

enunciación^{22/2}

VOL 22 NÚM 2 JULIO-DICIEMBRE DE 2017 - BOGOTÁ, COLOMBIA - PUBLICACIÓN SEMESTRAL - ISSN: 0122-6339



Lenguaje, sociedad y escuela



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

enunciación

Volumen 22 número 2 julio/diciembre de 2017

Lenguaje, sociedad y escuela

ISSN: 0122-6339

E-ISSN 2248-6798

Publicación interinstitucional del grupo de
investigación Lenguaje, Cultura e Identidad
Revista clasificada C en Colciencias

EDITORORA

Mg. Sandra Patricia Quitián Bernal
Universidad Distrital Francisco José de Caldas,
Colombia

COMITÉ EDITORIAL

Dr. Enrique Rodríguez Pérez, Universidad
Nacional de Colombia, Colombia
Dr. Fabio de Jurado Valencia, Universidad
Nacional de Colombia, Colombia
Dr. Jesús Alfonso Cárdenas Páez,
Universidad Pedagógica Nacional,
Colombia
Dra. María Elvira Rodríguez Luna,
Universidad Distrital Francisco José de
Caldas, Colombia
Dr. Mario Montoya Castillo, Universidad
Distrital Francisco José de Caldas,
Colombia
Dra. Mirta Yolima Gutiérrez Ríos,
Universidad de La Salle, Colombia
Dra. Mónica Moreno Torres, Universidad
de Antioquia, Colombia
Dra. Pilar Núñez Delgado, Universidad
de Granada, España
Dra. Sonia Fernández Hoyos, Universidad
de La Lorraine, Metz-Nancy, Francia

Dr. Harold Castañeda Peña
Universidad Distrital Francisco José de
Caldas, Colombia

ASISTENTE EDITORIAL

Juliana Monroy Ortiz
Lorena Niño López

COMITÉ DE ÁRBITROS

Dr. Mario Montoya Castillo
Universidad Distrital Francisco José de Caldas,
Colombia
Dra. Martha Baracaldo Quintero
Universidad Central, Colombia
Dra. Orietta Geeregat Vera
Universidad de la Frontera, Chile
Dr. Mauricio Múnera Gómez
Universidad de Antioquia, Colombia
Dra. Ruth Milena Páez Martínez
Universidad de La Salle, Colombia
Dra. Elena Valente
Universidad General de Sarmiento, Argentina
Dra. Ana Atorresi
Conicet, Universidad Nacional del Sur,
Argentina
Dra. Rosio Molina Landeros
Universidad Autónoma de Baja California,
Estados Unidos

Dr. Antonio Fuentes González
Universidad de Almería, España
Mg. Hernán Pinzón Manrique
Universidad Santo Tomás (seccional Tunja),
Colombia
Mg. Carmen Arias Castilla
Corporación Universitaria Iberoamericana,
Colombia
Dra. Mariana De la Penna
Universidad de Río Negro, Argentina
Dra. Thays Adrian Segovia
Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela
Dr. Francisco Luis Giraldo Gutiérrez
Instituto Tecnológico Metropolitano, Colombia

DIRECCIÓN EDITORIAL

Centro de Investigaciones y Desarrollo
Científico - CIDC

COORDINACIÓN EDITORIAL

Fernando Piraquive
Coordinador de revistas científicas CIDC

CORRECCIÓN DE ESTILO

Fernando Carretero Padilla

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Julieth Johana Rincón Posada

DISEÑO DE CARÁTULA

Julieth Johana Rincón Posada

IMPRESIÓN

Imagen Editorial S.A.S.

Ilustración de carátula

[https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Still_life_paintings_by_Juan_Gris#/media/File:Juan_Gris_-_Guitar_and_Pipe_\(1913\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Still_life_paintings_by_Juan_Gris#/media/File:Juan_Gris_-_Guitar_and_Pipe_(1913).jpg)

Guitar and Pipe (1913)

Artista: Juan Gris



DECLARACIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS EDITORIALES Y PROCEDIMIENTOS PARA TRATAR UN COMPORTAMIENTO NO ÉTICO

Declaración de buenas prácticas editoriales

“Este documento ha sido adaptado del documento para procedimientos y estándares éticos elaborado por Cambridge University Press, siguiendo las directrices para un buen comportamiento ético en publicaciones científicas seriadas del Committee on Publication Ethics (COPE), International Committee of Medical Journal Editors (ICJME) y World Association of Medical Editors (WAME)”.

Responsabilidades de los editores

Actuar de manera balanceada, objetiva y justa sin ningún tipo de discriminación sexual, religiosa, política, de origen, o ética de los autores, haciendo correcto uso de las directrices pronunciadas en la Constitución Política de Colombia en este aspecto.

Considerar, editar y publicar las contribuciones académicas únicamente por sus méritos académicos sin tener en cuenta ningún tipo de influencia comercial o conflicto de interés.

Acoger y seguir los procedimientos adecuados para resolver posibles quejas o malentendidos de carácter ético o de conflicto de interés. El editor y el Comité Editorial actuarán en concordancia con los reglamentos, políticas y procedimientos establecidos por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y particularmente en el Acuerdo 023 de junio 19 de 2012 del Consejo Académico, por el cual se reglamenta la política editorial de la Universidad y la normatividad vigente en el tema en Colombia. En todo caso se dará a los autores oportunidad para responder ante posibles conflictos de interés. Cualquier tipo de queja debe ser sustentada con documentación y soportes que comprueben la conducta inadecuada.

Responsabilidades de los revisores

Contribuir de manera objetiva al proceso de evaluación de los manuscritos sometidos a consideración en la revista *Enunciación* colaborando, en forma oportuna, con

la mejora en la calidad científica de estos productos originales de investigación.

Mantener la confidencialidad de los datos suministrados por el editor, el Comité Editorial o los autores, haciendo correcto uso de dicha información por los medios que le sean provistos. No obstante, es su decisión conservar o copiar el manuscrito en el proceso de evaluación.

Informar al editor y al comité editorial, de manera oportuna, cuando el contenido de una contribución académica presente elementos de plagio o se asemeje sustancialmente a otros productos de investigación publicados o en proceso de publicación.

Informar cualquier posible conflicto de intereses con una contribución académica por relaciones financieras, institucionales, de colaboración o de otro tipo entre el revisor y los autores. Para tal caso, y si es necesario, retirar sus servicios en la evaluación del manuscrito.

Responsabilidades de los autores

Mantener soportes y registros precisos de los datos y análisis de datos relacionados con el manuscrito presentado a consideración de la revista. Cuando el editor o el comité editorial de la revista requieran esta información (por motivos razonables), los autores deberán suministrar o facilitar el acceso a esta. Al momento de ser requeridos, los datos originales entrarán en una cadena de custodia que asegure la confidencialidad y protección de la información por parte de la revista.

Confirmar mediante una carta de originalidad (formato establecido por la revista) que la contribución académica sometida a evaluación no está siendo considerada o ha sido sometida o aceptada en otra publicación. Cuando parte del contenido de esta contribución ha sido publicado o presentado en otro medio de difusión, los autores deberán reconocer y citar las respectivas fuentes y créditos académicos. Además, deberán presentar copia al editor y al comité editorial de cualquier publicación que pueda tener contenido superpuesto o estrechamente relacionado con la contribución sometida a consideración. Adicionalmente, el autor debe

reconocer los respectivos créditos del material reproducido de otras fuentes. Aquellos elementos como tablas, figuras o patentes, que requieren un permiso especial para ser reproducidas deberán estar acompañadas con una carta de aceptación de reproducción por parte de los poseedores de los derechos de autor del producto utilizado.

Declarar cualquier posible conflicto de interés que pueda ejercer una influencia indebida en cualquier momento del proceso de publicación.

Revisar cuidadosamente las artes finales de la contribución, previamente a la publicación en la revista, informando sobre los errores que se puedan presentar y deban ser corregidos. En caso de encontrar errores significativos, una vez publicada la contribución académica, los autores deberán notificar oportunamente al editor y al comité editorial, cooperando posteriormente con la revista en la publicación de una fe de erratas, apéndice, aviso, corrección, o en los casos donde se considere necesario retirar el manuscrito del número publicado.

Responsabilidad de la Universidad Distrital

La Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en cuyo nombre se publica la revista *Enunciación* y siguiendo lo estipulado en el Acuerdo 023 de junio 19 de 2012 del Consejo Académico, por el cual se reglamenta la Política Editorial de la Universidad, se asegurará que las normas éticas y las buenas prácticas se cumplan a cabalidad.

Procedimientos para tratar un comportamiento no ético

Niveles de gravedad de los comportamientos no éticos

- Falta menor: Autocitación de máximo 14 % del manuscrito; no especificación de las fuentes de figuras, tablas o fotografías.
- Falta grave: Autocitación de máximo 26 % del manuscrito; plagio de ideas de otro autor o fuente de uno a dos párrafos, una tabla o figura o fotografía. Hasta este nivel de gravedad se permiten correcciones por parte del autor.
- Falta gravísima: Autocitación de máximo 50 % del manuscrito; plagio de ideas de otro autor o fuente de una o más páginas, más de

dos tablas, figuras o fotografías; identificación del uso de fuentes bibliográficas falsas o datos erróneos que alteren la veracidad del artículo; presentación del manuscrito en otra revista simultáneamente; la presentación de credenciales falsas de los autores. Esta categoría originaría el embargo de publicación.

Identificación de los comportamientos no éticos

El comportamiento no ético por parte de los autores del cual tengan conocimiento o sea informada la revista, serán examinados en primera instancia por los editores y el Comité Editorial de la revista.

El comportamiento no ético puede incluir, pero no necesariamente limitarse, a lo estipulado en la declaración de buenas prácticas y normas éticas de la revista *Enunciación*, y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en esta materia.

La información sobre un comportamiento no ético debe hacerse por escrito y estar acompañada con pruebas tangibles, fiables y suficientes para iniciar un proceso de investigación. Todas las denuncias deberán ser consideradas y tratadas de la misma manera, hasta que se adopte una decisión o conclusión exitosa.

La comunicación de un comportamiento no ético debe informarse a los editores de la revista y en consecuencia al Comité Editorial. En aquellos casos donde los anteriores actores no den respuesta oportuna, deberá informarse el comportamiento no ético al Comité de Publicaciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

La queja sobre un comportamiento no ético por parte de los editores o el Comité Editorial de la revista deberá ser informada ante el Comité de Publicaciones de la Universidad Distrital.

Investigación

La primera decisión debe ser tomada por los editores, quienes deben consultar o buscar el asesoramiento del Comité Editorial y el Comité de Publicaciones, según el caso.

Las evidencias de la investigación serán mantenidas en confidencialidad.

Un comportamiento no ético, que los editores consideren menor, puede ser tratado entre ellos y los autores, sin necesidad de consultas adicionales. En todo caso, los autores deben tener la oportunidad de responder a las denuncias realizadas por comportamiento no ético.

Un comportamiento no ético de carácter grave se debe notificar a las entidades de afiliación institucional de los autores o que respaldan la investigación. Los editores, en consideración con la Universidad Distrital, deben tomar la decisión de si debe o no involucrar a los patrocinadores, ya sea mediante el examen de la evidencia disponible o mediante nuevas consultas con un número limitado de expertos.

Resultados (en orden creciente de gravedad, podrán aplicarse por separado o en combinación)

Informar a los autores o evaluadores la falta de conducta o la práctica indebida que esta contraria a las normas éticas establecidas por la revista.

Enviar una comunicación dirigida a los autores o evaluadores que indique la falta de conducta ética, con las evidencias que soporten la identificación de la mala conducta, y sirva como precedente para buen comportamiento en el futuro.

Retirar el artículo de la publicación de la revista e informar al autor o autores del mismo, la decisión tomada por el Comité Editorial sustentada en las normas éticas establecidas.

Realizar un embargo oficial de cinco años al autor, período en el cual no podrá volver a publicar en la revista.

Denunciar el caso y el resultado de la investigación ante las autoridades competentes, en caso que el buen nombre de la Universidad Distrital se vea comprometido.

Statement of good editorial practice

“This document has been adapted from document procedures and ethical standards developed by Cambridge University Press, following the guidelines for good ethical behavior in scientific serials of the Committee on Publication Ethics (COPE), International Committee of Medical Journal Editors (ICJME) and World Association of Medical Editors (WAME)”.

Editor responsibilities

Acting balanced, objectively and in a fair manner, without any sexual, religious discrimination, political, origin, or ethics of the authors, using correct guidelines handed down in the Constitution of Colombia in this regard.

Consider, edit and publish academic contributions only for their academic merit without taking into account any commercial influence or conflict of interest.

Follow proper procedures to resolve any ethical complaints or misunderstandings, or conflict of interest. The publisher and the editorial board will act in accordance with the regulations, policies and procedures established by the Universidad Distrital Francisco José de Caldas and particularly in the Agreement 023 of June 19, 2012 of the Academic Council, through which the editorial policy of the University is regulated and current regulations on the subject in Colombia. The authors will have, in any event, an opportunity to respond to possible conflicts of interest. Any complaint must be supported with documentation and media to check improper conduct.

Reviewers responsibilities

Contribute objectively to the process of evaluation of manuscripts submitted for consideration in the journal “Enunciación”, collaborating in a proper manner with the improvement of the quality of these original scientific research products.

Maintain the confidentiality of the data supplied by the publisher, the editorial committee or authors, making proper use of such information by the means that are provided. However, it is your decision to retain or copy the manuscript in the evaluation process.

Inform the editor and the editorial committee in a proper manner and on time, when the content of any

academic contribution show elements of plagiarism or substantially resembles other products published or in a publishing process.

Report any possible conflict of interest with an academic contribution, institutional, financial partnerships or other, between the reviewer and the authors. For such case, and if necessary, withdraw your services in the evaluation of the manuscript.

Authors responsibilities

Keep accurate records and support data and data analysis related to the manuscript submitted for consideration in Enunciación. When the editor or the editorial board of the journal require this information (on reasonable grounds) authors should provide or facilitate access to this. Upon being requested, the original data will enter a chain of custody to ensure the confidentiality and protection of information by the journal.

Confirm through a letter of originality (format established by the journal) that the academic contribution under evaluation is not being considered or has not been submitted and / or accepted in another publication. If part of the content of a contribution has been published or presented in other media, authors should recognize and quote the respective sources and academic credits. They must also submit a copy to the editor and the editorial board of any publication that may have overlapping content or closely related to the contribution under consideration. Additionally, the author must recognize the respective claims of the material reproduced from other sources. Those elements such as tables, figures or patents, which require special permission to be reproduced must be accompanied with a letter of acceptance of reproduction by the owners of the copyright of the product used.

Declare any potential conflict of interest that may exert undue influence at any time of the publishing process.

Carefully review the final art of the contribution, prior to the publication in the journal, reporting any errors that should be corrected. In case of finding significant errors, once the article has been published, authors should promptly notify the editor and the editorial committee subsequently cooperating with the journal in the publication of an erratum, appendix, notice or correction.

Universidad Distrital FJC responsibility

The Universidad Distrital Francisco José de Caldas, in whose name the journal "Enunciación" is published and following the provisions of the Agreement 023 of June 19, 2012 of the Academic Council, by which the Editorial Policy University is regulated, will ensure that ethical standards and good practices are fully implemented.

Procedures for dealing unethical behavior

Severities of unethical behavior

Misdemeanor: self-citation of maximum 14% of the manuscript; not specifying the sources of figures, tables and / or photographs.

Serious offense: self-citation of maximum 26% of the manuscript; plagiarism of ideas from another author and / or source of one to two paragraphs; a table and / or figure and / or photograph. At this level of severity corrections by the author are allowed.

Very serious offense: self-citation maximum 50% of the manuscript; plagiarism of ideas from another author and / or source of one or more pages, more than two tables and / or figures and / or photographs; use of false identification bibliographical sources or erroneous data that alter the veracity of the article; submission of the manuscript to another journal simultaneously; presenting false credentials of the authors. This category would cause the embargo publication.

Identification of unethical behavior

Unethical behavior by the authors will be examined first by the editors and the Editorial Board of the journal.

Unethical behavior may include, but will not necessarily be limited to, the provisions of the statement of good practice and ethical standards of the journal *Enunciación* and the Universidad Distrital Francisco José de Caldas in this area.

Information on an unethical behavior must be presented in writing and be accompanied with tangible, reliable and sufficient evidence to initiate an investigation process. All complaints should be considered and treated in the same way, until a decision or successful conclusion is adopted. The communication of an unethical behavior should be reported to the editors of the journal and the editorial

board accordingly. In cases where the above actors do not an appropriate response in a decent period of time, the unethical behavior must be reported to the Universidad Distrital's publications committee.

The complaints regarding unethical behavior by editors or the editorial board of the journal should be informed to the Universidad Distrital's publications committee.

Investigation

The first decision must be made by the editors, who must consult or seek advice from the Editorial Committee and the Publications Committee, as considered appropriate. The research evidence will be kept confidential.

An unethical behavior, with editors considered minor, can be treated between them and the authors, without further consultation. In any case, the authors should have the opportunity to respond to allegations made by unethical behavior.

An unethical behavior of a serious nature should be notified to the institutional entity where the author is working or the entity supporting the research. The editors, in consideration of the Universidad Distrital, must make the decision whether or not to involve sponsors, either by examining the evidence available or through further consultations with a limited number of experts.

Results (in increasing order of severity, may be applied separately or in combination)

Report authors' or reviewers' misconduct or improper practice that is contrary to the ethical standards set by the journal.

Send a communication to the authors or reviewers to indicate the lack of ethical conduct, with evidence to support the identification of the misconduct, and serve as a precedent for good behavior in the future.

Remove the article from the publication of the journal and inform the author about the decision made by the Editorial Committee supported by the ethical standards set.

As a penalization, the author won't be able to publish in the journal for a specific amount of time, five years.

Report the case and the outcome of the investigation to the competent authorities, if the good name of the Universidad Distrital is compromised.

CONTENIDO

EDITORIAL

Sandra Patricia Quitián Bernal 136

LENGUAJE, SOCIEDAD Y ESCUELA

Escritura académica, argumentación y prácticas de enseñanza en el primer año universitario 138
Academic Writing, Argumentation and Teaching Practices in the First Year of Higher Education
María Elena Molina

Una poética filosófica en la literatura de ciencia ficción desde la perspectiva heideggeriana 154
The Approaches of a Philosophical Poetics in the Literature of Science Fiction
Yerson Alejandro López Chacón

El aprendizaje de la escritura inicial desde una perspectiva sociocultural: una experiencia de formación en investigación 166
Initial Writing Learning from a Socio-Cultural Perspective: A Learning Experience on the Research Field
María Ivoneth Lozano Rodríguez

Pensamiento pedagógico y político de Antanas Mockus: la comunicación y la constitución de un ciudadano contemporáneo 178
Pedagogical and Political Thought of Antanas Mockus: Communication and the Creation of a Contemporary Citizen
Absalón Jiménez B.

Entre la conversación y el diálogo: algunos aspectos para la escucha 189
Between the Conversation and the Dialogue: Some Aspects for Listening
Gloria Rojas

Leer y escribir en una carrera técnica universitaria 202
Read and Write in a University Technical Career
Rosmar Guerrero Trejo, Glendy Suárez Bautista, Antonio Bravo

Crisis de las humanidades y relación ser humano/naturaleza: una experiencia en la formación de maestros de lengua y literatura 217
Crisis of the Humanities and the Relationship between the Human Being and Nature: An Experience in Training Teachers
Carlos Andrés Parra Mosquera

AUTOR INVITADO

Si Electra fuese colombiana, se llamaría Rosalba, Ismena, María Eugenia, Vera, Alix María, Patricia, Gloria, Margarita... 232
Marie Estripeaut-Bourjac

Editorial



Lenguaje y convivencia

El derecho a la palabra

EDITORIAL

El derecho a la palabra es el derecho a vivir en comunidad. En la actualidad, son grandes y variados los retos que la educación, desde diversos escenarios de la cultura, está llamada a asumir. Uno de ellos, y que más cuestiona el papel formador de la escuela y la familia, es su capacidad para formar en valores hacia la co-construcción social, el diálogo y el respeto a la diversidad y a la diferencia, como principios para con-vivir.

La importancia que tienen, para nuestra sociedad, la construcción y la vivencia de valores es fundamental. Si bien la familia y la escuela cumplen un papel relevante en este propósito, los demás escenarios de la cultura también educan o des-educan. En 1996, la Misión de Sabios, en el marco de las reflexiones sobre la Colombia del futuro, postuló como recomendación para la educación colombiana el favorecimiento de la equidad, la convivencia y la formación ciudadana. Estas condiciones –en cuanto principios que instalados en el escenario escolar preparan e insertan a los niños y jóvenes en ambientes propicios para el debate, la disertación y el respeto al disenso– solo son posibles en y desde el lenguaje.

En las últimas décadas ha tomado fuerza la necesidad de reflexionar en torno a la potencialidad del lenguaje en todos los escenarios de la cultura. Las diferentes investigaciones, bien desde la educación o desde áreas afines, validan recurrentemente la capacidad instalada que provee el lenguaje al sujeto y gracias a la cual es posible el desarrollo de lo humano y la realización como seres sociales y autónomos.

El *derecho a la palabra*, cualquiera que sea el sistema semiótico en uso, implica instalar como plano de interacción en la convivencia el encuentro con el otro, la proyección de sí mismo, el autoconocimiento, la expresión de las ideas, los sentimientos y discrepancias implicados en la toma de decisiones responsables consigo mismo y con los demás. Hacer de la escuela un espacio para la liberación de la palabra en este contexto es posible gracias al desarrollo asertivo de las múltiples posibilidades de significación del lenguaje humano. En una sociedad donde la intolerancia y la indiferencia social son parte de la cotidianidad de niños y jóvenes, y les niegan oportunidades de diálogo, participación y con-vivencia, urge desplazar el modelo educativo que insta a la construcción de personas obedientes por un modelo orientado a la formación de sujetos propositivos y creativos.

Urge repensar en un sistema educativo cuyo objetivo no sea la reproducción de cátedras y contenidos que abandonen la paz, el posconflicto y la construcción de valores como eslogan de moda, ajeno a la praxis pedagógica y al reconocimiento de las condiciones multiculturales, plurilingües y diversas de los niños y jóvenes colombianos, desde una perspectiva más holística. No olvidemos que la construcción y la formación de la persona en todas sus dimensiones solo son posibles mediante procesos de interacción que fortalezcan y reafirmen la personalidad para la percepción del pluralismo y la comprensión mutua desde la palabra.

