 316, 317, 318, 319, 320, 323, 323, 324, 325, 328.

Identidad 335, 336, 337, 349.

Ipseidad 262, 263, 275.

Enseñar 284, 285, 291.

Lectura 288, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296.

Práctica

docente 281, 284, 291.

Seminario

docente 281, 288.

Transfiguración 280, 281.

Capítulo 8.

Hacia una profanación de la lectura. Una reflexión desde la experiencia sobre la relación entre lectura e inteligencia

Alfabetización 315, 316, 328.

Comprensión

lectora 302, 311, 328.

oral 311, 313, 328.

Disciplina 321, 322, 324.

Educación 301, 302, 303, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 327, 328.

Habilidades

cognitivas 321, 322, 324.

Inteligencia 300, 302, 311, 312.

Lectura 300, 301, 302, 303, 307, 308, 309, 310, 311, 313, 314, 315,
317, 318, 319, 323, 324, 327, 328.

Lenguaje

escrito 302, 309, 310.

oral 302, 304, 309, 310.

Oralidad 309, 313, 318, 328.

Procesamiento

semántico 303, 304, 309.

Capítulo 9. La repetición de la diferencia en el aula de clase:
consideraciones en torno a la enseñanza de la escritura
en la Educación Superior

Argumentación 331, 332, 337, 338, 339, 345, 346, 348.

Escritura 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341,
345, 346, 348, 349, 350, 351.

Estilo 332, 333, 334, 335, 336, 337, 339, 348, 349.

Laboratorio

de Pensamiento y Lenguajes 332, 338, 339.

Repetición 330, 332, 333, 334, 335, 337, 349.

Seminario

docente 337, 338, 339, 348, 349.

Capítulo 10. La enseñanza de la escritura y su importancia como
medio de expresión predominante en la academia

Academia 352, 353, 368, 369, 370.

Enseñanza 352, 353, 354, 355, 359, 362, 363, 364, 365.

Escritura 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363,
364, 365, 366, 367, 368, 369, 370.

Poder

relaciones de 354, 356, 365.

Autores

Juliana Liloy Valencia

Licenciada en Literatura por la Universidad del Valle (Colombia) y doctora en Enseñanza de Lenguas y Literatura por la Universidad de Barcelona (España), en donde obtuvo dos becas de investigación para apoyar al Grupo PLURAL. Docente y asesora de investigación en la Universidad Autónoma de Guadalajara (México) dentro de la Maestría y el Doctorado en Educación. Docente e investigadora para la Maestría en Estudios Sociales y Culturales y el Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes de la Universidad El Bosque (Colombia). Actualmente es líder de investigación en la Vicerrectoría de Investigaciones de la Uniagustiniana (Colombia) y editora de *Agustiniana Revista Académica*.

Juan Pablo Sánchez Rojas

Licenciado y magíster en Filosofía de la Universidad Javeriana. Ha trabajado en procesos educativos con docentes y en procesos de reconstrucción de memoria histórica. Coordinador del Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes de 2013 a 2016. Docente de Filosofía, Humanidades y de la Maestría en Estudios Sociales y Culturales de la Universidad El Bosque. Sus líneas de trabajo se enmarcan en prácticas educativas emancipadoras, filosofía y teoría política contemporánea, procesos de transformación pedagógica, estética y política y teatro colombiano.

Carolina A. Orozco

Filósofa de la Universidad de Cartagena y magíster en Filosofía de la Universidad Nacional de Colombia. Sus áreas de interés son la filosofía de la mente, fenomenología y filosofía de la educación. Se ha desempeñado como docente en el área del lenguaje, propiamente en lógica, escritura, lectura y argumentación en distintas instituciones: Universidad Tecnológica de Bolívar, Universidad de Cartagena y Universidad El Bosque. Participó en el Programa Líderes Académicos del Tecnológico de Monterrey, sede Toluca, México, donde impartió un módulo de escritura académica para postgrado. Se desempeñó como coordinadora del Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes del Departamento de Humanidades de la Universidad El Bosque.

Elkin Giovanni Morales Rua

Lingüista, magíster en Estudios culturales y narrador oral de la Universidad Nacional de Colombia. Se ha desempeñado como docente universitario y tallerista en las áreas de lectura, escritura, argumentación, comunicación y pensamiento crítico, tanto en la Universidad Nacional de Colombia como en la Universidad El Bosque. También, ha sido conferencista en temas educativos como didáctica de la lectoescritura, constructivismo pedagógico, evaluación motivante, tecnologías aplicadas al conocimiento y educación por competencias.