En este sentido, no es suficiente con *dejar hablar*, hay que promover en la escuela, en la familia, en el escenario de los amigos y del trabajo académico, en los medios y las redes sociales diferentes posibilidades para que se ejerza el derecho a la palabra de manera intencionada, reflexiva, significativa y responsable. Del mismo modo, se debe instar a la interacción entre los jóvenes con el contexto y la cultura; proceso que se sustenta en la capacidad de escuchar y escuchar-se. En ese sentido, la escucha se debe entender no como *el silencio pasivo*, sí como acción creativa que permite *aprender a vivir con otros* en un mundo altamente cambiante y diverso.

En consecuencia, aportar a la construcción de una cultura escolar que propenda por una sociedad equitativa y justa exige comprender que el tejido sobre el que se construye cada contexto que habitamos se entreteteje desde condiciones desiguales. Gracias al lenguaje y desde una perspectiva más hermenéutica y dialógica se catapultan la construcción e interpretación de sentidos que nos acerquen al reconocimiento de lo que somos en y desde lo otro y los otros.

Sandra Patricia Quitián B.

Editora revista *Enunciación*

Grupo de Investigación Lenguaje, Cultura e Identidad

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Lenguaje, sociedad y escuela



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Escritura académica, argumentación y prácticas de enseñanza en el primer año universitario**Academic Writing, Argumentation and Teaching Practices in the First Year of Higher Education**

María Elena Molina*

Resumen

Este artículo muestra cómo docentes de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Letras de una universidad pública argentina lograron entamar prácticas de escritura académica con prácticas de enseñanza, a fin de actualizar en sus aulas los potenciales epistémicos de la escritura. Enmarcados en un estudio de casos múltiples, configurado como una investigación didáctica naturalista, los resultados expuestos aquí provienen de dos fuentes de datos: entrevistas a alumnos y recolección de materiales de trabajo (consignas de escritura y producciones de alumnos). El análisis de tales datos estuvo guiado por la codificación y la contextualización, buscando las relaciones de similitud y contigüidad entre ellos. Desde el punto de vista teórico, teniendo como antecedentes los estudios sobre escribir a través del currículum (WAC), esta investigación retoma la noción de transposición didáctica propuesta por Chevallard para caracterizar de qué formas se entranan prácticas de enseñanza con escritura, en particular, cuando los docentes trabajan en sus clases una práctica de escritura disciplinar. Así, hallamos que, para transponer en el aula prácticas de escritura que resultasen potencialmente epistémicas y no propedéuticas, los docentes precisaron trabajar con una escritura argumentativa y vigilar cuidadosamente que las circunstancias de producción de tales prácticas fuesen similares a las que se desarrollan en el ámbito de las comunidades disciplinares a las que aspiran a pertenecer sus alumnos.

Palabras clave: ponencia, transposición didáctica, condición didáctica.

Abstract

This article shows how teachers of the career of Linguistics and Literature, from an Argentine public university, intertwine teaching and writing practices to work in their classrooms with the epistemic potential of writing. From a multiple case study configured as a naturalist didactic research, this inquiry works with two kinds of data: interviews with students and collection of documents (writing assignments and texts produced by students). The strategies of coding and contextualization guided to data analysis, paying attention to the relations of similarity and contiguity between them. From the theoretical point of view, having the studies on writing across the curriculum (WAC) as background, this research returns to the notion of didactic transposition proposed by Chevallard. This notion allows us to explore how the teachers intertwine teaching and writing practices by working in their classes with a disciplinary writing practice. Thus, we found that to bring into the classroom a writing practice that would potentially become epistemic and not preparatory (i.e., as a simple exercise for the future), teachers needed to work with argumentative writing and to carefully check the production circumstances of such practices. These circumstances are similar to the ones developed within the disciplinary communities to which the students were aspiring to belong.

Keywords: conference paper, didactic transposition, teaching condition.

* Licenciada en Letras y doctora en Humanidades (Universidad Nacional de Tucumán, Argentina). Especialista en Escritura y Alfabetización (Universidad Nacional de La Plata, Argentina). Becaria postdoctoral de CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina). Auxiliar docente de Didáctica de la Lengua y la Literatura I y de Investigación Educativa II (Universidad Nacional del Sur, Argentina). Correo electrónico: elena.molina@uns.edu.ar

Cómo citar este artículo: Molina, M. E. (2017). Escritura académica, argumentación y prácticas de enseñanza en el primer año universitario. *Enunciación*, 22(2), 138-153. DOI: <http://doi.org/10.14483/22486798.11929>

Artículo recibido: 29 de abril; aprobado: 29 de agosto.

Introducción

Escribir es una práctica social, una forma de interacción y diálogo con otros. Según Bazerman (2010, p. 1), “escribir involucra a otros”: uno responde y construye sobre las afirmaciones de terceros. Esta concepción de la escritura como *práctica social*, como un modo de *hacer con otros*, constituye el eje de nuestro estudio. Ivanič (1998) asegura que las prácticas de lectura y escritura son los modos culturalmente delineados en los que el leer y el escribir sirven a fines sociales. La alfabetización (en el sentido de *capacidad de emplear el lenguaje escrito*) no es una tecnología compuesta por un conjunto transferible de habilidades cognitivas, sino una constelación de prácticas que difieren de un contexto social a otro (Barton y Hamilton, 1998; Street, 1995).

En este sentido, dentro del contexto de la educación superior y en distintas áreas disciplinares, son escasas las investigaciones didácticas que permiten dilucidar bajo qué condiciones de enseñanza escribir y argumentar podrían desplegar sus potenciales epistémicos al abordarse como prácticas sociales (Molina, 2014). Al respecto, hallamos que una de tales condiciones se vincula con el *tipo de consignas de escritura* propuesto por los docentes. Cuando los docentes propusieron consignas de escritura tendientes a producir un texto argumentativo, escribir pudo transformarse en una herramienta de aprendizaje. Algo opuesto a lo que ocurrió cuando las consignas de escritura solicitaron tareas de localización y fragmentación de lo leído y escrito. Este es el hallazgo que mostramos en relación con la propuesta didáctica del “Taller de comprensión y producción textual”, asignatura del primer año de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Letras¹

¹ En Argentina, los títulos de *licenciado* y *profesor* en Letras difieren en la incumbencia de su ejercicio profesional. El título de profesor universitario habilita para dar clases en instituciones de nivel medio y superior. Los licenciados, por su parte, reciben una formación orientada a la investigación. Para más información sobre las especificidades de titulación en Argentina, se sugiere consultar Marquina (2004).

pertenecientes a una de las principales universidades públicas argentinas.

Antecedentes y referentes conceptuales

Los países anglosajones fueron pioneros en indagar la lectura y la escritura en el nivel superior. En dicho ámbito, estas prácticas se enfocaron, principalmente, en términos de los obstáculos que presenta la transición entre la educación media y universitaria, enfatizando el vínculo entre escritura, lectura y aprendizaje (Marland, 2003; Smith, 2004). Esto responde a la coyuntura histórica, económica y sociopolítica que desde fines de la década de 1960 y principios de los años 1970 dio lugar al acceso masivo a las universidades de grupos de jóvenes pertenecientes a niveles socioeconómicos medios, quienes antes se hallaban excluidos de la educación superior. La ampliación del ingreso universitario intensificó así la necesidad de investigar cómo acrecentar la retención de los nuevos ingresantes, poniendo en evidencia que el problema central de esta tarea consistía en abordar la heterogeneidad de orígenes socioculturales (Bazerman *et al.*, 2005; Russell *et al.*, 2009).

A principios de los años 1980, algunos de los aportes que comienzan a difundirse sobre esta problemática provienen de corrientes de investigación como “escribir a través del currículum” (Bazerman *et al.*, 2005), “escribir y leer para aprender” (Nelson, 2001) y “escribir en las disciplinas” (Ochsner y Fowler, 2004). Los resultados de los diversos estudios concretados dentro de estas corrientes evidencian una cuestión fundamental y novedosa para la época: el discurso escrito en el nivel superior no puede concebirse tan solo como un simple canal de comunicación.

De esta manera, las corrientes mencionadas se oponen de forma enérgica a los paradigmas de enseñanza que conciben la escritura como una habilidad de comunicación básica y generalizable, puesto que sostienen que las

dificultades de los estudiantes al leer y escribir no pueden adjudicarse meramente a falencias en la educación primaria o a déficits individuales de los alumnos (Bazerman *et al.*, 2005). Lejos de ello, los estudios realizados en el marco de estas líneas, ponen de manifiesto que la lectura y la escritura son herramientas potentes, involucradas en la elaboración del conocimiento social (Bazerman, 1988), en el aprendizaje de los contenidos (Langer y Applebee, 1987) y en la apropiación de los modos de hacer y pensar en las disciplinas (Carter, Ferzli y Wiebe, 2007).

Las corrientes de investigación que mencionamos continúan hasta la actualidad indagando los desafíos que supone leer y escribir en dicho nivel (Camps-Mundó y Castelló-Badía, 2013; Russell, 2013; Thaiss y Porter, 2010). Desde sus primeras contribuciones, además, estas indagaciones han dado origen a múltiples iniciativas con el objetivo de que todas las materias se ocupen de orientar los modos de encarar la lectura y la escritura necesarios para aprender en las distintas áreas del conocimiento (cf. Carlini, 2002).

En el ámbito argentino, son varias las líneas de indagación que se ocupan de los desafíos que enfrentan los estudiantes al leer y escribir en la universidad. Entre ellas, son precursores los trabajos conducidos por Elvira Arnoux y colegas a partir de la década de 1990. Estos, desde una mirada lingüística y profundamente discursiva, abren la discusión local sobre el tratamiento de la lectura y la escritura académicas en el ingreso a la universidad pública. Dentro de estas investigaciones, predominan los estudios que detallan las dificultades de los alumnos para interpretar y escribir distintos géneros discursivos que, tradicionalmente, se designan como de corte académico –artículos científicos, reseñas, monografías, tesis, etc.– (Arnoux *et al.*, 1996; Arnoux y Alvarado, 1997; Arnoux, Silvestri y Nogueira, 2002; Pereira y Di Stefano, 2003; Piacente y Tittarelli, 2003).

Con el objetivo de superar los problemas diagnosticados, una segunda serie de investigaciones se centra en los cursos o talleres de lectura y escritura académica, progresivamente incorporados a partir de mediados de los años 1990 por distintas universidades (Fernández, Izuzquiza y Laxalt, 2004; Natale, 2012). En particular, algunos de estos trabajos analizan las producciones escritas de los alumnos, basándose en dicho material para detectar progresos y dificultades (Arnoux *et al.*, 1998; Di Stefano y Pereira, 2004). Pereira y Valente (2014), por ejemplo, analizan el recorrido realizado por estudiantes universitarios para elaborar un informe de investigación. Comparando la versión inicial y final de tales escritos, las autoras sostienen que la reescritura que los estudiantes hacen de sus trabajos iniciales favoreció tanto la apropiación de las teorías como la adquisición de un modo de lectura crítica de textos.

Un enfoque diferente, aunque menos extendido, caracteriza un tercer conjunto de indagaciones que toman como objeto de estudio y de intervención las situaciones didácticas que se instauran en las clases de sus cátedras pertenecientes a biología, educación y lingüística. Conforman iniciativas de investigación acción que, a partir de su sostenimiento y recursividad en el tiempo, han logrado producir claros resultados acerca de las condiciones de enseñanza que potencian el aprendizaje de distintos contenidos disciplinares a través de leer y escribir para aprender (Iglesia y De Micheli, 2009; Padilla, Ávila y López, 2007; Vázquez, Jakob, Pelliza y Rosales, 2003).

Por otra parte, un cuarto grupo de trabajos presta especial atención a las representaciones sobre la escritura de alumnos y docentes. Sus resultados ponen en evidencia los desencuentros que suelen existir entre los puntos de vista de estudiantes y profesores universitarios con respecto a la distribución de responsabilidades referentes a quién debería ya saber escribir –el alumno universitario–, y a quién tendría que ayudar a que los estudiantes aprendan cómo hacerlo –el docente de la materia– (Alvarado y

Cortés, 2000; Carlino, 2002; Vázquez y Miras, 2004).

En algún punto afín a las dos últimas perspectivas expuestas, se distingue una quinta línea de trabajos llevada adelante por el Giceolem² (Carlino, 2005; Cartolari y Carlino, 2011; Padilla, 2009, 2012). Desde este enfoque, se asume que los estudios diagnósticos centrados en la producción de los estudiantes no proveen por sí solos un abordaje adecuado a la complejidad de las prácticas sociales de lectura y escritura en el nivel superior. Por esta razón, se conducen diversas indagaciones que se centran tanto en los textos producidos por los estudiantes, como en analizar qué piensan los propios alumnos con respecto a sus producciones y a los desafíos que enfrentan al leer la bibliografía y escribir en las asignaturas que cursan. Asimismo, se considera imprescindible incluir como objeto de estudio aquello que acontece en los diversos ámbitos institucionales, con los docentes y con la enseñanza que estos brindan en la universidad –como también en otros ámbitos de la educación superior y secundaria–. La presente propuesta de trabajo se enmarca en dicha línea de estudios.

A la luz de estos antecedentes, nuestro *marco teórico* tiene en cuenta no solo las investigaciones provenientes de la lingüística (Padilla, 2012; Van Eemeren, Grootendorst y Snoeck, 2006), sino también de la didáctica como disciplina que enfoca el estudio sistemático de las prácticas de enseñanza (Brousseau, 2007; Sensevy, 2011).

En primer lugar, partimos de una concepción de la escritura como práctica social (Bazerman y Prior, 2004; Prior y Bilbro, 2012) que precisa estar presente a lo largo y a lo ancho del currículum (Bazerman *et al.*, 2005; Carlino, 2005, 2013; Lea y Street, 1998; Lerner, 2001). A esto agregamos, desde la lingüística, la idea de que la *escritura académica* es una *construcción argumentativa*

(Padilla, 2009, 2012). Al respecto, Padilla (2012) articula los aportes de diferentes perspectivas teóricas, en relación con los conceptos de escritura y argumentación. De este modo, por una parte, esta autora recupera de los modelos procesuales de producción escrita (Flower y Hayes, 1996; Scardamalia y Bereiter, 1992), los conceptos de *recursividad* y de *dimensión epistémica*. Por otra parte, selecciona algunos aportes de diferentes teorías de la argumentación (Toulmin, 2008; Van Eemeren, Grootendorst y Snoeck, 2006) las que, si bien estudian mayormente la argumentación cotidiana, contribuyen a conceptualizar la escritura académica como producto de un proceso de argumentación científica que se legitima en los ámbitos disciplinarios. Así, Padilla (2012) sostiene que, más allá de las diferencias que pueden encontrarse en el quehacer científico, ligadas a distintos paradigmas y tradiciones disciplinarias, el modo privilegiado de comunicación de este quehacer es la argumentación. En tal sentido, resulta productivo el concepto de *argumentación académica* (Padilla, 2009), que apunta a integrar la dimensión demostrativa, retórica y dialéctica de la argumentación. La dimensión demostrativa exige la articulación entre marco teórico, interrogantes/hipótesis, datos y conclusiones; la retórica busca el modo de comunicar estos resultados más eficazmente; la dialéctica se abre a la consideración de otros puntos de vista, sustentada en una concepción del conocimiento científico como saber provisional y perfectible.

Por otra parte, desde una perspectiva didáctica, enfatizamos la necesidad de abordar las prácticas de enseñanza que, en el nivel superior, entrelazan contenidos curriculares con prácticas de escritura. De este modo, una noción central en la exposición de nuestros resultados es *transposición didáctica*. Chevallard (2013) afirma que todo proyecto de enseñanza y de aprendizaje se constituye dialécticamente con la identificación y la designación de *contenidos de saber* como *contenidos a enseñar*. Un contenido de saber que ha sido seleccionado como saber a enseñar

2 Giceolem (Grupo para la Inclusión y la Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias), equipo de investigación dirigido por Paula Carlino, con sede en Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires (Argentina) [<https://sites.google.com/site/giceolem2010/>].

sufre, a partir de entonces, un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El trabajo que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza se denomina *transposición didáctica*. En el caso Letras, discutido en este artículo, el contenido de saber que se trabaja como contenido a enseñar es la práctica de escritura disciplinar de una ponencia³. Es esta práctica de escritura la que se torna objeto de enseñanza, esto es, se transpone en el aula tratando de preservar –en la medida de lo posible– los sentidos sociales que conlleva fuera de ella.

Metodología

Este artículo se enmarca en una investigación⁴ que ha identificado y caracterizado las condiciones didácticas para escribir epistémicamente y el modo en el que estas repercuten en el manejo del tiempo didáctico y en la distribución de las responsabilidades en relación con la construcción de los saberes en dos disciplinas universitarias (Letras y Biología). El presente trabajo recorta una de esas condiciones en uno de esos casos: la consigna de escritura argumentativa en el caso Letras.

El caso Letras se refiere al trabajo que se realiza en el “Taller de comprensión y producción textual”, asignatura perteneciente al primer año de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Letras de una universidad nacional y pública argentina. Esta materia anual cuenta con cuatro horas semanales

de dictado: dos para clases plenarias y otras dos, para clases prácticas. En las clases plenarias hay un promedio de 200 estudiantes, mientras que, en las clases prácticas, ese total se redistribuye en comisiones de entre 30 a 50 alumnos. Las clases plenarias se dictan en anfiteatros; las prácticas, en aulas más pequeñas. Según nuestras observaciones, la estructura típica de las clases de Letras puede resumirse en la tabla 1.

En las clases –particularmente en las prácticas–, los docentes utilizan los textos producidos por los estudiantes como ejes de las discusiones e intercambios (tabla 1).

En relación con los saberes trabajados, la materia constituye una introducción general a los estudios del discurso a la vez que provee herramientas de reflexión y acercamiento a la escritura académica. Los alumnos trabajan durante el primer cuatrimestre con contenidos teóricos sobre discurso académico, modelos de comprensión y producción textual, géneros discursivos, teorías de la argumentación, etc. Durante el segundo cuatrimestre del año, por su parte, los estudiantes deben investigar y producir una ponencia para presentar a fin de año en unas jornadas estudiantiles de Letras. Con el objetivo de desarrollar esta tarea, los alumnos pueden trabajar en pequeños grupos (máximo de cuatro integrantes) y cuentan con la ayuda de un tutor que, semanalmente y durante todo el segundo cuatrimestre, se reúne con ellos para discutir avances, ideas, dudas, etc. Las ponencias que redactan los alumnos siempre versan sobre algún aspecto (formal o de contenido) inherente a un género discursivo (grafiti, cuento, historietta, novela, microrrelato, poesía, etc.) y son los propios alumnos quienes deciden sobre qué género discursivo investigarán y escribirán su trabajo. Para acreditar la asignatura, los alumnos deben sortear con éxito no solo el proceso de aprender a escribir una ponencia e investigar un género discursivo particular, sino también la necesidad de exponer sus hallazgos frente a pares y expertos en las jornadas abiertas que la cátedra organiza anualmente.

3 Sensevy (2011), siguiendo a Brousseau (2007) y Chevallard (2013), introduce en el contrato didáctico la idea de que las prácticas, además de los saberes, también constituyen objetos de enseñanza de pleno derecho. Al respecto, Sensevy (2011, p. 102) sostiene: “Dans la définition de Brousseau, celui-ci présente le contrat comme relatif à ce qui est ‘spécifique de la connaissance visée’. Je pense qu’une telle conception est restrictive. Je pose plutôt que le contrat réfère à des pratiques qu’on peut déployer sur un axe générique/spécifique”. En nuestro caso, la práctica de escribir una ponencia, una práctica propia del ámbito académico científico, se lleva al aula y se torna objeto de enseñanza.

4 Este trabajo fue realizado en el marco del Proyecto de Investigación PICT-2014-2793, subsidiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) de Argentina, bajo la dirección de Paula Carlino. Forma parte de la investigación doctoral concluida por su autora, en carácter de investigadora en formación dentro de tal proyecto.

Tabla 1. Estructura típica de las clases de Letras (plenarias y prácticas)

Clases de Letras Duración: cuatro horas semanales distribuidas en dos clases de dos horas cada una		
	Clases plenarias	Clases prácticas
20 minutos aprox.		Contextualización del docente. Reanudación de la consigna de escritura trabajada en casa y solicitada en la clase práctica anterior.
30 a 45 minutos aprox.	Exposición del docente con intervenciones libres (no pautadas) de los alumnos.	Puesta en común en pequeños grupos de los textos redactados en casa.
30 a 45 minutos aprox.	Discusión teórica de los contenidos.	Puesta en común con el docente y la totalidad de la clase. Se comparten las interpretaciones abordadas en el trabajo en pequeños grupos respecto de los escritos socializados.
20 minutos aprox.		Nueva consigna de escritura para próxima clase práctica.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al *diseño de nuestra investigación*, proyectamos un *estudio de casos múltiples* (Creswell, 2007; Maxwell, 2005; Stake, 1998) que se configurase como una *investigación didáctica* de corte *naturalista* (Artigue, 1990; Rickenmann, 2006). A diferencia de otros estudios naturalistas, no buscamos describir la *enseñanza usual*, sino que caracterizamos dos casos (Letras y Biología) que presentan iniciativas didácticas innovadoras puesto que sus docentes, por política y decisión de cátedra, integran de diversos modos la escritura y la argumentación a sus prácticas cotidianas de enseñanza. Esto es, los docentes de nuestros casos estructuran sus clases alrededor del trabajo con escritura, sin dejarla relegada a los extremos del cursado (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013). Así, desde un enfoque cualitativo y con el objetivo de generar datos ricos en detalles y situados en contexto, se seleccionaron técnicas múltiples de producción de datos (Creswell, 2007). Detallamos específicamente los datos recabados sobre el caso Letras:

a) *Observación de clases*. En Letras, se observaron y audiograbaron las VIII Jornadas de Estudiantes de Letras de dicha universidad (16 horas

de grabación) en las que los alumnos presentan y defienden sus ponencias frente a pares y docentes. Estos intercambios, que forman parte del cursado de la asignatura, conforman el corolario del trabajo efectuado por la cátedra a lo largo del ciclo lectivo.

b) *Materiales de trabajo (consignas de escritura y producciones de alumnos)*. Se recogieron tanto la consigna de escritura delineada a modo de circular de evento científico como seis ponencias escritas por grupos de dos a cinco alumnos pertenecientes a una comisión de 30 alumnos. Cada ponencia conllevó la escritura de 10 a 15 borradores, que cuentan con la guía y los comentarios de un docente/tutor. Además, se recopilamos 269 correos de intercambios entre los alumnos de dicha comisión y su tutor, a propósito de la redacción de las ponencias y se fotocopió al cuadernillo de cátedra.

c) *Entrevistas a alumnos*. Se efectuaron diez entrevistas semiestructuradas hasta alcanzar el criterio de saturación. Estas, con una duración promedio de 25 minutos, se audiograbaron y transcribieron. Antes de cada entrevista, notificamos a los alumnos los propósitos de la investigación y el carácter anónimo de su participación.

En este artículo, presentamos el análisis de la consigna de escritura recibida por los alumnos (resultado vinculado con los materiales de trabajo) y la sistematización de las entrevistas en lo que se refiere a cómo estos percibieron tal tarea de escritura.

Respecto de las *estrategias de análisis de los datos*, siguiendo la propuesta de diseño cualitativo-interactivo de Maxwell (2005), realizamos el análisis de los datos a través de dos estrategias fundamentales: *contextualización* y *codificación* (Maxwell y Miller, 2008). De este modo, siguiendo la estrategia de *contextualización*, nos centramos en las relaciones de contigüidad entre los datos. Al analizar la consigna de escritura, por ejemplo, detallamos las circunstancias que posibilitaron a los docentes abordar tal trabajo con sus estudiantes. En lo que respecta a la estrategia de *categorización*, tuvimos en cuenta las relaciones de similitud entre los datos, es decir, cómo los aportes de esa consigna dialogaban con las otras fuentes de información (los registros de clase y las entrevistas, principalmente). Las entrevistas a alumnos se analizaron de acuerdo con un criterio similar: procuramos contextualizar los dichos de los alumnos, entender sus particularidades y, a su vez, buscar similitudes entre las perspectivas. Esto es, procuramos delimitar patrones que nos posibilitasen construir categorías sobre el modo en el que estos alumnos perciben la tarea de escritura propuesta.

Resultados

Van Eemeren, Grootendorst y Snoeck (2006, p. 17) definen la argumentación como “una actividad verbal, social y racional que apunta a convencer a un crítico razonable acerca de la aceptabilidad de un punto de vista adelantando una constelación de una o más proposiciones para justificar ese punto de vista”. Ciñéndonos a esta definición, hallamos que, en nuestro caso, una de las condiciones centrales para que la escritura pudiese desplegar sus potenciales

epistémicos fue que la consigna de escritura solicitase la producción de un texto de carácter argumentativo. Los docentes promovieron que los estudiantes se comprometiesen en una actividad verbal, social y racional destinada a un otro. Verbalmente, los alumnos tuvieron que estructurar su enunciado ateniéndose al género *ponencia*. Racionalmente, las consignas solicitaron a los alumnos encontrar y fundamentar relaciones lógicamente válidas entre conceptos y construir un punto de vista sobre un tema sustentado en un recorrido empírico. Socialmente, los estudiantes escribieron para participar de su comunidad disciplinar. Para lograr cada uno de estos propósitos, los alumnos precisaron adentrarse en la formulación de actos de habla complejos.

De acuerdo con esta definición, caracterizamos cómo el tipo de consigna propuesta en el “Taller de comprensión y producción textual” posibilitó modalidades de escritura y argumentación compatibles con el aprendizaje. Al respecto, cabe enfatizar que la enseñanza usual concibe la escritura como un medio para certificar y reproducir saberes, no como una herramienta para apropiarse de ellos y aprender (Lerner, 2001). Sin embargo, para que la escritura pueda erigirse como un *modo de aprender* (Emig, 1977), es necesario que las consignas delineadas por los docentes incentiven en los alumnos un trabajo intelectual de autoría; *autoría* que implica, entre otras cosas, ejercer la prerrogativa y asumir la responsabilidad de elegir la meta, el estilo y la audiencia de un texto (Ivanič, 1998). En lo que sigue, mostramos cómo los docentes del caso Letras plantean a sus alumnos el problema de elaborar una ponencia.

Los profesores de Letras, luego de un trabajo sostenido con argumentación cotidiana en el primer cuatrimestre de la materia, se abocan a introducir las nociones concernientes a la argumentación académica. Los alumnos precisan familiarizarse con el tipo de escritura que después tendrán que producir. El problema de escritura al que se enfrentan estos estudiantes

novatos es aquel de elaborar una ponencia mientras investigan un género discursivo o una clase textual de su elección. Los alumnos han estudiado teóricamente los géneros discursivos o clases textuales durante el primer cuatrimestre de cursado de la asignatura y, en esta segunda parte, necesitan no solo formular hipótesis y preguntas de investigación sino efectivamente indagar un género discursivo como condición que les permita adentrarse en el trabajo con la clase textual ponencia. Siguiendo a Ivanič (1998), los alumnos ejercen una autoría, puesto que cuentan con el derecho y la prerrogativa de elegir el contenido de su ponencia y de destinar ese escrito a una audiencia genuina. La escritura de la ponencia, por tanto, no se limita a una consigna de escritura argumentativa, sino que hay un trabajo profundo de caracterización teórica del género y de acompañamiento o andamiaje docente para que los alumnos puedan ejercer dicha práctica social de escritura. En el afán de hacer ejercer la práctica a los alumnos, la consigna de escritura se materializa en

forma de una circular de congreso. Esta forma de enunciar la consigna no es solo retórica, sino que provee un contexto legítimo a la tarea de escritura, dado que efectivamente especifica y difunde información sobre las jornadas en las que deberán participar los alumnos a fin de acreditar la asignatura.

Esta circular de evento científico pone de manifiesto un aspecto central en la configuración de la tarea en el caso Letras: promover el ejercicio auténtico de la práctica de escritura. No se trata de que los alumnos hagan *como si*, de que finjan ser autores de una ponencia o de que ejerciten ese género de forma propedéutica, como preparación para hacerlo plenamente en el futuro (Carlino, 2013). Por el contrario, la propuesta de los docentes busca que los alumnos realmente ejerzan la práctica social de escritura de una ponencia o comunicación oral, con todos los matices inherentes a dicha práctica –esto es, tener que investigar primero para poder escribir y defender lo escrito después–. De allí se desprende la necesidad de presentar la consigna como

CIRCULAR

**VIII Jornadas Estudiantiles del
Taller de comprensión y producción textual
El arte del discurso: El Universo de las Letras
(carrera de Letras, Facultad, Universidad)**

Lugar. 12 de diciembre de 2012
Facultad de Filosofía y Letras, dirección

La Cátedra de Taller de Comprensión y Producción Textual de la Facultad de Filosofía y Letras, invita a la participación en las **VIII Jornadas Estudiantiles**, que tendrán lugar el 12 de diciembre de 2012 en las instalaciones de la citada facultad. Como todos los años, se convoca a los estudiantes que cursan la asignatura a presentar trabajos individuales o grupales para establecer un espacio de intercambio en los ámbitos lingüísticos y literarios. El eje está dado por la elección de un género discursivo de circulación social en cualquiera de sus manifestaciones (escrito, oral o audiovisual), con el objetivo de estudiar cómo funcionan estos géneros en las instancias de comprensión y producción realizadas por diferentes actores sociales.

1. Pautas de participación

Las jornadas contarán exclusivamente con la participación de exposiciones a cargo de los estudiantes de la asignatura de Taller 2012, pero si no haber mesas simultáneas, los mismos estudiantes a su turno, participarán igualmente en calidad de asistentes, escuchando las exposiciones del resto.

2. Inscripción y pautas para los expositores

La presentación de las **ponencias** puede ser tanto individual como grupal. Las ponencias estarán organizadas en sesiones, según temáticas afines. El tiempo de exposición por ponencia será de 20 minutos como máximo (equivalente a 8 páginas, en Arial 12, espaciado 1.5). Los tutores actuarán como moderadores de cada sesión.

Los expositores deberán enviar un **resumen** de la ponencia (hasta 300 palabras) en formato Word, Arial 12, espaciado simple (previa corrección de cada tutor) antes del **5 de noviembre de 2012** a la ayudante del Taller, Carla XXX (carlaXXX@hotmail.com), con copia al respectivo tutor. El archivo debe contener la siguiente información APELLIDO/S (del expositor) seguido de la palabra RESUMEN.

En el archivo debe especificarse:

- Título de la ponencia (centrado y con mayúsculas sostenida y negrita)
- Autor o autores (alineado margen derecho; uno debajo del otro)
- Dirección electrónica de cada uno de los expositores debajo del nombre de cada uno de ellos.
- En el cuerpo del texto se debe hacer referencia sintética al tema/problema de investigación, los objetivos, los interrogantes o hipótesis, el marco teórico, la metodología (población de estudio, técnicas de recolección de datos, corpus) y resultados a los que se pretende arribar.
- Cinco palabras-clave. Se debe consignar esto y al lado, escribir en letra minúsculas cada palabra separadas por guiones.

Con respecto a las ponencias completas deberán ser enviadas una semana antes de la realización de las jornadas a la Dra. Adela, coordinadora de las Jornadas a la siguiente dirección: adelaxxx@ffyl.edu.ar. El archivo deberá decir: APELLIDO/S seguido de la palabra PONENCIA al igual que en el asunto del correo. Se recuerda a los expositores que el envío de la ponencia hasta el día **5 de diciembre de 2012** a esta dirección es **condición necesaria** para la participación en las jornadas y para mantener la regularidad en la asignatura.

3. La participación como asistentes en las jornadas es **libre y gratuita** para todos los que deseen asistir. Se extenderán certificados de asistencia y/o exposición.

COMISIÓN ORGANIZADORA:

Cátedra de Taller de Comprensión y Producción Textual (Letras), FFyL, Universidad.
Cualquier otra información será enviada oportunamente por los tutores en las sucesivas circulares.

Figura 1. Consigna de escritura argumentativa configurada como una circular de evento científico

Fuente: "Taller de comprensión y producción textual".

una circular que se difunde por correo electrónico y por redes sociales en distintos grupos de alumnos de Letras de dicha universidad.

¿Qué planteaba esta consigna de escritura? Enunciada a modo de circular de evento científico, contextualizó el momento de exposición de las ponencias: 12 de diciembre de 2012. Para participar en las jornadas, los alumnos necesitaban enunciar un tema de investigación, recortar un problema, proponer un resumen y cumplir con una serie de plazos estipulados (5 de noviembre de 2012 para el envío de los resúmenes y 5 de diciembre de 2012 para el envío de la versión final de la ponencia). Asimismo, la circular brindaba pautas formales respecto de cómo presentar tanto el resumen como la ponencia y sobre cómo mandar esas propuestas por correo electrónico.

Otro punto importante de la circular, por cuanto consigna de escritura, radica en que manifestaba de qué modo se esperaba que los alumnos de la asignatura participasen en las jornadas. Podían hacerlo de forma individual o grupal, eligiendo el tema, pero precisaban ser audiencia de las exposiciones de todos sus compañeros. Además, se establecía el rol de los docentes-tutores en carácter de moderadores o coordinadores de mesa. Estas cuestiones no resultan triviales, puesto que orientaron a los estudiantes principiantes en las formas de interacción que la elaboración y defensa de una ponencia o comunicación oral conllevan.

Los docentes, por medio de esta circular, no solo hicieron una propuesta de escritura a sus alumnos, sino que también les plantearon un problema, bosquejaron un *sistema antagonista* (Brousseau, 2007) con el que los estudiantes debieron lidiar: estos tenían que investigar y comunicar sus resultados por primera vez, iniciarse en una práctica disciplinar de producción, evaluación y comunicación del conocimiento académico-científico. Siguiendo a Chevallard (2013), se *transpuso* en el aula una práctica de escritura disciplinar y se *vigiló epistemológicamente* esa

transposición para que la práctica pudiese ejercerse del modo más cercano posible a la práctica social de referencia que la originó.

En las entrevistas, los alumnos de este taller destacan las consignas que los desafían intelectualmente, que les permiten desplegar su autoría y repensar los contenidos estudiados. Valoran de manera positiva que los docentes les pidan escritos en los que no deben solo parafrasear lo que leen y declaran que el aprender a pensar en los distintos campos de conocimiento exige ingresar en nuevas lógicas y modos de razonar disciplinares, y que esto solo puede hacerse pensando los contenidos en estudio. A continuación ofrecemos una sistematización de las perspectivas de los alumnos de Letras en relación con la tarea de escritura argumentativa.

La tabla 2 sintetiza los aspectos positivos que los estudiantes de Letras relacionan con la consigna de escritura argumentativa. La primera columna de la tabla detalla la frecuencia con la que cada uno de estos aspectos ha sido mencionado en las diez entrevistas realizadas a los estudiantes de este caso. Así, por ejemplo, nueve alumnos de Letras valoran de manera favorable la reflexión teórica que promueve la consigna de escritura argumentativa que se les proponen.

Como puede observarse en la tabla 2, los alumnos valoran positivamente cinco aspectos relacionados con la consigna de escritura. Así, cuando escriben, destacan la oportunidad que brinda la escritura de la ponencia para reflexionar teóricamente sobre la escritura y para participar en la comunidad disciplinar. Además, remarcan que esta consigna esté acompañada por las tutoras, quienes revisan los trabajos a tiempo (antes de las instancias de evaluación) y de forma frecuente. Por último, también enfatizan tener la posibilidad de elegir libremente los temas sobre los cuales van a investigar, escribir y opinar. Todos estos aspectos positivos se desprenden de la consigna de escritura argumentativa propuesta, esto es, de la tarea de investigar y escribir una

Tabla 2. Perspectivas de alumnos sobre la consigna de escritura: aspectos positivos

Frecuencia de mención por parte de los entrevistados	Comentario positivo sobre consignas de escritura argumentativa	Ejemplo
9/10	Reflexión teórica sobre la escritura	Lucio* : “Yo antes no pensaba mucho qué o para quién estaba escribiendo. [...] Con la ponencia, me he dado cuenta de que uno tiene que conocer teóricamente el género en el que escribe”. Blanca : “El taller me ha hecho reflexionar mucho sobre la escritura, sobre quién me va a leer y por qué tengo que ser clara y relevante para que se entienda. [...]. Sirve mucho conocer la teoría sobre los géneros”.
10/10	Posibilidad de participar en la comunidad disciplinar	Soledad : “Lo más positivo de la materia es poder escribir y exponer una ponencia. Uno siente que nuestras ideas importan”. Ana : “Está bueno que valoren el hecho de que tenemos mucho para decir y que podamos presentar nuestras ideas frente a nuestros compañeros [...]”.
10/10	Tutorías y acompañamiento docente	Soledad : “Las tutoras son excelentes, te ayudan para poder establecer bien qué aspecto de un tema vas a investigar y te guían con las cuestiones formales de escribir la ponencia”. Ramiro : “Las tutoras te guían pero te dejan ser también. [...] Calculo que debe ser difícil leer nuestros textos y no querer cambiar todo, pero no te lo cambian todo, te lo respetan siempre que estés cumpliendo con las pautas formales del trabajo”.
7/10	Devoluciones a tiempo (antes de las instancias de evaluación) y frecuentes	Carolina : “[...] Es un alivio tener las correcciones con tiempo y que las tutoras puedan revisar todas las versiones de la ponencia que hemos hecho”. Ana : “Las tutoras siempre están atentas a lo que les mandamos, lo leen, comentan y devuelven rápido”.
8/10	Libertad de opinión y elección de los temas sobre los que se escribe	Blanca : “[...] No es como en otras materias, en las que uno tiene que escribir monografías sobre los temas del programa, acá uno puede elegir sobre qué género discursivo quiere trabajar”. Ramiro : “A mí me interesa la Literatura y está bueno que uno pueda trabajar no solo aspectos formales sino también los contenidos de los géneros que elige”.

* Por cuestiones de privacidad, los nombres de los alumnos corresponden a seudónimos.

Fuente: elaboración propia.

ponencia. Los alumnos hacen hincapié en características destacadas de la propuesta didáctica que efectúan los docentes de este caso: otorgar la oportunidad a los estudiantes de transformarse en autores de sus ponencias.

En la tabla 3, por su parte, los alumnos también señalan cuestiones negativas relacionadas

con esta tarea de escritura disciplinar. Estos aspectos negativos se vinculan, sobre todo, con la dinámica de trabajo y con las dificultades particulares que cada uno de los grupos ha enfrentado.

Según se describe en la tabla 3, los alumnos encontraron dificultades puntuales en relación

con el proceso de investigación y elaboración de las ponencias. Estas dificultades conciernen a las numerosas pautas y correcciones que recibieron de las tutoras, al poco tiempo de exposición que tuvieron el día de las jornadas. Además, atribuyen dificultades al trabajo en grupo y a la necesidad de alcanzar acuerdos con los compañeros, cuestión que se agrava con la falta de instancias de exposición oral previas a las jornadas. Estos aspectos negativos tuvieron menor frecuencia de mención en las entrevistas. Al sopesar su primera experiencia de autoría, los alumnos de Letras se concentran en las cuestiones positivas por sobre las negativas y estas últimas se relacionan más

con las circunstancias de producción atravesadas por cada uno de los grupos que con la tarea de escritura en sí misma.

Discusión

Particularizando en el ámbito argentino, son varias las líneas de indagación que se ocupan de los desafíos que enfrentan los estudiantes al leer y escribir en la universidad. Entre ellas, distinguimos algunas que resulta valioso retomar y discutir.

En relación con los trabajos conducidos por Arnoux y colegas, nuestra investigación se

Tabla 3. Perspectivas de alumnos sobre la consigna de escritura: aspectos negativos

Frecuencia de mención por parte de los entrevistados	Comentario negativo sobre consignas de escritura argumentativa	Ejemplo
5/10	Demasiadas pautas y correcciones	Ana: "A veces te hacen demasiadas correcciones y no se entiende bien qué quieren que uno haga". Diego: "[...] Te marcan mucho la cancha, por ahí tendrían que dejarnos un poco más de libertad y no insistir tanto con las pautas formales del trabajo".
7/10	Poco tiempo de exposición	Blanca: "Veinte minutos para exponer el trabajo de un cuatrimestre es poco, más si se hizo en grupo y somos varios oradores".
6/10	Dificultad en el trabajo en grupo	Ramiro: "Yo he preferido trabajar solo, para evitar conflictos y poder cumplir con la materia". Carolina: "Uno de los principales problemas fue que todos teníamos ideas para aportar y ponernos de acuerdo ha sido complicado [...]. A veces uno no se logra hacer entender y los compañeros insisten con algo que nada que ver y hay que negociar".
4/10	Falta de instancias de exposición oral previas a las jornadas	Manuel: "Hubiese sido más fácil exponer, si antes practicábamos esa parte [...]. El Power Point estaba muy revisado pero no la parte de la oralidad de la exposición".

Fuente: elaboración propia.

diferencia en el hecho de que no plantea un estudio que detalle las dificultades de los alumnos para interpretar y escribir distintos tipos textuales de corte académico (Arnoux y Alvarado, 1997; Arnoux *et al.*, 1996; Arnoux, Silvestri y Nogueira, 2002; Pereira y Di Stefano, 2003; Piacente y Tittarelli, 2003). Nuestra indagación, por el contrario, se centra en un caso en el que la escritura se entrama con las prácticas de enseñanza como herramienta central para que los alumnos participen genuinamente en su comunidad disciplinar.

Asimismo, nuestro estudio también se distancia de la segunda línea que habíamos distinguido, aquella que, con el objetivo de superar los problemas diagnosticados, aborda los cursos o talleres de lectura y escritura académica (Fernández, Izuzquiza y Laxalt, 2004; Natale, 2012). Carlino (2013) sostiene que en Argentina los talleres de escritura suelen “hacer *practicar*” a través de ejercicios, lo cual difiere de enseñar a *participar en una práctica social*. De este modo, distingue tres tipos de talleres: los cursos remediales (aquellos que instruyen sobre propiedades básicas de la escritura como ortografía y gramática), los que analizan y ejercitan aspectos discursivos para ser transferidos a las materias restantes, y los que ayudan a ejercer acciones sociales contextualizadas. Nuestra investigación muestra lo que ocurre en un taller del último tipo. Así, buscamos comprender las prácticas de enseñanza que incorporaron el *escribir para aprender* en un taller que forma parte del plan de estudios de la carrera de Letras y que enfatiza la integración temprana y legítima de los estudiantes a la comunidad disciplinar a la que están adscribiéndose.

En este sentido, sí nos aproximamos más al tercer conjunto de indagaciones bosquejado, aquel que focaliza las situaciones didácticas que se instauran en las clases de sus cátedras. A diferencia de las iniciativas de investigación acción que caracterizan estas indagaciones (Iglesia y De Micheli, 2009; Padilla, Ávila y Lopez, 2007; Vázquez, Jakob, Pelliza y Rosales, 2003), nuestro enfoque metodológico implicó una

mirada distinta, centrada en la indagación didáctica naturalista con estudio de casos múltiples.

En lo que atañe al cuarto grupo de trabajos, que prestan especial atención a las representaciones sobre la escritura de alumnos y docentes (Alvarado y Cortés, 2000; Carlino, 2002; Vázquez y Miras, 2004), el presente artículo se despegaba de las indagaciones efectuadas solamente a través de entrevistas para ahondar también en el análisis del trabajo en aula mediante la sistematización de materiales de trabajo y registros de clase. Aunque las entrevistas constituyen una valiosa fuente de información y se enfatizan aquí, resulta preciso contrastar aquello que se declara hacer dentro de la clase con lo que efectivamente se hace.

Este artículo se alinea con el quinto eje de trabajo propuesto entre los antecedentes relevados en el ámbito local: el enfoque llevado adelante por el grupo Giceolem. Así, nos abocamos al estudio sistemático de las prácticas de enseñanza, a una investigación didáctica que permita mostrar cómo pueden actualizarse en el aula los potenciales epistémicos de la escritura. En este artículo, se focaliza la consigna de escritura que vertebraba tales prácticas de enseñanza y que modela la propuesta de esta asignatura, así como las perspectivas de los alumnos frente a esta tarea.

En suma, retomando los antecedentes argentinos más relevantes para nuestro estudio, el presente estudio se distancia de las dos primeras líneas relevadas, aquellas que se centran en la detección y diagnóstico de las dificultades de los estudiantes para leer y escribir académicamente y se acerca a las otras tres pero enriqueciéndolas, dado que recurrimos a una metodología y a un diseño de investigación distintos. Al mismo tiempo, también expandimos el horizonte de significados donde nuestra investigación se posiciona y con el que dialoga. No buscamos desprender de investigaciones lingüísticas y psicológicas *implicaciones didácticas a priori* que eventualmente puedan llevarse al aula. El *quid* radicaría, en cambio, en acometer investigaciones

didácticas que logren decirnos más y mejor cómo puede actualizarse el *escribir para aprender* en el nivel superior y por qué.