Jairo Alberto Quiñones Calderón

Magíster en Lingüística de la Universidad Nacional, especialista en traducción inglés-español de la Universidad El Rosario, licenciado en Filología e idiomas (inglés) de la Universidad Nacional y tecnólogo en Electrónica de la Universidad Distrital. En el campo de los idiomas y la lingüística, tiene casi diez años de experiencia como docente en universidades. Desde hace seis años forma parte del equipo docente del Departamento de Humanidades de la Universidad El Bosque y sus principales intereses están relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, los currículos, las prácticas pedagógicas y la adquisición de una lengua.

Luis Fernando Sierra Blanco

Filósofo, magíster en Educación y candidato a doctor en Filosofía (2020). Sus intereses investigativos se inscriben en las áreas de la filosofía política, la ética y problemas de la Universidad contemporánea, así como la relación entre filosofía e investigación social, la filosofía francesa e italiana contemporánea. Tiene experiencia en docencia en educación media y superior en las áreas de Filosofía y Metodologías de investigación. Además, se ha formado en investigación en educación, investigación social cualitativa y trabajo con comunidades.

Ana Isabel Durán Vélez

Filósofa de la Pontificia Universidad Javeriana y magíster en Filosofía de la Universidad de Poitiers. Se ha desempeñado en investigación y docencia relacionadas a temas de escritura, lectura y argumentación.

Jairo Andrés Múnera Vives

Licenciado en Humanidades con énfasis en español e inglés de la Universidad Pedagógica Nacional y magíster en Literatura de la Universidad de los Andes. Con intereses, experiencia y fortalezas en pedagogía, didáctica y la enseñanza de procesos textuales, al igual que en la reflexión, organización y planeación académica. Tiene experiencia docente de diez años en colegios y en universidades. En la actualidad, es docente del Departamento de Humanidades de la Universidad del Bosque en varias asignaturas de pregrado y miembro activo del Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes de este Departamento.

Orlando Sánchez Vásquez

Licenciado en Lenguas Modernas (español e inglés) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, especialista en Lingüística aplicada de la Universidad La Gran Colombia y magíster en Artes de la Educación (TESOL), Teaching English to Speakers of Other Languages, del Greensboro College, Greensboro, NC (US). Ha trabajado como profesor de español e inglés como segunda lengua en la educación media. También, se ha desempeñado como profesor de competencias comunicativas en educación superior.

Narrar las prácticas,
transformar la enseñanza

Reflexiones de un colectivo
docente en torno a la
lectura y la escritura
en la universidad

Este libro, editado y publicado por el sello Editorial Universidad El Bosque, se terminó de imprimir en la ciudad de Bogotá en el mes de diciembre del año 2020.

Para esta edición, se usaron las familias tipográficas: Helvetica Neue de 50 a 12 puntos, Times a 11,5 puntos.

El formato de este ejemplar es de 16 x 24 centímetros.

La cubierta está impresa en propalcote de 300 gramos de baja densidad, y las páginas interiores, en papel Bond Bahía de 90 gramos.

Este libro es una especie de bitácora de una aventura pedagógica colectiva. Relata la experiencia de un grupo de profesores universitarios que se atrevió a desafiar la rutina, el cansancio, el individualismo y la ortodoxia en su labor. ¿Qué sentido tiene “enseñar” a leer y escribir en la universidad?, ¿cómo hacer de estas actividades algo más que una técnica de control del aprendizaje?, ¿qué hacer para que los estudiantes encuentren sentido y vitalidad en el acto de pensar al leer y escribir?, ¿por qué la universidad privilegia la escritura sobre otras formas de elaboración del pensamiento y de comunicación? Seguramente el lector no encontrará respuestas definitivas a estos interrogantes, pero sí un camino y una apuesta: una reflexión pedagógica individual y colectiva sobre las prácticas de enseñanza.

This book is a kind of blog of a collective pedagogical adventure. It recounts the experience of a group of university professors who dared to challenge routine, fatigue, individualism and orthodoxy in their work. What is the point of “teaching” to read and write at university? How to make these activities more than a learning control technique? What to do so that students find meaning and vitality in the act of thinking while reading and writing? Why does the university privilege writing over other forms of thinking and communication? Surely, the readers will not find definitive answers to these questions, but they will find a path and a bet: an individual and collective pedagogical reflection on teaching practices.