Conclusión

En el caso de Letras, los docentes entran prácticas de escritura con las prácticas de enseñanza a fin de que los alumnos aprendan contenidos y participen en su comunidad disciplinar. En efecto, los profesores fomentan la autoría de los estudiantes mediante el ejercicio auténtico de una práctica de escritura académica. Así, incluyen en sus prácticas de enseñanza una escritura argumentativa que posibilita a los alumnos posicionarse activamente como miembros novatos pero legítimos de la comunidad de estudiosos del discurso. Los docentes efectúan esto al transponer didácticamente la práctica de escritura disciplinar de una ponencia, preservando en el aula los sentidos que conlleva fuera de ella. Para asegurar tal transposición, organizan unas jornadas auténticas de exposición y defensa de los trabajos, a la vez que andamian –durante todo un semestre– la investigación y la redacción de esas producciones escritas. Los alumnos valoran positivamente esta iniciativa didáctica. Este caso constituye un ejemplo de lo que Carlino (2013, p. 370) recontextualiza como *alfabetización académica* diez años después haber definido el concepto: “Alfabetizar académicamente equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas, lo cual es distinto de hacer ejercer habilidades que las fragmentan y desvirtúan”. Esta cita pone en primer plano las características del caso Letras. Los docentes efectúan un esfuerzo por incluir a sus estudiantes en la cultura escrita de su disciplina: enseñan a participar de un género propio de su campo del saber (la ponencia), tratan de formar a sus alumnos para que lean y escriban como los especialistas, a la vez que enfatizan la lectura y la escritura en tanto herramientas de apropiación de conocimientos disciplinares.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. y Cortés, M. (2000). La escritura en la universidad: repetir o transformar. *Ciencias Sociales*, 43, 1-3.
- Arnoux, E. y Alvarado, M. (1997). La escritura en la lectura: apuntes y subrayado como huellas de representaciones de textos. En M. C. Martínez (coord.). *Los procesos de la lectura y la escritura* (pp. 57-77). Santiago de Cali: Editorial Universidad del Valle.
- Arnoux, E.; Silvestri, A. y Nogueira, R. (2002). La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos. *Revista Signos*, 35(51-52), 129-148. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342002005100010>
- Arnoux, E.; Alvarado, M.; Balmayor, E.; Di Stefano, M.; Pereira, C. y Silvestri, A. (1996). El aprendizaje de la escritura en el ciclo superior. En E. Arnoux (comp.), *Adquisición de la escritura* (pp. 199-231). Rosario: Centro de Estudios de Adquisición del Lenguaje, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Editorial Juglaría.
- Arnoux, E.; Alvarado, M.; Balmayor, E.; Di Stefano, M.; Pereira, C. y Silvestri, A. (1998). *Talleres de lectura y escritura*. Buenos Aires: Eudeba.
- Artigue, M. (1990). Ingénierie didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9(3), 283-307.
- Barton, D. y Hamilton, M. (1998). Understanding Literacy as Social Practice. En D. Barton y M. Hamilton (eds.), *Local Literacies. Reading and Writing in One Community* (pp. 3-22). Londres: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203448885_chapter_1
- Bazerman, C. (1988). *Shaping Written Knowledge. The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C. (2010). *The Informed Writer: Using Sources in the Disciplines*. Forth Collins: The WAC Clearinghouse.
- Bazerman, C.; Little, J.; Bethel, L.; Chavkin, T.; Fouquette, D. y Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette: ParlorPress.

- Bazerman, C. y Prior, P. (2004). *What Writing Does and How it Does it. An Introduction to Analyzing Texts and Textual Practices*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Camps-Mundó, A. y Castelló-Badía, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5590>
- Carlino, P. (2002). Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué. *Investigaciones en Psicología*, 7(2), 43-61.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 57(abril-junio), 355-381.
- Carlino, P.; Iglesia, P. y Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 105-135. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5594>
- Carter, M.; Ferzli, M. y Wiebe, E.N. (2007). Writing to Learn by Learning to Write in the Disciplines. *Journal of Business and Technical Communication*, 21(3), 278-302.
- Cartolari, M. y Carlino, P. (2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *MAGIS - Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(7), 67-86.
- Chevallard, Y. (2013). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing among Five Approaches*. 2a. ed. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Di Stefano, M. y Pereira, C. (2004). La enseñanza de la lectura y escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. En P. Carlino (coord.), *Leer y escribir en la universidad. Textos en Contexto No. 6* (pp. 23-39). Buenos Aires: Lectura y Vida, International Reading Association.
- Emig, J. (1977). Writing as a Mode of Learning. *College Composition and Communication*, 28, 12-28. <https://doi.org/10.2307/356095>
- Fernández, G.; Izuzquiza, M. V. y Laxalt, I. (2004). El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer. En P. Carlino (coord.), *Leer y escribir en la universidad. Textos en Contexto No. 6*. Buenos Aires: Lectura y Vida, International Reading Association.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto 1* (pp. 73-107). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura, International Reading Association (IRA).
- Iglesia, P. y De Micheli, A. (2009). Leer textos de biología en el primer año de la universidad: ¿es un saber construido o una práctica a enseñar? *Enseñanza de las Ciencias, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Barcelona*, 817-820.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and Identity: The Discourse Construction of Identity in Academic Writing*. Ámsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/swll.5>
- Langer, J. y Applebee, A. (1987). *How Writing Shapes Thinking: A Study of Teaching and Learning*. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Lea, M. y Street, B. (1998). Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Marland, M. (2003). The Transition from School to University: Who Prepares Whom, When, and How? *Arts and Humanities in Higher Education*, 2(2), 201-221. <https://doi.org/10.1177/1474022203002002007>
- Marquina, M. (2004). *Panorama de las titulaciones en el sistema de Educación Superior Argentino: aportes para un estudio comparado*. Buenos Aires: Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Recuperado de: <http://www.coneau.edu.ar/archivos/1333.pdf>

- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Londres: Sage.
- Maxwell, J. y Miller, B. (2008). Categorizing and Connecting Strategies in Qualitative Data Analysis. En P. Leavy y S. Hesse-Biber (eds.), *Handbook of Emergent Methods* (pp. 85-106). Nueva York: Guilford Press.
- Molina, M.E. (2014). Argumentar y escribir para aprender Biología en la universidad: revisión de antecedentes y perspectivas de alumnos. *Revista Polifonías*, 3(3), 97-119.
- Natale, L. (coord.) (2012). En *carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines: UNGS.
- Nelson, N. (2001). Writing to Learn: One Theory, Two Rationales. En P. Tynjälä, L. Mason y K. Lonka (eds.), *Writing as a Learning Tool: Integrating Theory and Practice* (pp. 23-36). Dordrecht, Boston y Londres: Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0740-5_3
- Ochsner, R. y Fowler, J. (2004). Playing Devil's Advocate: Evaluating the Literature of the WAC/WID Movement. *Review of Educational Research*, 74(2), 117-140. <https://doi.org/10.3102/00346543074002117>
- Padilla, C. (2009). Argumentación académica: La escritura de ponencias en el marco de una asignatura universitaria. En H. Manni (ed.), *Actas del XI Congreso Nacional de Lingüística* (pp. 1-14). Santa Fe: Sociedad Argentina de Lingüística y Universidad Nacional del Litoral.
- Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis*, 5(10), 3-57.
- Padilla, C.; Ávila, A. y López, E. (2007). ¿Cómo preparamos a los estudiantes universitarios para abordar textos académicos? En *Lectura y escritura: caminos para la construcción del mundo*. Catamarca: Editorial Científica Universitaria de la UNC. Cátedra UNESCO.
- Pereira, C. y Di Stefano, M. (2003). La enseñanza de la argumentación en el nivel superior. Propuestas y experiencias de trabajo en los niveles de grado y de posgrado. En M. M. García Negroni (coord.), *Actas del Congreso Internacional de Argumentación* (pp. 1325-1331). Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Pereira, C. y Valente, E. (2014). De la revisión a la reescritura: recorridos de las producciones escritas de estudiantes universitarios. *Enunciación*, 19(2), 199-214. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a02>
- Piacente, T. y Tittarelli, L. (2003). ¿Alfabetización universitaria? En *Memorias de las X Jornadas de Investigación en Psicología* (pp. 290-292). Buenos Aires: Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 14-15 de agosto.
- Prior, P. y Bilbro, R. (2012). Academic Enculturation: Developing Literate Practices and Disciplinary Identities. En M. Castelló y C. Donahue (eds.), *University writing: Selves and Texts in Academic Societies* (pp. 20-31). Bingley: Emerald.
- Rickenmann, R. (2006). Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia. En: *Actas del Congreso Internacional de investigación, educación y formación docente* (pp. 1-16). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia, 30 de agosto al 2 de septiembre.
- Russell, D. (2013). Contradictions Regarding Teaching and Writing (or Writing to Learn) in the Disciplines: What We Have Learned in the USA. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 161-181. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5596>
- Russell, D.; Lea, M.; Parker, J.; Street, B., y Donahue, T. (2009). Exploring Notions of Genre in 'Academic Literacies' and 'Writing across the Curriculum': Approaches across Countries and Contexts. En C. Bazerman, A. Bonini y D. Figueiredo (eds.), *Genre in a Changing World. Perspectives on Writing* (pp. 459-491). Colorado: WAC Clearinghouse/Parlor Press.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64. <https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822332>

- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir: elements pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruselas: Éditions de Boeck.
- Smith, K. (2004). School to University: An Investigation into the Experience of First-Year Students of English at British Universities. *Arts and Humanities in Higher Education*, 3, 81-93. . <https://doi.org/10.1177/1474022204039646>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Street, B. (1995). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. Londres: Longman.
- Thaiss, C. y Porter, T. (2010). The State of WAC/WID in 2010: Methods and Results of the U.S. Survey of the International WAC/WID Mapping Project. *College Composition and Communication*, 61(3), 534-570.
- Toulmin, S. (2008[1958]). *The Uses of Arguments*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Eemeren, F.; Grootendorst, R. y Snoeck, F. (2006). *Argumentación. Análisis, evaluación, presentación*. Buenos Aires: Biblos.
- Vázquez, A. y Miras, M. (2004). Cómo se representan estudiantes universitarios las tareas de escritura. En *Actas Electrónicas de la Reunión Internacional "Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje"*. Bariloche: Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue y por la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, 11-13 de febrero.
- Vázquez, A.; Jakob, I.; Pelliza, L. y Rosales, P. (2003). Enseñar a escribir en la universidad. Análisis de los cambios en las estrategias de producción de textos. En *Memorias de las X Jornadas de Investigación en Psicología* (pp. 322-325). Buenos Aires: Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 14-15 de agosto.





ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

Una poética filosófica en la literatura de ciencia ficción desde la perspectiva heideggeriana

The Approaches of a Philosophical Poetics in the Literature of Science Fiction

Yerson Alejandro López Chacón*

Resumen

El propósito de este artículo es argumentar la existencia de una poética filosófica, bajo el enfoque sociocultural y antropológico, en la literatura de ciencia ficción contemporánea, en particular en la ficción distópica. Para ello, se delimita la configuración de esta poética desde la perspectiva fenomenológica y ontológica heideggeriana, desplegadas en la categoría *sobremodernidad*, desarrollada por la antropología social. Para tal ejercicio, se aborda la crisis de sentido del hombre actual, bajo el concepto de habitar poético, en la relación construir pensar desde el espacio, el lenguaje y el sujeto, como dimensiones transversales de la investigación. Es fundamental señalar que el diseño metodológico del trabajo está soportado por un principio de organización de los argumentos y sus relaciones entre los distintos autores, fundadas no mediante un estricto orden cronológico, ya que el propositivo de este modelo analítico discursivo consiste en establecer una relación dialógica entre los enfoques que fundamentan, cada uno desde sus propios dominios teóricos y metodológicos, las reflexiones y aportes en la construcción de una poética filosófica, a saber: el enfoque antropológico y sociocultural.

Palabras clave: poética filosófica, sobremodernidad, ciencia ficción, crisis de sentido, antropología social.

Abstract

The purpose of this article is to argue the existence of a philosophical poetry, under the socio-cultural and anthropological, focus on the literature of contemporary science fiction, particularly in dystopian fiction. Therefore defines the configuration of this poetic perspective phenomenological and ontological, deployed in the category of Hypermodernity, developed by social anthropology. For such an exercise, deals with the crisis of meaning of modern man, under the concept of live poetry, relationship build to think from the space, the language and the subject, as transversal dimensions of the research. It is essential to point out that the methodological design of the work is supported by a principle of organization of the arguments and relationships between different authors, founded not by a strict chronological order, since the proactive this discursive analytical model consists of establishing a relationship dialogic among the different approaches that underlie, each from their own theoretical and methodological domains the reflections and contributions in the construction of a philosophical Poetics, namely: the anthropological and sociocultural approach.

Keywords: philosophical poetics, hypermodernity, science fiction, crisis of sense and social anthropology.

* Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Estudios Literarios de la Universidad Santo Tomás. Candidato a doctor en Teoría de la Literatura y Literatura Comparada, Universidad Autónoma de Barcelona, España. Catedrático en la Facultad de Arte, Comunicación y Cultura de la Uniagustiniana; en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad EAN, orienta la formación en escrituras creativas, competencias comunicativas, historia del cine y saber pedagógico. Correo electrónico: yalopez@universidadean.edu.co

Cómo citar este artículo: López Chacón, Y. A. (2017). Una poética filosófica en la literatura de ciencia ficción desde la perspectiva heideggeriana. *Enunciación*, 22(2), 154-165. DOI: <http://doi.org/10.14483/22486798.11935>

Artículo recibido: 30 de abril de 2017; aprobado: 21 de octubre de 2017.

Introducción

La poética filosófica en la ciencia ficción: una aproximación del topos al logos

Respecto a la configuración de una poética filosófica en la ciencia ficción (CF), es necesario abordar algunas teorías esenciales de la *filosofía analítica contemporánea* que corresponden al análisis del espacio literario dentro de este género, relación que se establece para argumentar la existencia, allí, de una poética. Lo anterior permite generar visión crítica frente al objeto de estudio, a saber la literatura de CF, marginada del corpus literario canónico, al considerarla baladí y no esencial, que contiene una propuesta estético-poética en la que el lector se sumerge en la experiencia del habitar poético, concepto teórico clave en Heidegger, que será sustentado en páginas posteriores. Ahora bien, para el desarrollo de esta propuesta teórica es necesario plantear un diálogo con los discursos filosóficos, que demarcan el horizonte interpretativo de la filosofía dentro de la CF.

El punto de partida para la construcción de este horizonte interpretativo es la teoría poética de la CF, que propone Darko Suvin (1984), al integrar las categorías de *espacio*, *lenguaje* y *sujeto* con carácter innovador, radicalmente diferente a otros estudios que desconocían estos elementos. Suvin recalca que al plantear conclusiones de otras propuestas literarias frente al análisis crítico de la CF, se extraen hipótesis que no abarcan el sustrato epistemológico y ontológico que este posee; con ello, el autor expone los errores conceptuales en el abordaje del género y, a partir de allí, inicia su desarrollo teórico. La literatura propone nuevas formas de ver el mundo, deviene órgano de la filosofía, se orienta a recuperar la pregunta por el ser olvidado en las dinámicas de la concreción del mundo¹. El propósito no es revalidar la propuesta

teórica de Suvin, sino tener en cuenta los puntos de análisis que enriquecen las teorías filosóficas con la categoría de *espacio*, para plantear una poética contemporánea de la CF que tenga como fundamento la concepción teórica del *habitar poético* heideggeriano, pilar de una poética pensada desde la filosofía analítica.

Para dar validez a lo anterior es vital abordar el concepto de *espacio*, desde autores como: Marc Auge con su análisis contemporáneo antropológico social, y el análisis ontológico fundacional de un habitar poético del ser en Martin Heidegger, propuestas que dialogan con el análisis del espacio literario en la CF. La organización expuesta anteriormente no es arbitraria, tiene sentido en la medida que se parte de la noción de un universo semiótico como referente y componente clave del hombre, para comprender su relación con el *ser ahí*, el existir. Estos planteamientos teóricos son el punto de partida para sustentar la propuesta de la investigación, al sostener que la CF propone una poética filosófica como argumento clave de su discurso literario.

Esta *poética filosófica* dentro de la CF enriquece la experiencia vital del hombre, al dotar de sentido su propia realidad para criticar las lógicas más profundas del sistema social, donde el *ser* se halla inmerso. Comprender en toda su complejidad la CF conlleva a un repensar del hombre en su postura frente al mundo. Este género literario visto como emancipación, expresión de la libertad y anhelo del hombre de la *sobremodernidad*², es una postura novedosa, que critica la concepción clásica en la que el género es reducido dentro de la tradición occidental. En consecuencia, desde este sustrato racional de la teoría literaria se conceptualizó el género como un subgénero evanescente, escapista y no desde su base filosófica, que hoy permite conformar un pensamiento crítico y analítico desde una perspectiva literaria, poética filosófica.

1 Esta postura coincide con lo expuesto en *El arte de la novela*, donde se argumenta cómo el interés por repensar la pregunta sobre el ser sugiere la participación, en primer momento, de Husserl; posteriormente es Heidegger quien se encarga de poner en perspectiva la relación *ser* y tiempo en aras de recuperar para la filosofía, y a su vez para la literatura, el tema del hombre y su existencia (Kundera, 2000).

2 Concepto desarrollado por el antropólogo francés Marc Auge, para describir "la aceleración de todos los factores constitutivos de la modernidad del siglo XVIII al XX" (1995, p.88), también llamada *hipermodernidad*.

Este universo de la CF plantea unas coordenadas y referentes espaciales, que no son estáticos; por el contrario, sugiere un carácter dinámico que muestra las tensiones y problemáticas del hombre actual. Esto sustenta la afirmación, respecto al género como trascendencia del mundo. Esto es, no desde la visión mecánica de la realidad marcada por unas lógicas dominantes capitalistas, totalizantes y estigmatizadoras, sino mediante la resignificación del *logos*, el cual parte de un nuevo *topos*, donde el lenguaje cumple un papel esencial como mecanismo por el cual se revitaliza la experiencia del hombre. Así se resignifican las relaciones y se reorganiza la vida a través de todo un entramado de conexiones.

Esto no significa pensar la CF como salvación del hombre, sino como apertura de su propia experiencia, lo que conduce a una toma de conciencia sobre aspectos de la cultura, desestabilizar los cuadros de referencia, situarlo todo en un nuevo marco. Es así como el lector de CF descubre progresivamente las imágenes que proyectan los universos semióticos representados o recreados, que a su vez definen un nuevo *topos* reconfigurado mediante los recursos lingüísticos y narratológicos, el cual contiene códigos de nuevas conexiones semánticas que articulan todo este universo de sentido. Frente a la crisis general de los sistemas de representación funcionales a la expresión artística que supone el fracaso de la modernidad, se hace necesaria la construcción de una realidad simbólica, a partir del universo ficcional deslastrado de los determinismos propios del *logos* dominante, orientado a la representación de las nuevas crisis que afectan a la humanidad.

Así, los datos inciertos, las frases aparentemente absurdas, los espacios extraños, las circunstancias artificiales y las palabras desconocidas son la génesis del texto de CF, pero no el sustrato fundamental. La articulación de tales recursos estéticos expresivos supone intencionalidades, que van más allá de formular denuncias, porque permiten innovar al sugerir contenidos y ejes temáticos nuevos, que aún desconocidos proyectan una realidad. Es decir, se

desvirtúan los dogmatismos difundidos a través de los discursos hegemónicos; ya que su apuesta implica una dimensión filosófica para desarrollar una toma de posición.

En concordancia con la dimensión filosófica, el *topos* de la CF está elaborado en un *logos*, el cual se evidencia en el desencanto, lo efímero, el caos y la angustia en la que se halla el hombre actual *sobre-moderno*. Donde las relaciones simbólicas presentan alteraciones frente a la realidad cultural definida como una civilización del espectáculo, donde el escenario mediático desacraliza las concepciones clásicas del hombre como ser histórico y social. Así, la CF se expresa en una alegoría literaria a partir de las inquietudes antropológicas y ontológicas de la humanidad. En términos de Debord (2003), la sociedad del espectáculo se entiende por:

El espectáculo se muestra a la vez como la sociedad misma, como una parte de la sociedad y como instrumento de unificación. En tanto que parte de la sociedad, es expresamente el sector que concentra todas las miradas y toda la conciencia. Precisamente porque este sector está separado es el lugar de la mirada engañada y de la falsa conciencia; y la unificación que lleva a cabo no es sino un lenguaje oficial de la separación generalizada. (p. 22)

Frente a esta postura de la sociedad del espectáculo y su falsa conciencia, la CF desempeña un papel fundamental en la reorientación de la vida del hombre, al posibilitar la construcción de una nueva conciencia libre de la homogenización pretendida por la sociedad de consumo y sus relaciones mediáticas. De esta manera las prácticas sociales y culturales que se han visto devastadas por la superficialidad, son replanteadas por los lectores de CF ya que una de las intenciones del género es buscar salidas al exterior frente a la sociedad descrita para examinar y cuestionar todas las problemáticas sociales que están íntimamente vinculadas con su existencia. Esta serie de reflexiones demandan un nuevo tipo de lector, capaz de ver la CF no solo como un género literario sino como un estilo de vida crítico frente al *statu quo* que lo constriñe, así

el hombre al imaginar y comprender otros mundos posibles hará de su existencia algo menos banal y además podrá encontrar una salida frente al absurdo.

Este nuevo estatuto de la lectura requiere, además de esfuerzo y voluntad, un lector maduro dispuesto a la complicidad, capaz de entrar en el juego, salir de sus prejuicios, ver desde afuera y extrapolar las inquietudes socioculturales del ser humano inmersas en la historia, la cual estaría condenada a morir dentro de los límites de un grupo de privilegiados si no existiera la posibilidad de tratar temas universales, que pueden generar nexos con un número infinito de lectores, dispuestos a empeñar toda su energía en pensar qué hay más allá de aquellas páginas. La posibilidad de contemplar las mentalidades mutantes, extraterrestres, incluso las robóticas, permite desarrollar propuestas impensables en otros géneros literarios, experimentar mediante una construcción poética incita el asombro y el quiebre de los marcos de referencia frente al modo en que opera la literatura tradicional.

Construir mundos complejos implica para el autor un proceso de creación difícil por la falta de referencias cognitivas y espaciales que conecten al lector, ya que no es comprensible para las mentes ancladas en la tradición el percibir la realidad tecnológica en la que se hallan inmersos. Explorar este nuevo universo implica una madurez lectora, puesto que la capacidad de extrapolación e interpretación requerida no está al alcance de la mayoría, que exhorta a un esfuerzo poco habitual que algunos abandonan; por ello, el lector de CF es un tipo de lector genuino, más intuitivo que racional. Esta apertura de horizontes son pruebas incuestionables del aporte de la CF al renovar la posibilidad que brinda este género a todos los campos del conocimiento. En este sentido, los universos propuestos por la CF forman parte de la realidad del hombre contemporáneo y configuran su propia vida cultural.

En concordancia con la introducción, en este artículo se presentan las teorías que respaldan la construcción de una poética filosófica, soportada en la apuesta particular de los autores ya mencionados, es así como se puede establecer la relación dialógica

de este género literario con la filosofía contemporánea de orientación fenomenológica y ontológica.

Metodología

Luego de plantear los intereses, motivaciones y la respectiva orientación investigativa en la presente introducción, es clave señalar que el diseño metodológico del trabajo está soportado por un principio de organización de los argumentos y sus relaciones entre los distintos autores, fundadas no mediante un estricto orden cronológico, ya que el propositivo de este modelo analítico discursivo consiste en desarrollar una relación dialógica entre los distintos enfoques que fundamentan, cada uno desde sus propios dominios teóricos y metodológicos, las reflexiones y aportes en la construcción de una poética filosófica, a saber: el enfoque sociocultural y antropológico. Este último se entiende como el análisis de la condición humana, en la relación tiempo y espacio dentro de una determinada realidad, donde el hombre debe ser el objeto final de toda pregunta filosófica.

Este modelo se constituye desde un orden diacrónico inductivo, en el cual los postulados desarrollados por cada autor se complementan, en la medida que se potencializan discursos y se entrecruzan miradas para precisar las características de un horizonte interpretativo que integre las categorías de espacio, sujeto y lenguaje, al sostener un diálogo entre el discurso literario y el filosófico. En consecuencia, el modelo analítico discursivo presentado busca examinar el significado cultural del discurso literario de CF y comprender cómo las formas del lenguaje subyacentes constituyen una poética filosófica.

La poética filosófica en la ficción distópica bajo el enfoque ontológico fenomenológico

La literatura de CF rompe con los esquemas de la literatura tradicional, puesto que esta posibilita una reflexión filosófica y política, que se aparta de la simple narración, en la que solo se cuentan sucesos fantásticos, maravillosos y fabulados. Mientras que la CF abre mundos y certidumbres a hechos premonitorios

y de anticipación, ya que su carácter introspectivo trasciende la conciencia del hombre, de tal modo que surge el concepto de ficción distópica³, la cual permite cambiar el rumbo de los acontecimientos narrados. Este último concepto surge de la disyunción constituida del optimismo ensoñador de una sociedad equilibrada, frente a un presente deshumanizado, marcado por una realidad alienante, donde el ser está sujeto a la multiplicidad de expresiones y discursos que se entrecruzan, creando un escepticismo frente a la ausencia de *metarrelatos*, donde no hay en qué creer, mientras que el Estado y el sistema intentan dominar y oprimir mediante todas las formas posibles al individuo, entre ellas los medios de comunicación, para garantizar la estabilidad de un mundo capitalista.

De allí surge una constante *tensión* que se manifiesta en una ficción distópica (entiéndase esta desde la postura heideggeriana del habitar poético, que se desarrollará más adelante), ya que el hombre necesita, de alguna manera, comprender y comprenderse desde los más simples y complejos pactos ficcionales, que le permiten desde afuera entender el interior y repensar su propia realidad. Como emancipación es capaz de expresar lo más abyecto de su propia humanidad en un mundo posible distópico, apocalíptico, que al final del túnel de su propia exterminación como especie, pueda hallar una salida a su propia angustia y una respuesta contundente que dé cuenta del destino prospectivo del hombre, es decir que al construir distopías estará en constante lucha para encontrar sentido y alcanzar sus utopías, ya no solo posibles en la literatura, y así demostrar que en el mundo fáctico, de la desesperanza, del hombre contemporáneo, existe una oportunidad para repensar el porvenir, con las historias de los posibles futuros catastróficos que existirán si se continua en este ritmo frenético

y abrumador, que experimenta el hombre de la *sobremodernidad*⁴.

El concepto *distópico* protesta contra ciertos sistemas de gobierno o ideales sociales propios del presente en sociedades cerradas, que oprimen al sujeto y determinan sus relaciones sociales, culturales, políticas y económicas; este concepto describe una antiutopía, o una sociedad indeseable en sí misma, la homogenización pretendida por un sistema único de pensamiento. Por consiguiente, las distopías, como críticas mordaces, son el elemento fundacional de un habitar poético, un reencuentro del hombre con su realidad.

La propuesta del habitar poético, como esencia del espacio en la CF, implica una adopción de la tradición filosófica heideggeriana, que en síntesis, consiste en situar al *ser* dentro de un lugar en el universo, en ocupar un espacio acondicionado dentro de la existencia. Todo está en relación con la realidad, la cual debe poetizarse desde la misma existencia, como en la obra: *Ser y tiempo*, en Heidegger (1998), (*Dasein*) *ser ahí*, el cual fundamenta y sustenta el existir del *ser* dentro de los parámetros ontológicos, los metafísicos del individuo y los entes que los rodean; de la misma manera confluye la manifestación de la verdad y la realidad del mundo, a partir de lo estético, lo artístico y lo poético desde el lenguaje.

Heidegger, filósofo alemán, representa la apertura del pensamiento filosófico moderno, quien dio paso a la intervención de otras voces frente a la tradición filosófica occidental, su teoría de enfoque

3 Entiéndase como subgénero de literatura actual de ciencia ficción, conocido también como *literatura apocalíptica*. Esta expresa, como apuesta estética, una sociedad indeseable en sí misma, que se autodestruye en un mundo profundamente dislocado frente a complejas problemáticas socioculturales y de toda índole.

4 Desde esta perspectiva, el sujeto está determinado a partir de una nueva concepción de la identidad ya no como algo autocontenido, sino entendido desde una hibridación cultural que sustenta todos los procesos identitarios actuales. Procesos que conforman nuevas relaciones entre los seres humanos, donde el espacio se interpreta desde la práctica de los lugares y los no lugares, estos últimos entendidos como aquellos instantes donde el hombre hace uso de un lugar sin desarrollar una pertenencia, al mostrar un mundo en caos y en crisis con relaciones espaciales impredecibles. Es, entonces, cuando los intersticios entre el individuo y la relación con su entorno construyen una serie de redes que orientan las acciones hacia una *sobremodernidad* en el desarrollo discursivo de la propuesta augéana, donde en esencia lo social se construye como un territorio de relaciones espaciales en cada producción cultural, y el escritor de CF actúa como un etnógrafo que retrata la soledad de la condición humana.

existencialista nace en Europa de la reflexión y la crítica frente a la existencia de una única voz en la civilización moderna, pensada desde los parámetros de la civilidad europea. Era necesario abrir el espacio a otras formas de discurso, donde lo fundamental fuera retomar la pregunta clásica respecto al ser en toda su complejidad. El aporte esencial de Heidegger (1998), fue desarrollar la categoría del ser en su universalidad, el ser ejecutándose y realizándose en el hacer, situación que representó el abandono de la moderna razón fundamentadora, y así sustentar una pretensión antitrascendental del conocimiento, que permitió una salida fenomenológica en el sentido último de la posibilidad de verdad.

A la luz de esta reflexión, se hace necesario articular los elementos esenciales del pensamiento heideggeriano vitales para configurar una poética filosófica de la CF. Es conveniente aclarar que la propuesta filosófica heideggeriana abarca múltiples categorías de análisis, que no son el objeto fundamental de esta investigación, se desarrollarán estrictamente los conceptos que tienen una relación introspectiva con el género de la CF. De esta manera, la categoría central de la propuesta teórica del filósofo alemán radica en la reflexión del habitar poético, configurado a partir de una serie de relaciones entre: el construir, el habitar y el pensar, estos fundamentados a su vez en una fenomenología ontológica, como categoría abarcadora de la esencia poética heideggeriana.

Ahora bien, lo anterior permite establecer la relación entre una hermenéutica filosófica heideggeriana y la propuesta literaria de la CF, ya que convergen en una interpretación del presente para alcanzar una ficción prospectiva y con ello comprender el curso de los acontecimientos de la historia humana. El carácter ominoso del ser a lo largo de esta historia evidencia que su verdadera condición se halla en el no pensar su acontecer; en consecuencia, se ha reducido a sobrevivir en medio de un entorno babélico, lo que genera innumerables dificultades para construir y llegar a un habitar. Desde la CF, la premisa consiste en hacer de su existencia más que un acontecer un habitar poético del propio espacio. Así, comprender el presente en la relación construir, habitar, pensar,

implica comprender poética y filosóficamente la existencia. El filósofo plantea que la actividad humana más alta y profunda es el arte, aquella hace posible develar su esencia para así responder al interrogante más complejo que enfrenta el hombre: ¿Dónde reside su propio ser? Interrogante sustancial en la construcción de su apuesta estética.

La filosofía es una ontología fenomenológica universal, que tiene su punto de partida en la hermenéutica del *Dasein*, la cual, como analítica de la existencia, ha fijado el término del hilo conductor de todo cuestionamiento filosófico en el punto de donde este surge y en el que, a su vez, repercute. (Heidegger, 2005, p. 47)

De allí que, la literatura de CF aporte en la construcción de algunas dimensiones, como la antropológica, fenomenológica y axiológica, desde una forma de estar y reinventar el universo, a través de mundos posibles, seres inacabados y lugares extraordinarios, los cuales enriquecen la experiencia y el sentido de vida del ser humano. Estas dimensiones se integran en una postura más compleja, que integra el espacio, el tiempo y las respectivas relaciones que el hombre construye en lo que él denomina la totalidad de una cultura. De esta manera, desde un enfoque fenomenológico, basado en la experiencia del hombre, es posible definir una poética filosófica. Esta se transforma en experiencia poética, al poseer intrínsecamente el contenido, el material y la forma; entonces como escenario de transformación social, el cronotopo determinado lleva a que dentro de ese espacio se reconozcan las ideas, las acciones y los discursos de los personajes; dichos discursos están expresados en una toma de posición del autor y su visión de mundo, por ello conforman un conjunto dialógico que atienden todas las voces en el contexto de una novela o producción literaria.

Para conceptualizar el denominado giro hermenéutico, como aporte de Heidegger en la construcción de una poética filosófica de la CF, se aborda su concepción fenomenológica expresada en su obra *Ser y tiempo* (1998), al mostrar la relevancia de plantear un diálogo del pensador con el poeta

para llegar a comprender al *ser* en su transformación: ello significa dar un paso desde la fenomenología trascendental hacia la filosofía hermenéutica. Por tal razón, la fenomenología es algo más que una forma de conocimiento del mundo, consiste en un método de interpretación del pensamiento del hombre, en cuanto apertura del *ser*, desde esta perspectiva se propone un acercamiento hacia la CF a partir de los criterios heideggerianos desde el espacio y lo poético en relación con el *ser*. La perspectiva fenomenológica, desarrollada por Heidegger como una teoría ontológica, se distancia de la fenomenología husserliana en la medida en que no es una fenomenología trascendental, pues para Husserl el hombre es un ser pensante el cual busca la trascendencia del *ser*, mientras que para Heidegger el hombre es *Dasein* (*ser ahí*), el cual interpreta su realidad, interesado en abarcar la supremacía del *ser* en el mundo, más allá del *ente* por el *ente*, que completa el *ser del hombre*. La fenomenología, desde la postura heideggeriana, se entiende como

[...] el modo de acceso y de determinación evidenciante de lo que debe constituir el tema de la ontología. La ontología solo es posible como fenomenología. El concepto fenomenológico de fenómeno entiende como aquello que se muestra el ser del ente, su sentido, sus modificaciones y derivados. Y este mostrarse no es un mostrarse cualquiera, ni tampoco algo así como un manifestarse [*Erscheinen*]. El ser del ente es lo que menos puede ser concebido como algo –detrás de lo cual aún habría otra cosa que no aparece. Detrás de los fenómenos de la fenomenología, por esencia no hay ninguna otra cosa; en cambio, es posible que permanezca oculto lo que debe convertirse en fenómeno. (Heidegger, 1998, p. 45)

El hombre ha olvidado al *ser* del ente, es decir su propia existencia, por ende el *ser del hombre* no es un simple ente de las cosas, es entonces el *Dasein*, un *ser ahí* que está arrojado al mundo para hacer su distinción frente al ente de las cosas. Heidegger no arroja de forma pretenciosa al *ser del hombre* como un fenómeno presente en el mundo, sino que por el contrario aporta la

categoría de *ser* en un estado activo del propio sujeto, lo cual solo puede acontecer y ser acaecido por el *ser del hombre*. Así, los fenómenos no están dados de manera inmediata y regularmente, el *ser* es olvidado, los fenómenos llegan hasta tal punto que lo ocultan. Aquí la idea central es repensar el *ser* de los acontecimientos del mundo fenoménico y, la ontología es el camino para mostrar lo que es verdaderamente el *ser*.

Según lo expuesto, es posible afirmar que los aportes de Heidegger en el campo filosófico son comparables a la apuesta estética literaria configurada en la literatura de CF. Mediante su poética filosófica hace posible la apertura al *ser*, de la misma forma el escritor construye con sus personajes un universo ficcional, al romper con la disposición e imposición sobre sí mismo, que reprime al hombre contemporáneo de la *sobremodernidad*, pues el *ser*, como acontecimiento en la tierra, ya no existe en medio de un paraíso de progreso y felicidad, sino en un infierno de ruido y confusión.

Con esta visión reveladora de la ficción distópica, es posible enriquecer el análisis de la CF, entendida no como un ejercicio contemplativo, sino como la posibilidad de comprender el mundo desde la forma más pura, inédita y concreta posible. Lo anterior conduce al hombre a inventar y reinventar su mundo para fabularlo, lo que lleva a completar así su propio *ser*. Un *ser* que de forma innata ha tenido la vocación más pura de imaginar. El hombre como ser creador, debe adaptarse a la sociedad y a un sistema que constriñe su posibilidad de *ser*, el cual se ve abocado a una adaptación de carácter forzoso, que se haya enmarcado en los valores sociales, los cuales deban desarrollar la imaginación y la creación para resignificar su propia existencia. Imaginar debe servir como función para trascender hacia el dato sensible; esto es la fuente de conocimiento objetivo en la creación artística.

Por ello, la CF se instala dentro de un marco de referencia, llamado *un mundo posible*, lo que brinda una infinidad de posibilidades al *ser* para

imaginar, reinventar y crear nuevas contingencias de apertura: social, política, tecnológica, estética y cultural desde estos nuevos ejes espaciales. En consecuencia, el aporte significativo del enfoque heideggeriano para comprender la CF implica entender el espacio desde todas las experiencias del ser que imagina, por ende al hablar de CF se reconoce una base epistemológica y ontológica de la imaginación, que brinda una legitimidad y un estatus de igualdad, no de marginalidad, entre la razón y la imaginación.

Las ficciones distópicas plantean reflexiones muy profundas de una sociedad tecnificada, que ha perdido la sensibilidad frente a los detalles más simples de la vida cotidiana y desean de forma reiterativa complicar sus vidas, de tal modo, se sumerge en el consumo, depende excesivamente de la máquina, con ello tecnifica la vida, a tal punto que se convierten en existencias mecánicas y vacías, donde no existe la posibilidad de afincarse en un lugar, para darle vitalidad a esos espacios y así hacer más poético su habitar. Por tanto, todas estas condiciones de la CF, en una época marcada por la relación de la tecnología y la información en la vida del hombre contemporáneo, se expresan con claridad en la *sobremodernidad*.

La ciencia ficción como expresión de la sobremodernidad y los espacios practicados: enfoque sociocultural y antropológico

Ahora bien, dentro del desarrollo teórico de este artículo, frente a las perspectivas anteriores, la intención es ubicarlas dentro de un contexto sociocultural determinado, y coligar la producción literaria de la CF contemporánea a un enfoque antropológico social denominado *sobremodernidad*, el cual enriquece la noción de la categoría de *espacio* y permite repensar este género en el entorno vigente; así para Auge:

El espacio es un lugar practicado, un cruce de elementos en movimiento: los caminantes son los que transforman en espacio la calle geoméricamente definida como lugar por el urbanismo. A este paralelo entre lugar como conjunto de elementos que coexisten en un cierto orden y el espacio como animación de estos lugares, por el desplazamiento de un elemento móvil, le corresponden varias referencias que los mismo términos precisan. (Auge, 1993, p. 85)

Bajo este enfoque es pertinente anclar la propuesta de una poética de la CF, donde el autor plasma en su obra toda esta serie de relaciones espaciales híbridadas y en crisis, retratando las inquietudes más complejas del hombre. Por ende, en medio de una época aferrada a la técnica y a las relaciones basadas en el capital, la CF es apertura y resignificación de los propios lugares habitados por el ser, extraviado en la maraña de redes y espacios no practicados, que usa de forma automática, sin desarrollar una relación auténtica que le permita reafirmar su propia humanidad y la esencia del lugar, para rescatar su capacidad crítica frente al propio sistema de referencia, situado, ahora, frente a mundos posibles, en los textos de ciencia ficción, donde se alteran todos los órdenes de relación social, cultural, económica y política.

Es el hombre de la *sobremodernidad* el que recae en los *no lugares*, frente a un mundo que le resulta extraño y frecuente en el exceso, es el hombre que no espera nada, sumergido en la desesperanza, angustiado por la imposibilidad de trascender, es aquel que necesita la afirmación y no la negación frente a la vida. En consecuencia, este busca recrear otros lugares, otros mundos para identificarse, ya no en la banalidad o en lo efímero, sino en el lugar que le permite comprenderse a sí mismo y a los demás. Así lo expresa claramente en el arte, en particular con la literatura de CF.

Esta insoportable realidad, de la cual el hombre necesita desembarazarse, lo conduce a orientar su vida hacia los laberintos de la *sobremodernidad*, de la información y el exceso, el *ser* angustiado solo

encuentra sentido en la oposición del otro, en la individualidad, en la satisfacción de sus propios placeres, en el ir y venir de un lugar al otro, sin afianzar sus relaciones en un mismo espacio, es aquel hombre transeúnte, perdido en su propia soledad, donde cada calle es la señal de su propio vacío. La sustentación crítica que realiza el autor al mundo presente, donde ya no existe una identidad única e incuestionable, ni la sola visión del mundo, válida e incommensurable, es solo la imagen que se tiene, es una imagen deformada de un ser humano frente a un espejo roto, donde cada fragmento refleja una parte de su propio ser. Como un experimento fractal, donde cada parte del espejo roto refleja su rostro de forma completa y sin fracciones, en medio de la abundancia, proliferación y bombardeo de imágenes. Esto es la *sobremodernidad*, con su respectiva dificultad para pensar el espacio, el lenguaje y el sujeto, es una categoría que se expresa en la CF, a partir de su construcción filosófica y literaria, como expresión de los espacios practicados.

Esta crisis de sentido en el mundo contemporáneo genera cuestionamientos existenciales que dificultan el análisis de la categoría de *espacio*, en estas condiciones, todas las relaciones se hacen inminentes, rápidas, definidas como superabundancia de acontecimientos, donde a diferencia del hombre moderno, el sujeto social sobremoderno está reducido a un aislamiento social en medio de una sociedad saturada, que lo arrastra a su condición actual, a su crisis de sentido en todos los niveles, para prevalecer en el mundo y poder habitar en medio de los no lugares, todo ello en medio del exceso y la confusión.

En este habitar carente de sentido y significación, marcado por la desproporción y la saturación, surge la propuesta poética de la CF, donde los sujetos son capaces de apropiarse de sus lugares, a través de una nueva concepción del *espacio*, en diálogo con esos mundos posibles, que muestran las condiciones absurdas de su propia existencia. Estas situaciones de la sobremodernidad son el terreno más fértil para la creación de literatura de CF, ya que las circunstancias históricas, como nunca antes, presentan cantidad de imágenes, multiplicidad de representaciones

y acontecimientos, que es posible crear todo tipo de ficciones, que no tendrían ningún sentido, si no son capaces de reflejar las condiciones sociopolíticas de su tiempo, y así plantear posibles alternativas de transformación social y crítica frente a las posturas de sujetos alienados por el sistema.

El hombre moderno sedentario, que creía firmemente en el progreso, del que se preocupaba la antropología clásica, ahora es un trashumante en permanente movimiento, nómadas que no poseen un asentamiento fijo, ni estacional, ya que sus relaciones y vínculos sociales son utilitaristas y mercantilistas, para satisfacer la necesidad o demanda. Estas características se enmarcan en el *no lugar*, complemento esencial, desde la concepción de los *espacios basuras*, término acuñado por el arquitecto holandés, Rem Koolhaas:

Si se llama basura espacial a los desechos humanos que ensucian el universo, el espacio basura es el residuo que el ser humano deja sobre el planeta. El producto construido por la modernización no es la arquitectura moderna sino el espacio basura. El espacio basura es lo que permanece después de que la modernización haya seguido su curso, o más concretamente, lo que coagula durante el proceso de la modernización, sus consecuencias. La modernización tenía un programa racional: compartir las bendiciones de la ciencia universalmente. El espacio basura es la apoteosis de este programa, o su fundición. (Koolhaas, 2014, p. 2)

Este arquitecto y pensador Holandés expresa de forma descarnada los residuos de la llamada *civilización*; sus propias creaciones se ubican como un abandono del movimiento moderno, su arquitectura es la crítica radical hacia la sobremodernidad, que coincide con los planteamientos de Marc Auge (1993). Pensar al hombre desde el no lugar es lo que confiere actualidad y fuerza crítica a las dos propuestas, tal como lo expresado por Koolhaas (2014): “La identidad es la nueva comida basura para los desposeídos, el pienso con que la globalización alimenta a los desfranquiados” (p. 44).

Las ciudades contemporáneas son preocupación e inquietud para Auge (1995), tanto como para este

artista, que concibe el espacio como determinante de las prácticas sociales y la manifestación de la condición humana, las sociedades burguesas enunciadas en sus esplendorosas viviendas, gigantes monumentos, mansiones exuberantes, y asimismo en suburbios y viviendas precarias, marcadas por la pobreza extrema; esto es el hombre *sobremoderno*, extraviado en sus propios laberintos. Esta configuración espacial y arquitectónica está reflejada en la composición narrativa del lenguaje poético de la CF, al intentar mostrar que el mundo habitado por el hombre queda en total abandono y precariedad, por el mismo ritmo frenético de devastación del *ser* frente a la naturaleza, lo que convierte al mundo en un territorio hostil y estéril, comparado con la riqueza y la exuberancia del cosmos; es así como la literatura de CF brinda infinitas alternativas de mundos distópicos cargados de reflexiones.

Entonces, el vehemente seguidor de mundos ficcionales crea una resistencia frente a la crítica que subvalora la producción del género mencionado, esa crítica incapaz de imaginar otros mundos posibles y de ver la riqueza que hay en la propuesta analítica de la poética filosófica. Dentro de esta poética es pertinente la reflexión de Rem Koolhaas (2006), que se articula con la propuesta de Marc Auge (1995). La esencia de la *sobremodernidad* son los espacios basura, donde ser felices se convierte en una teleología dentro de una realidad insostenible, en medio de la sociedad de consumo, que exige una imagen de lo que es la felicidad, la cual está impuesta, dentro de una denominada *sociedad decadente*. Por ende, la felicidad resulta un privilegio para aquellos que ocupan una posición alta en la jerarquía social y una esperanza que le queda al resto del mundo quien lo ha perdido todo, incluso hasta la fe en sí mismo.

La paradoja de todo esto es que mientras el hombre avanza en la ciencia, retrocede en sus experiencias colectivas, lo que transforma al mundo en una red de experiencias individuales, que se originan desde la relación *lugar y no lugar*, lo que trae consigo un desequilibrio entre los términos acuñados en las ciencias sociales actuales, como: lo histórico, lo contemporáneo y lo identitario. Este desequilibrio de

los términos y la red de experiencias colectivas, conllevan a desestabilizar los cánones de la CF, la edad de oro de este género en los años cincuenta se caracterizó por ser una *ficción dura*, donde cada elemento debía tener una explicación científica, para que incluso los lectores se sintieran retados a descubrir los errores en las obras.

En esta relación de expansión y contracción, de ensanchamiento y encogimiento, el hombre se ve abocado a incorporar en sus prácticas sociales la transformación, la reubicación, la desaparición, la fragilidad y la liviandad, tal como lo plantea Peter Sloterdijk (2008), filósofo y ensayista alemán contemporáneo, quien se encuentra ubicado en la misma línea de pensamiento de Marc Auge, desmarcado de la racionalidad del proyecto moderno y orientado fundamentalmente hacia un pensamiento de la complejidad con orientación fenomenológica; esto hace que el escritor de CF analice temas del presente desde la globalización en los medios y la sociedad de la información con una mirada crítica volcada sobre la experiencia misma del hombre en estos contextos. Dentro de sus investigaciones este autor desarrolla una categoría filosófica denominada la implosión de las esferas, la cual se ocupa de analizar la forma en que se da la interacción social dentro del espacio de la vida humana; esta misma, caracterizada por la expansión de conocimientos y el desarrollo de la tecnología, muestra que los seres humanos están cada vez más lejos de sí mismos, lo que dota a su existencia de un carácter paradójico, ya que les cuesta convivir en sociedad, convirtiéndolos en seres autómatas, marcados por la técnica.

Las espumas son procesos y en el interior del caos de múltiples celdas se producen constantemente saltos, transformaciones y cambios de formato no se organizan en relación con un punto central, no existe una de esas celdas que sea punto de llegada del resto. (Sloterdijk, 2006, p. 44)

Estos procesos reconocidos como espumas, se identifican con la teoría de lugares y no lugares, ya que ambas plantean la aceleración, el exceso, la saturación, como características de la

contemporaneidad; las cuales hacen que el hombre pierda su mundo, su horizonte, su punto de referencia, en una esfera que ha estallado (modernidad) y se ha convertido en un caos, entre lo líquido y lo gaseoso, entre lo que permanece y lo que desaparece. Sloterdijk (2008) sustenta que la espuma representa el devenir del hombre y su constante desconcierto frente al mundo, los otros y el mismo. Adhiriéndose a lo propuesto anteriormente por Mar Auge (1995), al comprender el espacio humano como una suma de paradojas entre lugares y no lugares, que convergen en múltiples celdillas frágiles y aisladas, tal como lo expuso el autor alemán.

Esta propuesta teórica, forma de vida y organización humana, muestra cómo la comunicación es más difícil y compleja en el mundo sobremoderno, ya no es una imagen esférica de la totalidad como lo planteó el estructuralismo. Al igual que Auge, este autor plantea la falta de conexión y fragilidad de las relaciones sociales, en las cuales se vislumbra el deterioro de la cultura y el mismo espacio humano, con su respectiva enajenación de la historia, la desorientación y el desequilibrio del hombre frente a su entorno, es así como la literatura de CF participa en este análisis, al contar historias de carácter apocalíptico y distópico donde se vislumbra la decadencia del mundo y la destrucción de la cultura, como reacción al progreso y a las fracturas de la totalidad de los metarrelatos. Las ficciones distópicas al referirse a los hombres, dentro del mundo dominado por las máquinas, muestran las consecuencias de una vida en burbujas, de un futuro sometidos a la dictadura de los no lugares.

Corpus, ficciones distópicas representativas

Frente a la referenciación de obras representativas en esta apuesta teórica, desde un punto de vista ontológico y fenomenológico, se deben destacar los experimentos literarios a partir de la construcción de situaciones ficcionales en mundos de pesadilla, en las que las convenciones morales y sociales quedan en suspenso y se disecciona la condición humana en toda su crudeza. Priorizo,

en este caso, el género apocalíptico, y, en concreto, tres obras maestras: *The Death of Grass*, de John Christopher; *Greener than You Think*, de Ward Moore, y *The Day of the Triffids*, de John Wyndham. Por cierto, todas estas obras pertenecen a lo que se ha llamado ficción distópica, y evidencian la preocupación por el medio ambiente, la depredación humana de la naturaleza, la lucha por sobrevivir, y temas afines que podrían tratarse desde una perspectiva heideggeriana. Estas obras forman parte de la tradición anglosajona de la literatura ficcional y constituyen el punto de partida de lo que fue considerado la *nueva ola de la CF*, que buscó revolucionar el género con propuestas más filosóficas que científicas, y de esta manera logró influir en distintos países para consolidar una renovada narrativa en este género literario. Para los interesados en la temática un buen comienzo sería un estudio clásico: *New Maps of Hell*, de Kingsley Amis.

Conclusiones

El modelo analítico presentado establece, desde una perspectiva sociocultural amplia, la existencia de una poética filosófica dentro del género literario de la ciencia ficción, bajo un horizonte interpretativo que integra las reflexiones frente al espacio, el lenguaje y el sujeto; apuesta teórica compleja que se desarrolló a profundidad en la tesis de grado, punto de partida del presente artículo de reflexión. Así, para sustentar esta propuesta se hizo necesario recurrir a autores esenciales en el abordaje poético del género literario en las críticas a la sociedad de consumo, su posterior deshumanización y cosificación, en medio de la era de la técnica y el progreso durante el siglo XX, por ello se abordó la postura fenomenológica heideggeriana con los conceptos: habitar, construir, pensar; coligadas a un determinado contexto histórico, denominado sobremodernidad. Ello arroja como resultado una premisa sustancial, el subgénero de esta apuesta literaria, donde más se evidencia los planteamientos de una poética filosófica es el de la ficción distópica.

De esta manera, se ubica la propuesta literaria de las ficciones distópicas como expresión de la sobremodernidad y la crisis de sentido del hombre actual, época de caos y ruptura de los vínculos sociales, en medio de la sociedad del espectáculo. Incluso, se expuso como la literatura de ciencia ficción se convierte en un género trasgresor, en la medida que critica los avances de la ciencia y la razón instrumental en la relación del hombre con el mundo y la naturaleza, al plantear interrogantes claves para comprender el presente y reflexionar frente al futuro. Por tanto, esta apuesta investigativa hace posible analizar los aspectos centrales de la literatura de ciencia ficción, en referencia al espacio, el lenguaje y el sujeto, para evidenciar el humanismo como elemento concatenante de su escritura. Ello constituye solo una breve aproximación a una compleja red de significaciones entre el discurso literario de la ciencia ficción y la filosofía de orientación fenomenológica y ontológica.

Reconocimientos

El presente artículo de reflexión surge de la tesis de grado, titulada “Distopías poéticas de la sobremodernidad: Stanislaw Lem y su propuesta en fábulas de robots”, como resultado final de investigación para obtener el título de Máster en Estudios Literarios, en la Universidad Santo Tomás, sede Bogotá. La propuesta fue reconocida por los jurados como “Laureada” y se encuentra inscrita en la línea de investigación: “Teoría y crítica literaria: Grupo de investigación Antón de Montesinos”.

Referencias bibliográficas

- Amis, K. y Méndez, J.A. (1966). *El universo de la ciencia ficción*. Madrid: Ciencia Nueva.
- Asimov, I. (1981). *Sobre la ciencia ficción*. Barcelona: Edhasa.
- Auge, M. (1993). *Los no lugares. Espacio del anonimato*. Barcelona: Gedisa.
- Auge, M. (1995). *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*. Barcelona: Gedisa.
- Augé, M. (1998). *La ciudad entre lo imaginario y la ficción*. Barcelona: Gedisa.
- Capanna, P. (1992). *El mundo de la ciencia ficción: sentido e historia*. Buenos Aires: Letra Buena.
- Debord, G. (2003). *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Editorial Pre-textos.
- Heidegger, M. (1975). *La pregunta por la cosa*. Buenos Aires: Alfa Argentina.
- Heidegger, M. (1994). *Construir, habitar y pensar. Conferencias y artículos*. Trad. E. Barjau. Barcelona: Serbal.
- Heidegger, M. (1996). *El origen de la obra de arte. Caminos de bosque*. Madrid: Alianza.
- Heidegger, M. (1998). *Ser y tiempo* (trad. J. E. Rivera). Santiago de Chile: Universitaria.
- Heidegger, M. y Gabas Pallás, R. (2005). *¿Qué significa pensar?* Buenos Aires: Trotta.
- Jameson, F. (2009). *Arqueologías del futuro. El deseo llamado utopía y otras aproximaciones de ciencia ficción*. Madrid: Akal.
- Koolhaas, R. y Sainz, J. (2014). *Acerca de la ciudad*. Barcelona: G. G.
- Koolhaas, R. y Avia, J. S. (2006). *La ciudad genérica*. Barcelona: G. G.
- Kundera, M., De Valenzuela, F. y Villaverde, M. V. (2000). *El arte de la novela*. Madrid: Tusquets.
- Mora V., A. (1997). *Ciencia ficción: el humanismo de hoy*. México: Universidad Veracruzana.
- Rebetez, R. (1966). *La ciencia ficción: cuarta dimensión de la literatura*. Vol. 51. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Asuntos Culturales.
- Sloterdijk, P. (2006). *Esferas: espumas: esferología plural* (trad. I. Reguera). Madrid: Siruela.
- Sloterdijk, P. (2008). *Extrañamiento del mundo* (trad. E. Gil Bera). Ciudad de México: Pre-textos.
- Suvin, D. (1984). *Metamorfosis de la ciencia ficción: sobre la poética y la historia de un género literario*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.





ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

El aprendizaje de la escritura inicial desde una perspectiva sociocultural: una experiencia de formación en investigación

Initial Writing Learning from a Socio-Cultural Perspective: A Learning Experience on the Research Field

María Ivoneth Lozano Rodríguez*

Resumen

En este trabajo se dan a conocer los fundamentos del proceso de formación de maestros investigadores en el marco de la formación de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna. La reflexión se orienta desde proyectos que se desarrollan en el ciclo inicial en relación con la escritura. Presenta el proceso de acompañamiento en el campo disciplinar, pedagógico, didáctico e investigativo, a partir de la problematización de la enseñanza de la escritura en la educación inicial. Se parte de reconocer prácticas prescriptivas y normativas de la enseñanza de lengua en las que se desconoce la escritura como una actividad social y no se tiene en cuenta el proceso evolutivo, ni un andamiaje que potencie lo que los niños ya saben, favorezca su apropiación desde la interacción social y el otorgamiento de ayudas diferenciadas. De igual forma, en el artículo se da cuenta de cómo a partir de la investigación acción, se van construyendo propuestas didácticas transformadoras, en el marco de la pedagogía por proyectos, que buscan corresponderse con los fundamentos de una teoría interaccionista y sociocultural del aprendizaje y con una perspectiva sociodiscursiva de la adquisición de la escritura en la que se reconoce como una actividad fundamentalmente social, intencional, situada y su aprendizaje se construye en procesos de interacción.

Palabras clave: actividad discursiva, escritura, adquisición, didáctica, pedagogía por proyectos.

Abstract

In this article, the fundamentals of the training process of researchers on the Master in Pedagogy of the Mother Tongue context are explained. The reflection is oriented from projects that are developed in the first writing cycle. It presents the accompaniment process in the disciplinary, pedagogical, didactic and investigative field, starting from the teaching of writing problem in the first education. It starts from recognizing prescriptive and normative practices of language teaching in which writing is unknown as a social activity and the evolutionary process is not taken into account, nor a scaffolding that enhances what children already know favors their appropriation from social interaction and the granting of differentiated aid. In the same way, the article shows how, from the action research, transformative didactic proposals are being constructed, within the pedagogy by projects framework. That seek to correspond with the fundamentals of an interaction and sociocultural theory of learning and with a socio-discursive perspective of the acquisition of writing in which it is recognized as a fundamentally social, intentional, situated activity and its learning is constructed in interaction processes.

Keywords: discursive activity, writing, acquisition, didactics, pedagogy by projects.

* Docente catedrática e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Proyecto Curricular de Educación Infantil. Docente catedrática e investigadora del grupo de investigación del Lenguaje Identidad y Cultura, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Estructuras y Procesos de Aprendizaje. Correo electrónico: lozanorodriguez.ivoneth@gmail.com

Cómo citar este artículo: Lozano Rodríguez M. I. (2017). El aprendizaje de la escritura inicial desde una perspectiva sociocultural: una experiencia de formación en investigación. *Enunciación*, 22(2), 166-177. DOI: <http://doi.org/10.14483/22486798.11953>

Artículo recibido: 02 de mayo de 2017; aprobado: 06 de noviembre de 2017

Introducción

La Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna (MPLM) es una propuesta de formación de maestros que investigan en el campo del lenguaje y de la pedagogía de la lengua. El programa surge de las reflexiones que ha realizado el grupo Lenguaje, Cultura e Identidad, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas¹. Las acciones investigativas y formativas promovidas desde el plan de estudios, aportan particularmente a la cualificación de las prácticas pedagógicas de los procesos lectores, escritores y orales.

En este proceso complejo de formación se articulan conocimientos de distintas disciplinas, necesarias para orientar la reflexión sobre las concepciones y prácticas que configuran su saber profesional en el campo del lenguaje. Particularmente, la pedagogía de la lengua materna requiere de la puesta en diálogo de diversos sistemas conceptuales propios de la lingüística, la pedagogía, la didáctica y la investigación, que en relación con realidades contextualizadas, saberes y experiencias de los maestrantes buscan promover la renovación de las prácticas pedagógicas y el mejoramiento de los aprendizajes escolares. En tal sentido,

[...] la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna asume una concepción de lenguaje, lengua, pedagogía, investigación y evaluación formativa como campos interdisciplinarios de reflexión y acción que se articulan para promover en los docentes tanto el reconocimiento de sus prácticas y de los conocimientos y concepciones que las sustentan, como el desarrollo de sus competencias profesionales mediante la orientación de los procesos de construcción y ejecución de proyectos pedagógicos. (Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, 2014, p. 11)

La investigación se constituye así en un campo fundamental de formación que favorece –en los maestrantes que se desempeñan como docentes en diferentes niveles educativos– la construcción, desde el primer semestre, la lectura crítica de su contexto escolar y la reflexión sobre su propia práctica, como herramientas para favorecer la transformación de la enseñanza de la lengua y de los aprendizajes de los estudiantes. Se parte de reconocer que la escritura en los contextos donde se desarrollan las investigaciones se orienta en la mayoría de los casos desde perspectivas tradicionales, es vista como un proceso perceptivo motor y su enseñanza se de manera descontextualizada y sin sentido. Reconocimiento que desde la investigación acción lleva a los maestros a desarrollar propuestas de intervención enmarcadas en una perspectiva social y cultural de lenguaje y del aprendizaje.

El presente trabajo pretende dar a conocer los fundamentos que orientan el proceso de formación en la construcción de proyectos de investigación de los maestrantes que se desempeñan como docentes en el ciclo inicial, a partir del proceso de asesoría desarrollado por dos proyectos de investigación: “El andamiaje que construye el maestro en la adquisición de la escritura en el grado de transición” (López, 2016)² y “La escritura en el grado de transición. Una práctica que se re significa a través del aprendizaje colaborativo” (Bonilla y Villabón, 2016)³. Estas experiencias se desarrollan en dos instituciones distritales del sur de la ciudad de Bogotá.

La reflexión está orientada entonces a responder: ¿Cuáles son los fundamentos lingüístico-discursivo y pedagógico didáctico e investigativos que orientan el proceso de formación de maestros

1 El grupo de investigación Lenguaje, Identidad y Cultura inicia su trabajo en 1988, en el marco de la línea “Discursos, representaciones e imaginarios en la acción social educativa” como campo de investigación propio de la Facultad de Ciencias y Educación, a través de la sublínea “Mejoramiento de la calidad de la enseñanza de la lengua materna” de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. El grupo forma parte de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.

2 Trabajo investigación desarrollado en una institución distrital de la ciudad de Bogotá y que tiene como objetivo proporcionar un andamiaje que favorezca el reconocimiento de la escritura como actividad sociocultural y potencie su proceso de adquisición.

3 Trabajo de investigación desarrollado en una institución distrital de la ciudad de Bogotá y que tiene como objetivo favorecer el proceso de evolución de la escritura, a través del aprendizaje colaborativo, en niños y niñas del grado transición, del Colegio Kimy Pernía Domicó IED.

en educación inicial en el desarrollo de dos proyectos de investigación fundamentados en una perspectiva discursiva y sociocultural de la escritura del programa de Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna?

Los proyectos de investigación están sustentados, así, en una perspectiva discursiva de la escritura y en una concepción interaccionista y sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje, que posibilitan la adquisición de esta actividad discursiva a partir del reconocimiento de la evolución de los signos en estrecha relación con la cultura y con la construcción de procesos colaborativos de interacción en situaciones contextualizadas. De esta manera, se favorece desde el comienzo la concepción de escritura como una actividad necesaria, situada en una realidad particular y con propósitos sociales que le permiten al niño interactuar, comprender y recrear su realidad natural y social.

Esta perspectiva exige, por parte del maestrante, apropiarse de conceptos que desarrollan en los diferentes espacios académicos y se profundizan de manera particular, de acuerdo con el eje central de su proyecto de investigación en el proceso de asesoría que se ofrece desde el primer semestre.

La escritura como actividad discursiva

Un primer concepto que fundamenta esta perspectiva discursiva de la escritura es el reconocimiento que hace Vygotsky (2000) de la escritura como *proceso psicológico superior avanzado* (PSSA) y en este sentido su carácter intencional, voluntario y autorregulado, que exige “cierto ‘poder descontextualizador’ (de ruptura con el contexto inmediato) y de mayor control consciente y voluntario que la lengua oral” (Baquero, 1996, p. 34). En este sentido, demanda un mayor grado de abstracción de los componentes semánticos y pragmáticos usar signos arbitrarios que deben responder a las necesidades y situaciones particulares de la comunicación y exigen pensar en el destinatario al que se dirige.

De igual forma, su constitución como PSSA hace necesaria la participación en procesos de socialización específicos, en los que la reflexión constante posibilita al que escribe, pensar a quién, para qué y cómo escribe, y cumplir con la intención que la orienta.

En correspondencia con estos planteamientos, la escritura es entendida como una actividad que, según los planteamientos de Leontiev (1978), se constituye en un sistema organizado de comportamiento con su propia estructura y organización. Las actividades responden siempre a una necesidad y motivo que las impulsa. “El concepto de actividad está necesariamente unido al concepto de motivo. No hay actividad sin motivo” (p. 82).

Desde esta perspectiva, la escritura es entendida como actividad y sistema orientado hacia un fin, en el sentido en que surge de la necesidad de comunicar, representar o re-crear la realidad. Su aprendizaje entonces debe ser abordado desde el preescolar en todas sus dimensiones, es decir, como sistema formal, significativo y actuativo. Este reconocimiento implica incorporar en la enseñanza, el conocimiento de aspectos formales, de significación y de realización en un contexto específico, para responder a necesidades sociales que se dan en contextos particulares (Rodríguez, 2002).

Asumir la escritura como actividad discursiva implica, por tanto, promover en el aula que cuando se lee o se escribe se hace siempre desde una finalidad social, es decir con intenciones comunicativas particulares y a través de procesos dialógicos de interacción entre el texto, el lector y el contexto particular en que se produce. Así se posibilita que los niños comprendan que “los textos no son productos cerrados en sí mismos sino que entran en relación y se reflejan unos a otros en un diálogo permanente” (Camps, 2003, p. 27).

En la educación inicial, este reconocimiento es fundamental desde los primeros acercamientos que tiene el niño con la escritura, en este sentido la alfabetización debe ser un proceso absolutamente social en el que él participa de manera

activa en diversidad de interacciones y actividades con propósitos diferentes y estableciendo múltiples relaciones sociales, que le permiten explorar y apropiarse gradualmente de los usos convencionales del lenguaje escrito. Tal como afirma Braslavsky (2003) los niños

[...] en su edad temprana despliegan una variedad de caminos creativos para expresar lo que conocen sobre lectura y la escritura, y conocen más de lo que antes se creía, aunque su lenguaje no está desarrollado. [...] Es necesario darles tiempo para que usen lo que traen y para que exploren de manera independiente los usos convencionales del material escrito. (p. 102)

Desde estos fundamentos, los proyectos de investigación de los maestrantes, orientados desde un enfoque de investigación acción, desarrollan propuestas de intervención didáctica que tienen como punto de partida los intereses y necesidades de los estudiantes, problematizan sus saberes, favorecen formas de interacción y se corresponden con el reconocimiento de la escritura como actividad intencional.

La didáctica, un campo de reflexión e investigación

El abordaje de la escritura en el contexto escolar hace necesaria la formación del maestrante en *didáctica*, la cual es entendida como un campo de acción, reflexión y recontextualización de saberes pedagógicos y disciplinares, cuyo objeto de estudio es la enseñanza en estrecha relación con el aprendizaje.

Así, la preocupación no se centra en cómo hacer, porque tendría una mirada puramente aplicacionista y se estaría privilegiando solo la dimensión técnica que desconocería las preguntas sobre el porqué y para qué. Estos cuestionamientos posibilitan comprender la pertinencia cultural de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la intencionalidad de las acciones que realiza el maestro, las concepciones y fundamentos que las sustentan y

la manera particular como aprenden los niños (Lozano, Rincón, Sierra y Zuluaga, 2009, p. 14).

La didáctica desde este marco es entendida como un campo de investigación, que asume modalidades propias de la investigación acción, en tanto que el maestro como investigador es a la vez actor y observador del campo que investiga y desde allí orienta sus acciones hacia la transformación de sus prácticas (Jolibert, 1999, p. 185). En este sentido, y en coherencia con la perspectiva de investigación que sustenta la maestría, la didáctica se fundamenta en una relación estrecha entre la teoría y la práctica, que de acuerdo con Camps (2012) “pretende ser un conocimiento que parte de la acción para analizarla y conocerla, con la finalidad de retornar a ella” (p. 33).

De esta manera, la propuesta didáctica que eligen los maestrantes en el desarrollo del proyecto de investigación, en el marco de la investigación acción, tiene como punto de partida la comprensión de la realidad escolar, la cual exige descripción, análisis e interpretación de los contextos escolares, así como la reflexión sobre las propias prácticas pedagógicas y de los aprendizajes de los estudiantes. Este análisis les posibilita proyectar una transformación a través de propuestas didácticas que correspondan con una perspectiva social y discursiva de la lengua y del aprendizaje, y den respuesta a las necesidades reconocidas en el contexto escolar.

Es común entonces encontrar en la lectura del contexto escolar prácticas descontextualizadas de la enseñanza de la lectura y la escritura, orientadas desde procesos mecánicos de repetición, copia y memorización en las que la escritura es vista como una habilidad perceptiva-motriz y el énfasis está en sus componentes fonológicos y sintácticos y en aspectos figurales y de forma, con un total desconocimiento de la significación e intencionalidad de estas actividades en contextos auténticos y reales. De igual manera, el aprendizaje se orienta desde propuestas individuales en las que prima la homogenización y el desconocimiento de los desarrollos diferentes que tienen los niños según su

experiencia, capacidad y contexto sociocultural en el que se desenvuelven. El papel del maestro, en correspondencia con estas prácticas, es absolutamente directivo, de carácter puramente transmisionista y ajeno a la realidad social e individual de los niños.

La pedagogía por proyectos y la escritura

La pedagogía de proyectos se plantea entonces como una propuesta global de aprendizaje, con una configuración didáctica en donde el contexto y el desarrollo de actividades intencionadas con finalidades sociales y culturales dan sentido a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua. Esta propuesta se fundamenta en una perspectiva interaccionista y sociocultural del aprendizaje, y en este sentido, reconoce el papel de la interacción social, del contexto y de la cultura en la construcción del saber, así como el papel mediador y potenciador del maestro que

brinda andamiaje constante a los estudiantes en situaciones de confrontación, negociación y diálogo a partir de sus intereses y problematización que hacen a su realidad natural y social.

En este sentido, se constituye en una alternativa de transformación de las prácticas pedagógicas, sustentada en el reconocimiento del hombre como un sujeto activo y social, y en el aprendizaje como un proceso que se construye en situaciones de interacción y participación guiada que se dan en escenarios socioculturales definidos, centrados en la vida y en el contexto del que aprende.

Así, en las iniciativas investigativas arriba mencionadas, se desarrollaron proyectos de acción⁴, surgidos de situaciones reales del contexto escolar, los deseos de los estudiantes y las proyecciones de metas (creación de un álbum autobiográfico y cine de cierre escolar) que originaron diferentes textos, que respondieron a necesidades auténticas y diversos propósitos comunicativos (tabla 1).

Tabla 1. Textos producidos en el marco de proyecto de acción “Vamos a cine”

Proyecto de acción: Vamos a cine.

Contexto: A nivel institucional se propone organizar evento de cierre del año escolar

Proyecto específico de competencias	Texto construido	Contexto en que surgió	Necesidad e intención
1. ¿Qué películas vamos a ver?	Resumen	Necesidad de seleccionar la película que van a ver en el cierre del fin de año.	Reconocer e informar sobre el contenido de cada película para tomar una decisión.
2. ¿Cómo se entra al cine?	Boleta	Reconocimiento del contexto real de un evento cinematográfico.	Necesidad de llevar un control de asistentes al evento.
3. ¿Cómo invitamos a nuestros compañeros de transición?	Tarjeta de invitación	Compartir la experiencia de cine con otros compañeros.	Invitar a otros a un evento.
4. ¿Cómo promocionamos la película que van a ver nuestros compañeros de transición?	Cartel promocional	Necesidad de motivar e enterrar a otros al evento.	Informar a otros sobre la película. Motivar y animar a la participación.
5. ¿Que empiece la función! Juego de roles		Asumir roles sociales en evento cultural.	Jugar y hacer como si...

Fuente: Bonilla y Villabón (2016).

⁴ El proyecto de acción es entendido, según Jolibert (2006), como “Un proyecto de actividades complejas orientado hacia un objetivo preciso de cierta amplitud” (p. 32).

De esta manera, la producción de diferentes tipos de textos desde el preescolar, en la ejecución de un proyecto de aula, le da un carácter situado e intencional a la escritura, y le permite al niño desde el principio reconocer que se escribe con diferentes propósitos y que los entornos sociales dan lugar a formas específicas del lenguaje, lo cual se constituye en un trabajo inicial hacia el reconocimiento de la diversidad de géneros discursivos escritos.

La evolución de la escritura, un proceso simbólico de construcción social

Este proceso, en situaciones auténticas y significativas que brinda la pedagogía por proyectos, posibilita en el niño la representación de su pensamiento a través de diferentes formas de simbolización, y al maestro, el reconocimiento y potenciación de la evolución de la escritura, no solamente como momentos diferentes en la adquisición del código, sino como un proceso que evidencia avances en la construcción de la significación y en la expresión de intenciones comunicativas. Es decir, el niño va adquiriendo una evolución progresiva y una conciencia sobre cómo, a quién, para qué se escribe, y qué se quiere comunicar.

Un fundamento importante para el reconocimiento del proceso evolutivo de la escritura en la formación del maestrante es el aporte de Vygotsky (2000), sobre la prehistoria del lenguaje escrito. Se parte de reconocer que el desarrollo del lenguaje escrito comienza mucho antes de que el niño va a la escuela, y que “solo si se entiende la evolución de los signos en el pequeño, y el lugar que en ella ocupa la escritura, puede uno acceder a una solución correcta de la psicología de la escritura” (Vygotsky, 2000, p. 160).

De esta manera el gesto, el juego y el dibujo se constituyen en formas simbólicas que comunican e indican significados, apoyándose inicialmente de otras formas simbólicas y más adelante como formas independientes. Así, la función simbólica que se desarrolla en el dibujo y en el juego

“representan una forma particular del lenguaje que llevan directamente al lenguaje escrito y que, sobre todo el dibujo, es una etapa previa a la escritura” (Braslavky, 2003, p. 52). Son considerados precursores de la escritura porque en ellos se reproduce el mismo proceso de evolutivo de esta, es decir, surgen como un simbolismo de primer orden que representa directamente el significado, requieren más adelante de otro simbolismo intermedio para su significación y, por último, pasa a ser, de nuevo, simbolismo directo que representa la realidad (Vygotsky, 2000, p. 160). Así, por ejemplo, el niño en el juego recurre a gestos o movimientos para representar a un objeto; luego, este adquiere significado independientemente del gesto o movimiento.

En el caso de la escritura, en el niño se puede reconocer cómo los primeros signos o garabatos son escritura en el aire y adquieren significado como simbolismo de primer orden cuando representan directamente cosas o acciones. Luego, cuando el niño empieza a utilizar signos creados por él mismo o del sistema de la lengua para designar el lenguaje hablado, pasa a ser de segundo orden, y por último, vuelve a ser de primer orden cuando prescinde de la mediación del habla para representar significados a través de la escritura.

De esta manera, “la comprensión del lenguaje escrito se realiza, en primer lugar a través del lenguaje hablado, pero paulatinamente este camino se va abreviando hasta que el lenguaje hablado acaba por desaparecer como vínculo intermedio” (Vygotsky, 2000, p. 174). Es el momento en que el niño accede a la producción escrita en la dimensión discursiva, es decir cuando es capaz de producir un mensaje comprensible para el que lo lee.

El reconocimiento de este proceso evolutivo de sistemas de signos hace necesario que el maestro en el aula favorezca la construcción y comprensión de diferentes formas de significación; como afirma Vygotsky, “el secreto de la enseñanza del lenguaje escrito es la preparación y organización adecuada de esta transición natural” (2000, p. 174).

De esta manera, en el desarrollo de los proyectos de aula el maestro organiza formas de representación a través del juego y el dibujo, que acompañan y enriquecen la simbolización que los niños van construyendo en relación con la escritura. Esto se puede evidenciar en la tabla 2, que especifica los textos construidos en el desarrollo de un proyecto de acción y el uso que el maestro propone de otras simbolizaciones.

De otra parte, la interacción constante con las diferentes formas de simbolización de la cultura escrita, que el maestro promueve de

manera intencional a través de la lectura de cuentos, afiches, periódicos, boletas etc., facilitan al niño construir y confrontar hipótesis en relación con la escritura y avanzar de manera reflexiva en el reconocimiento de esta como sistema formal, significativo y actuativo. Es decir, como un sistema conformado por una serie de símbolos a través de los cuales construye significación y se comunican con otros con diferentes intenciones.

Tal como se puede evidenciar en el registro de un estudiante en diferentes momentos de uno de los proyectos de acción (figura 1).

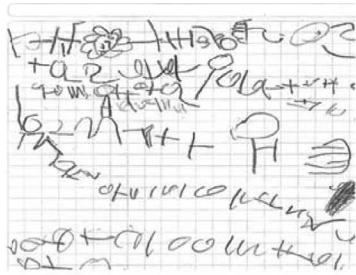
Tabla 2. Uso de precursores de la escritura en el proyecto de acción “Mi álbum autobiográfico”

Proyecto de acción: Mi álbum autobiográfico

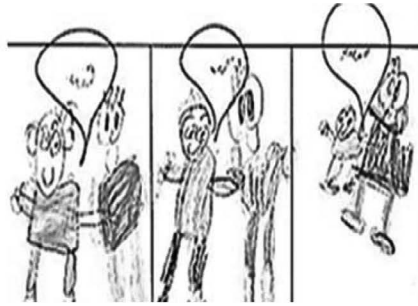
Contexto: Proyecto de educación sexual a nivel institucional

Proyecto específico de competencias	Texto construido	Necesidad e intención	Uso de precursores de la escritura y situaciones de escritura
Mi nacimiento	Historieta	Narrar proceso desde conocimiento de los padres hasta el nacimiento del niño.	Juego de roles: “El médico en mi nacimiento”. Modelado con plastilina de los padres y la situación de su nacimiento. Historieta que narra el proceso del nacimiento.
Yo tengo mi nombre	Texto argumentativo	Sustentar la importancia del nombre en la vida del niño.	Juego del notario y la doctora. (Reconocimiento del nombre en textos de la cultura). Representación gráfica de sí mismo y decorado del nombre que lo identifica.
Cómo voy creciendo	Texto descriptivo	Describir cambios y proceso de crecimiento.	Juego de la familia en donde se representan con gestos y lenguaje oral características de los personajes y actividades que realizan los niños en diferentes etapas de la vida. Dibujos de sí mismo en diferentes etapas de la vida.
Mi primer día de colegio	Texto narrativo	Narrar el primer día de colegio.	Dibujo y representación escrita de situaciones vividas en el primer día del colegio. Friso
Adivina, qué quiero ser cuando sea grande	Adivinanza	Describir características de cada profesión.	Juego de profesiones, “Hacer como si” de acuerdo con la profesión elegida. Dibujo que representa lo que les gustaría ser cuando sean grandes representando su vestimenta y algunos objetos que los caracterizan.

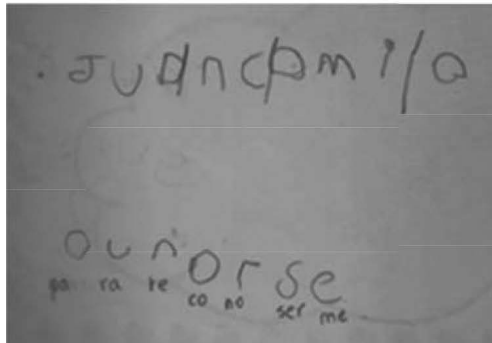
Fuente: López (2016).



a. Circular dirigida a los padres



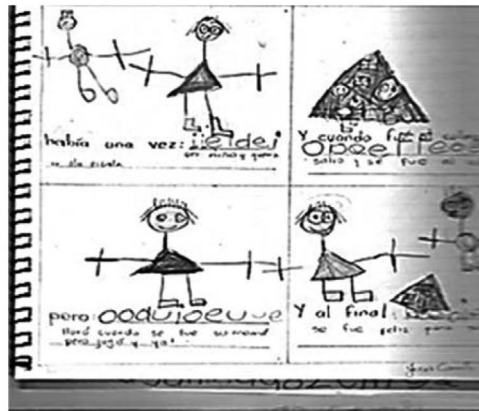
b. Historieta donde narra su nacimiento



c. Texto donde argumenta importancia de tener un nombre



d. Hoja del friso donde cuenta su primera palabra.



e. Cuento donde narra su primer día en el colegio

Figura 1. Textos producidos por los niños

Fuente: López (2016).

La evolución de la escritura durante el desarrollo del proyecto de acción, evidenciada en este caso particular de un niño, demuestra no solamente la conciencia progresiva que adquiere de las características del sistema de escritura convencional estudiado por Ferreiro y Teberosky (1979), sino también la evolución en la significación e

intencionalidad que otorga a sus textos y que expresa a la maestra a través de la interacción constante con ella. En este proceso, la maestra recurre a diferentes estrategias como construcción colectiva, modelo consciente y producción mediada y autónoma por parte del niño que posibilitan la apropiación de la lengua escrita.

La interacción y mediación del maestro, procesos fundamentales

Asumir la escritura y su proceso de adquisición desde esta perspectiva tiene implicaciones importantes en la enseñanza y aprendizaje y que son objeto de reflexión durante la formación de los maestrantes. Es fundamental iniciar desde el pre-escolar en el marco de situaciones reales en donde la escritura sea reconocida como una “tarea vital imprescindible que debe ser provocada como una necesidad natural” (Braslavky, 2003, p. 56), como se pudo evidenciar en los proyectos de acción presentados.

Desde la misma idea, Vygotsky (2000) propone que la escritura sea trabajada como una tarea importante y básica para la vida y sea enseñada de manera natural y no como *un entrenamiento desde afuera* (p. 178), lo cual significa abordarla en situaciones de juego en las que sea necesaria y en un proceso que lleve al niño al descubrimiento de que “no solo se pueden dibujar objetos, sino que también se puede plasmar el lenguaje [...] enseñárseles el lenguaje escrito, no la escritura de las letras” (p. 178).

Favorecer el aprendizaje de la escritura implica además, la promoción intencional de procesos de interacción, que de acuerdo con esta perspectiva sociocultural, permitan que los niños pongan en juego los saberes construidos a partir de su experiencia en diferentes contextos para producir e interpretar textos de manera colaborativa con el maestro y otros compañeros más capaces. El andamiaje que utiliza el maestro se constituye en este marco en un elemento fundamental en la medida en que brinda ayudas o apoyos diferenciados que posibilitan a cada niño avanzar en la comprensión y producción, y reconocerse como lector o escritor.

Desde este marco, la reflexión del maestro sobre los conceptos de *zona de desarrollo próximo* (ZDP) y andamiaje son fundamentales en su formación. La ZDP es entendida por Vygotsky (2000, p. 133) como

[...] la distancia entre el nivel real del desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independiente mente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de un compañero más capaz. (p. 133)

Las implicaciones que este concepto tiene en el aprendizaje de la escritura se expresan a través de las experiencias desarrolladas por las maestras, en las que se proponen constantemente actividades de escritura situadas y significativas para los niños en contextos problematizantes y de conflicto en la medida en que van más allá de lo que el niño sabe en relación con la escritura, pero que al ser propuestas en procesos de interacción donde los niños intercambian saberes, hipótesis y experiencias, posibilitan la producción con la ayuda del maestro.

El papel del maestro se orienta entonces en brindar un andamiaje, concepto que se deriva del concepto de ZDP y es propuesto por Bruner (2001). Este es entendido como el proceso en el cual se acompaña al niño a una tarea a través de pequeños pasos, hacia la consecución de una meta particular, en este caso de escritura. La ayuda que brinda el maestro mantiene una relación inversa con la capacidad del niño. (Menos nivel de capacidad más ayuda, más nivel de capacidad menos ayuda).

En el andamiaje, la situación de interacción tiene como propósito que el sujeto menos experto se apropie gradualmente del saber experto. La actividad propuesta de escritura o se resuelve entonces colaborativamente, teniendo en principio el sujeto experto un control mayor de la tarea, pero delegándolo de manera gradual sobre el novato.

Diez (2004), apoyándose en estos presupuestos reconoce la discusión como uno de los géneros que favorece la comunicación en el aula y en este sentido como “una modalidad de interacción social donde se construye la solución colectiva a un problema planteado, a través de un razonamiento conjunto” (p. 59). La interacción entre iguales

exige asumir un rol de maestro como mediador, que motiva hacia el logro de un objetivo de escritura, ayuda a definir tareas, muestra modelos de interacción, acompaña y hace seguimiento a las producciones, prepara y regula los niveles de dificultad para brindar a cada niño el tipo de ayuda que requiere de acuerdo con su propio proceso.

Estas situaciones de colaboración se pueden reconocer ampliamente en los diarios de campo que realizan los maestrantes de sus propuestas de intervención en el aula, como se evidencia en los siguientes registros:

M: Resulta que cuando uno va a invitar a alguien a una fiesta ¿Qué le entrega a esa persona?

Niños: ¡Las boletasssssss!

M: ¡No! recuerden que las boletas se compran y las hicimos para que los niños entraran a ver la película. Eso tiene otro nombre es una tarjeta. ¿Una tarjeta de qué?

N1: De invitación.

M: Una tarjeta de invitación. Eso es lo que vamos a hacer para los niños que son nuestros invitados.

M: Yo les traje estos modelos de invitaciones. [...] ¿Qué debe tener escrito la invitación?

Niños: la fechaaaa, la horaaaa, el lugarrrrr.

(Registro de diario de campo del proyecto “Vamos a cine”, Bonilla y Villabón, 2016).

La mediación que ofrece este maestro en el proceso de producción de una tarjeta de invitación para ir al cine, la realiza a través de preguntas que posibilitan reconocer la función comunicativa de este texto, diferenciarla de otros y conocer su estructura y características, como una reflexión inicial para promover posteriormente la escritura de la tarjeta para invitar a los compañeros de otros cursos a ver la película.

De igual forma, el apoyo diferenciado que brinda la maestra a un niño particular en la producción de un texto se da a través de modelos de escritura, ofrecimiento de pistas que ayuden a tomar conciencia de aspectos fonológicos,

semánticos o pragmáticos del texto o realización de preguntas o demandas que permitan reflexionar y tomar conciencia sobre lo que escribe. Estas estrategias colaborativas (Díez, 2004, pp. 80-88) se constituye en una mediación fundamental del maestro en el favorecimiento de la escritura de los niños, como se puede reconocer en el siguiente registro. Después de compartir en el aula diversas opiniones sobre el nombre y su importancia en el mundo social la maestra propone a los estudiantes:

M: Gabriela, ahora vamos a escribir por qué es importante tu nombre en esta hoja que vamos a incluir en tu álbum, Ahora, dime: ¿Qué vamos a escribir?

Gabriela: Que mi nombre es importante.

M: Y ¿por qué es importante?

Gabriela: Porque así me conocen.

M: Muy bien, eso es lo que vamos a escribir: “Mi nombre es importante porque así me conocen”. Yo voy a escribir la primera parte y tú, la segunda, vale. Le escribo: “Mi nombre es importante porque”.

Profesora: Listo, ahora ¿qué sigue? ¿Recuerdas?

M: Mmm... Porque así me conocen.

M: Sí, pero aquí yo escribí porque... entonces tú vas a empezar con “así”. ¿Cómo podemos escribir así?

Gabriela: Con la a.

M: Bien, escríbela. Ahora que más que falta para que diga asssssssí (haciendo énfasis en la sss).

N: La de sapito.

M: Sí, bien, pero ¿solita? ¿Sííííí?

Gabriela: A con la i.

M: Entonces, ¿qué dice?

Gabriela: Aaasí.

M: Así, muy bien. ¿Qué sigue? La niña dice así- me conocen.

M: Bueno, escribamos me...

En el registro se puede reconocer cómo el maestro apoya la construcción de escritura después de una actividad discusión que le aporta al niño en su producción escrita. En este proceso recurre a diferentes estrategias comunicativas

propuestas por Díez (2004), utiliza la *demanda* a través de preguntas que no aportan mayor información, pero que le permiten al maestro conocer su nivel de desarrollo real, guían la solución conjunta de un problema o controlan de manera permanente el conocimiento que va construyendo un niño. (“¿Y por qué es importante?” “¿Cómo podemos escribir así?”). De igual forma, se apoya de la *pista*, con preguntas o afirmaciones que sin dar la respuesta brindan al niño apoyo para su resolución (“**M**: Ahora que más que falta para que diga asssssssí (haciendo énfasis en la sss), **N**: La de sapito, **M**: Sí, bien, pero ¿solita? Sííí”).

Con estas mediaciones el maestro brinda ayudas diferenciadas de acuerdo con las particularidades del desarrollo y el aprendizaje de cada niño, y al estudiante ser un sujeto activo capaz de realizar constantes procesos metacognitivos que le llevan a reflexionar sobre diferentes aspectos de la lengua y avanzar de manera gradual en su apropiación.

A manera de conclusión

La formación de maestros investigadores en el campo del lenguaje y más específicamente en la adquisición de la escritura en educación inicial desde una perspectiva sociocultural, exige la apropiación del maestro de la escritura como una actividad discursiva y, en este sentido, social e intencional que se construye en interacciones sociales y en estrecha relación con la cultura y el contexto donde se desarrolla. Su proceso de adquisición en el contexto escolar debe tener como punto de partida el reconocimiento de que el niño trae un saber antes de llegar a la escuela y que es capaz de simbolizar su realidad a través de diferentes formas de representación como el gesto, el juego y el dibujo en “estadios preparatorios para el desarrollo del lenguaje escrito de los niños” (Vygotsky, 2000, p. 178).

De igual forma, la alfabetización en educación inicial debe promoverse como un proceso absolutamente social, en el que los niños participan

de manera activa con intenciones diferentes y en interacción constante con otros para apropiarse gradualmente del sistema. Así, “son introducidos en la lectura y la escritura como parte de la cultura de su medio, las viven como parte de su vida y no como un conjunto de abstracciones o de habilidades aisladas sin sentido para ser aprendidas en la escuela” (Braslavsky, 2005, p. 108).

En este sentido, los proyectos de investigación desarrollados en el marco de la investigación acción parten de problematizar las concepciones y prácticas de los maestros, para reconocer en esta lectura concepciones fundamentadas en una perspectiva prescriptiva y normativa de la lengua en la que se priorizan procesos preceptivos y motrices, y se orientan procesos de enseñanza descontextualizados en los que priman prácticas repetitivas, memorísticas y sin sentido para el niño. Se destaca también el desconocimiento del proceso evolutivo de los signos que vive el niño y uso de prácticas homogenizantes e individualizadas en las que no se ofrece un andamiaje acorde con las necesidades y desarrollos particulares de cada niño.

Las propuestas de intervención que se desarrollan en el aula para dar respuesta a esta problemática se orientan entonces a la producción de textos en el marco de situaciones auténticas, intencionales y situadas y en este sentido, la pedagogía de proyectos se plantea como una alternativa didáctica que da sentido a este aprendizaje.

El desarrollo de proyectos de aula, en el marco de los proyectos de investigación que se desarrollan en la maestría, se fundamentan en el reconocimiento del aprendizaje como un proceso social y cultural y posibilita además una reflexión constante del maestro sobre la propia práctica y sobre el aprendizaje de los niños, y en este sentido procesos de transformación pedagógica que contribuyen a la formación de maestros más críticos, reflexivos y propositivos en la construcción de una sociedad más participativa, democrática y empoderada frente a las situaciones de su realidad.

Referencias bibliográficas

- Baquero, R. (1996). *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Bonilla, B. y Villabón, R. (2016). La escritura en el grado de transición. Una práctica que se resignifica a través del aprendizaje colaborativo. (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna. Bogotá.
- Braslavsky, B. (2003) *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (2001). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Camps, A. 2003. *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2012) La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 23-41. Madrid: Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU) y Organización de los Estudios Iberoamericanos para la Educación, para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Díez, C. (2004). *La escritura colaborativa en educación infantil*. Barcelona: Editorial Horsori.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Jolibert, J. (1999). La didáctica como campo propio, campo de acción y campo de investigación. En AA. VV., *Transformar la formación docente inicial* (pp. 185-188). Santiago de Chile: Santillana.
- Jolibert, J, y Sraiki, C. (2006). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.
- Leontiev, A. N. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre.
- López, O. (2016). *El andamiaje que construye el maestro en la adquisición de la escritura en el grado de transición*. (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna. Bogotá.
- Lozano, I.; Rincón, C.; Sierra, M. y Zuluaga, Z. (2009). El acompañamiento: fase importante en la construcción de una propuesta didáctica para favorecer el desarrollo del lenguaje. En AA. VV., *Reflexiones de investigación sobre la oralidad y la escritura* (pp. 143-170). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rodríguez, M. E. (2002). *Formación, interacción, argumentación*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna. (2014). *Documento de registro calificado*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Vygotsky, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.





ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

Pensamiento pedagógico y político de Antanas Mockus: la comunicación y la constitución de un ciudadano contemporáneo

Pedagogical and Political Thought of Antanas Mockus: Communication and the Creation of a Contemporary Citizen

Absalón Jiménez B.*

Resumen

Gracias a la pedagogía como sistema de pensamiento es posible percibir lo que ha sido el proceso de formación de nuestra sociedad en cada periodo específico, de un conjunto de metas culturales en las que la escuela como institución desempeña un importante papel, algunas que se plantearon como probables y también otras que se alcanzaron. Por medio del presente trabajo, de manera puntual, buscamos dilucidar la transformación de la pedagogía y su relación con la política colombiana, mediante un estudio preciso de los principales intelectuales de la educación que ha tenido este país. Creemos que al abordar, en este caso, parte de la producción académica de Antanas Mockus, iniciamos el cubrimiento de una temática descuidada por la academia, y establecemos las bases de una línea de investigación que puede ser novedosa en el ámbito nacional. En su caso específico, nos proponemos dar cuenta de la transformación de su pensamiento, ya sea como docente e investigador, particularmente, en los años ochenta, cuando incursiona realizando una crítica a la tecnología educativa; luego, como pedagogo, cuando da a conocer en coautoría un libro de vital importancia para los educadores, *Las fronteras de la escuela* (1995); y por último, como un intelectual y político que centra su propuesta en la cultura ciudadana.

Palabras clave: conductismo, pedagogía, comunicación, cultura ciudadana.

Abstract

Through this work, in a timely manner sought to elucidate the transformation of pedagogy and its relationship with Colombian politics, conducting a precise study of the major intellectuals of the education that this country has had. We believe that when dealing with, in this case part of the academic production of Antanas Mockus, we initiated coverage of a topic neglected by the Academy and establish the bases of a line of research that may be novel at the national level. In your specific case, we seek to realize the transformation of his thought either as teacher and researcher, particularly in the 1980s when he ventured to making a critique of educational technology; then, as a pedagogue when unveiled co-authored a book of vital importance for the educatorsthe borders of the school (1995); and finally, as an intellectual and politician which has focused its proposal on civic culture. The pedagogy as a system of thinking allows us to give account of what has been the process of formation of our society in every period specific, a set of cultural goals which plays an important role the school as institution, some posed as probable and also others who managed to make.

Keywords: behaviorism, pedagogy, communication, civic culture.

* Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, magíster en Estudios Políticos de la Pontificia Universidad Javeriana, magíster en Historia de la Universidad Nacional de Colombia y doctor en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. En la actualidad es profesor titular de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, particularmente del Doctorado en Educación, énfasis Historia de la Educación Comparada. Es líder del Grupo de Investigación Emilio, CIDC-Colciencias. Correo electrónico: abjibe2012@hotmail.com

Cómo citar este artículo: Jiménez B., A. (2017). Pensamiento pedagógico y político de Antanas Mockus: la comunicación y la constitución de un ciudadano contemporáneo. *Enunciación*, 22(2), 178-188. DOI: <http://doi.org/10.14483/22486798.11373>
Artículo recibido: 18 de diciembre de 2016; aprobado: 25 de julio de 2017

Introducción

El contexto teórico y conceptual en el que se ubica el presente escrito es la historia de la educación y la pedagogía, debido a que nuestro interés es rastrear la presencia de una serie de intelectuales comprometidos con lo educativo desde la tercera parte del siglo XIX hasta el tiempo actual. En este caso, al abordar la vida y obra de Antanas Mockus Sivickas, cubrimos una temática descuidada por la academia colombiana e iniciamos una línea de investigación que puede ser novedosa en el ámbito nacional. Creemos que reconocer su presencia en la historia de la educación, contextualizar su labor, rastrear y valorar su obra, además de hacer un reconocimiento académico y darle la relevancia intelectual que se merece, realizaremos una investigación que se constituirá en un aporte a la pedagogía como disciplina fundante en el proceso de formación de maestros. Este hijo de migrantes de Lituania nació en Bogotá, el 25 de marzo de 1952, fue criado y educado en una familia de clase media, en la que su padre, ingeniero de profesión, le enseñó matemáticas, y su madre, artista de vocación, le enseñó a apreciar y valorar el arte. Al terminar sus estudios de secundaria en el Liceo Francés de la capital, en 1969 se trasladó a Francia para realizar sus estudios de matemáticas en la Universidad de Dijon, donde se graduó en 1972. Posteriormente, regresa a Colombia para obtener su maestría en filosofía, en 1988, en la Universidad Nacional, con su trabajo de tesis laureado, titulado “Representar y disponer”. A comienzos de los años noventa en el escenario de lo público ejerce el cargo de rector, entre 1991 y 1993, de la Universidad Nacional de Colombia y luego fue elegido, en dos ocasiones, alcalde de Bogotá mediante voto popular. En junio de 2004, obtiene el doctorado *honoris causa* en Filosofía, de la Universidad de París XIII, reconociéndolo como un matemático y un filósofo cuya vida y obra se constituyeron en excepcionales.

Por lo demás, el *pensamiento pedagógico* en la presente propuesta de análisis se puede definir

como el conjunto de ideas y representaciones de la escuela, de la labor del maestro, de la concepción del niño como sujeto educativo y, a su vez, el papel político que ha desempeñado la pedagogía en nuestro país. Inspeccionar el pensamiento pedagógico desde el aporte de sus principales intelectuales es dilucidar cómo la educación influye en la cultura y la mentalidad de un pueblo. En el caso de Antanas Mockus, se convierte en un tema importante de investigación en el marco de los programas de formación de docentes en el ámbito de pregrado, maestría y doctorado. En estas unidades académicas se evidencia el desconocimiento de la pedagogía colombiana, su devenir y transformación; los maestros, pedagogos e investigadores en formación cuentan, en ocasiones, con una visión mucho más clara de la pedagogía, y la influencia de los pedagogos europeos y norteamericanos en las transformaciones que se han presentado en el ámbito nacional y regional. La información que se maneja con relación a la transformación de la pedagogía latinoamericana, o en este caso, colombiana, es escasa o se nos da a conocer de manera muy fragmentada. En términos metodológicos hemos rastreado gran parte de su obra pedagógica y sus propuestas políticas; así, estas últimas constituyen la principal fuente de archivo. La historia del tiempo presente o historia de la vida contemporánea no se escapa de la construcción de un archivo, la disertación de unas fuentes documentales, su problematización y el establecimiento de acontecimientos de carácter histórico que, por lo general, son construcciones realizadas por los historiadores. Esta problematización del archivo nos ha permitido establecer tres momentos en la vida de Antanas Mockus, ya sea como docente e investigador; como pedagogo, intelectual y político.

Antanas Mockus como docente e investigador: crítica al conductismo y a la tecnología educativa

Una de las primeras reflexiones de carácter pedagógico del profesor Antanas Mockus se da a

conocer en la primera mitad de los años 1980, cuando la educación colombiana, en cabeza de sus principales facultades de Educación, habían optado por el modelo conductista, expresado en la tecnología educativa que, a la postre, se transforma en cierta tecnología instruccional y prácticas de microenseñanza (Martínez, Noguera y Castro, 2003, p. 125). En el libro *Tecnología educativa y taylorización de la educación* (1983), el profesor Mockus muestra, en primera instancia, la aparición histórica del *taylorismo*¹ a raíz de la monopolización del capitalismo que incide en la libre competencia y cambio en el que el capital había logrado innovar la actividad laboral basada en la especialización de las actividades de los trabajadores, el control del tiempo destinado y la división de las tareas.

En el taylorismo económico, para Antanas, el personal se selecciona minuciosamente porque se pretende buscar la “persona adecuada para cada tarea” a partir de sus capacidades físicas, destrezas y la facilidad con que las hace; en ese sentido, se busca que la empresa reduzca tiempo y gastos en la contratación del personal, pues el obrero solo tiene que cumplir las tareas designadas, es decir, “hacer lo que se le diga y no contestar”. En la organización *taylorista* se diseña la tarea, es decir, previamente se realiza todo el trabajo intelectual para que el obrero “solo ponga sus manos y no su cerebro”. Poco a poco, la taylorización ingresa al sistema educativo, a lo largo del siglo XX.

Para Mockus, *taylorizar* la educación suponía que esta se incluía en la esfera de lo asimilable a una actividad de *fabricación* en la medida que fuera una actividad productiva, con especificaciones precisas, predeterminadas y explícitas. Esta propuesta en el ámbito económico y educativo supuso que toda actividad de ejecución aceptaba la determinación anterior, precisaba de unos fines fijos y se juzgaba según

sus alcances. Así, para Antanas la doctrina taylorista de la utilidad social toma cuerpo en la propuesta de la *pedagogía conductista*, que agudiza el conflicto entre clases dentro –y a propósito– de la educación.

La *pedagogía conductista* debía ser pensada desde un enfoque sistémico, mediante el cual la propuesta capitalista del momento buscaba influenciar los aprendizajes en la escuela para la producción de un tipo particular de individuo. El objetivo era transformar las conductas por medio de los aprendizajes en el que docentes, estudiantes y currículo son vistos como simples insumos. El proceso educativo se expresaba, entonces, a través de condicionamientos operantes en la interacción de los objetivos materiales de la propuesta y la manera como se influenciaba el aprendizaje por medio del estímulo y la respuesta. El aprendizaje se termina de materializar en el modelo conductista, por los procesos de refuerzo operante y el moldeamiento de los individuos.

Una sociedad taylorizada implica necesariamente ciertas exigencias a la educación expresada en la calificación creciente de los individuos ejecutores de tareas complejas, capaces de entender y ejecutar instrucciones en lenguajes relativamente sofisticados, pero a la vez incapaces de pensar y concebir por sí mismos. En realidad, consiste en la adaptación de los sujetos a simples ejecutores de tareas. El conductismo en educación busca la adaptación de los individuos a procedimientos sistemáticos de motivación externa, y su propuesta práctica –la tecnología educativa– establece una relación de exterioridad entre educador, educando y educación, que hace necesarios procedimientos artificiales de motivación. Para el profesor Mockus:

[La] tecnología educativa es la extensión de la forma extrema de organización capitalista de trabajo a la educación. Tayloriza no solo el trabajo de enseñanza (reduciendo al educador a un puro ejecutor), sino también el trabajo de aprendizaje (reduciendo al educando a un puro ejecutor) produciendo así en el educando el aprendizaje de una forma de trabajo (ejecución), es decir, su adaptación, desde temprana edad, a esa forma extrema de organización capitalista del trabajo que es el taylorismo (1983, p. 91).

1 Frederick Winslow Taylor fue un economista e ingeniero norteamericano, nacido en 1856 y fallecido en 1915. Su propuesta radicaba en la organización científica del trabajo que surge de encontrar unas leyes que regulan los procesos del trabajo en la industria sobre el obrero en lo que respecta a sus funciones, el tiempo en que las ejecuta y la calidad de lo producido, además sobre la administración misma de la empresa con el fin de eliminar las interferencias, posibles y reales, del productor directo.

Dentro del sistema de la tecnología educativa, se concibe al educador como ejecutor, la taylorización de la educación concentra a nivel de programación las actividades de este individuo. En otras palabras, la tecnología educativa toma como base un programa que tiene un principio y un fin, muy similar a la programación de computadores, que tiene un orden de arranque y un orden de parada. Se reduce entonces la labor del maestro, quien aprende a administrar el programa –que ahora se llamará *currículo*– y que direcciona los procesos de enseñanza. En esta propuesta, la enseñanza es independiente de la personalidad y experiencias del educador, fragmentando sus conocimientos y relegándolos a la instrucción y seguimiento detallado de un currículo previamente establecido.

Para Antanas Mockus, desde el modelo conductista de educación la única responsabilidad del educador y de los educandos es ejecutar fielmente las instrucciones emanadas de las instancias de dirección. El educador las cumple y las hace cumplir, la autonomía de este no es posible, su actividad se regula mediante normas exteriormente impuestas. Y con ello, se desarrollan los medios, para que se logre que los educadores acepten la reducción de su trabajo a una simple ejecución, logrando que los alumnos acepten el carácter maquínico de la enseñanza condicionada que impone este modelo. La relación del sujeto con su comportamiento, en particular con su trabajo de aprendizaje, es indirecta y pasa a ser manipulada en el momento en que los aprendizajes son influenciados de manera mecánica en un continuo proceso de refuerzo. Por esta razón, para Antanas Mockus, la redefinición de enseñanza y aprendizaje así lograda se ajustaba perfectamente a la necesidad capitalista de separar también en la educación la concepción y ejecución de las tareas. La tecnología educativa de finales de los años ochenta, expresada en el contexto colombiano en la *informática*, llegó, para Antanas Mockus

y su equipo, cuando la tradición escrita no había sido suficientemente incorporada en la vida social.

El diseño instruccional conductista fue un intento de sustituir una formación exigente del maestro por un conjunto de instrucciones que hacían de él, el agente facilitador de una transmisión que no suponía su apropiación de lo transmitido. El profesor Mockus, mediante este análisis, se acercó en la primera mitad de los años ochenta a las preocupaciones del Movimiento Pedagógico Nacional, que estableció como una de sus primeras luchas la crítica al conductismo, a la tecnología educativa, al currículo homogéneo, a la instrumentalización del maestro y a las prácticas de microenseñanza. Este primer análisis, constituido en un importante aporte, sumado al contacto mismo con el Movimiento Pedagógico y con los maestros en ejercicio, le permitirían concluir, años después, que en *el escenario de la interacción humana se debía ubicar el problema educativo que termina siendo un problema comunicativo*.

Antanas Mockus como pedagogo

Una vez superada la etapa en la que da a conocer su crítica al conductismo y a la tecnología educativa –corriente muy influyente en el país en la primera mitad de los años ochenta–, era pertinente pensar la acción educativa como una forma específica de interacción, en oposición a la acción específica y la acción técnica de la escuela y el maestro. Para nuestro pedagogo e intelectual en mención, el maestro es quien teje el puente entre situación y contexto, entre la cultura oral y la escrita. El maestro aparece en el horizonte del estudiante como alguien situado entre dos extremos: por un lado, la encarnación de un rol, que prima en el caso de las *pedagogías visibles*; y por otro, la persona, no muy distinta de las de su vida cotidiana, que prima en el caso de las *pedagogías invisibles*.

Para Mockus, siguiendo a Basil Bernstein, hay dos tipos de pedagogías, aceptando además, que en nuestras prácticas se pueden incorporar elementos de unas y otras: *pedagogías visibles* y *pedagogías invisibles*. Se trata de dos caminos relevantemente distintos para acceder a la tradición escrita. En primera instancia, las pedagogías tradicionales, es decir, aquellas visibles en las que el orden es un orden evidente, marcado permanentemente en la superficie de la vida escolar. En estas, el maestro y el alumno mantienen unos *roles diferenciados y jerarquizados*:

Las reglas tienden a ser explícitas y las secuencias y los ritos de aprendizaje se hallan claramente definidos y esperados. La evaluación se constituye en un acto claramente separado de otras actividades y en general fuertemente ritualizado, y usualmente, busca ante todo detectar deficiencias por comparación con los patrones de desempeño correctos. Dentro de las pedagogías visibles, “los espacios, los tiempos y los discursos se encuentran nítidamente separados unos de otros”, es decir, “cada cosa en su lugar y tiempo” (Mockus, 1990, p. 16).

Por otro lado, en las *pedagogías invisibles* la jerarquía y la diferencia en las relaciones entre el docente y el alumno tienden a desaparecer. En esta, las reglas de la escuela tradicional *se debilitan o desaparecen*, por tanto, se establece una única regla para la interacción que consiste en *no romper la comunicación*. El ritmo de trabajo no se encuentra explícitamente regulado; incluso, es posible que no exista una actividad específica de evaluación. Del mismo modo, Mockus menciona:

Las actividades, las actitudes y las realizaciones de los alumnos son objeto de seguimiento e interpretación en cuanto se apoyan en consideraciones teóricas sobre el desarrollo, el lenguaje y el conocimiento. En todos los casos, esa “lectura” transmite simultáneamente criterios que parecen formarse espontáneamente en el alumno; es la interpretación la que tácitamente moldea, a través de sus consecuencias sobre la interacción y la identidad del alumno (1990, p. 16).

De ahí que en *las pedagogías invisibles* no haya un patrón explícito de corrección; del mismo modo se debilitan las enmarcaciones entre los distintos espacios, tiempos y discursos, por ejemplo, tienden a borrarse las fronteras entre juego y trabajo y las fronteras entre distintas *materias*. Mockus se enfoca en los rasgos positivos del alumno, propios de cada estudiante. Por tanto, las relaciones entre los maestros y estudiantes son más personales, es decir, la socialización y educación se mueven en las lógicas de afectación y constitución de sujetos.

Las *nuevas pedagogías, las que hemos llamado invisibles*, al centrarse en la intensidad de la comunicación, al privilegiar una expresión permanentemente enriquecida, son una alternativa importante. En ellas se muestra cómo el orden superficial de la escuela se puede relativizar en la realidad misma en que impera un orden intrínseco a la comunicación, recuérdese que la única regla intransgredible en las pedagogías invisibles es aquella según la cual está absolutamente prohibido romper la comunicación (Mockus 1990, p. 16).

En conclusión, las pedagogías invisibles pueden lograr que la escuela sea menos destructiva de la movilidad y del deseo de los estudiantes. Es decir, pueden permitir que el estudiante se guíe más por el reconocimiento de las actividades, las lecturas, los diálogos que para él tienen sentido. Si en las *pedagogías visibles*, el maestro y el alumno mantienen roles diferenciados y jerarquizados, en las *invisibles*, el rol del docente tiende a mimetizarse y las marcas externas de la diferencia y jerarquía tienden a desaparecer; así, el maestro destaca rasgos positivos y originales en las realizaciones de cada estudiante.

Luego, para mediados de los años noventa Antanas Mockus, en compañía de su equipo de trabajo integrado por Carlos Augusto Hernández, José Granés, Jorge Charum y María Clemencia Castro, en el libro *Las fronteras de la escuela* (1995), desarrollan una importante discusión en torno a la *pedagogía*, el tipo de conocimiento que circula

en la escuela, sus límites, pero también sus fisuras con el mundo de la vida material y cotidiana de las personas. Este equipo académico reconoce tres conceptos de pedagogía: a) el discurso *explícito* preocupado de orientar y otorgarle sentido a las prácticas educativas especializadas; b) la pedagogía como sistema de mensajes *implícito* que se encarga de regular las relaciones entre quienes participan en esas prácticas (visión que se inspira en Basil Bernstein); y, c) la pedagogía como el intento de reconstruir las *competencias* de los educadores y de los alumnos en aspectos no especializados.

Este último concepto está inspirado en los trabajos de Habermas sobre la competencia comunicativa y las disciplinas reconstructivas, que plantearían la existencia de un *saber-cómo* pedagógico, que parte del maestro y del discípulo, que podría ser objeto de una reconstrucción; es decir, de una transformación en un *saber-qué*.

La pedagogía es una *disciplina reconstructiva* que pretende transformar un saber-cómo, domeñado prácticamente en un saber-qué explícito. No es una disciplina empírica en el sentido usual de subsumir hechos bajo leyes, pero sí es una disciplina fallible, cuyas formulaciones pueden ser desmentidas por contrastación con el saber-cómo domeñado en la práctica por el docente competente (Mockus et al., 1995, p. 18).

Del mismo modo, se habla de las prácticas educativas y, más específicamente, las de enseñanza, que ponen en juego el nivel práctico del educador. Siguiendo a Noam Chomsky, el equipo de Mockus nos habla de ciertas *competencias* del educador que, vistas como un conjunto de juicios no arbitrarios, se ponen en juego y tienen validez en el acto de enseñar. Ese saber-cómo implícito, manifiesto en juicios intuitivos de adecuación o inadecuación, es posible transformarlo en un saber-qué. Es decir, la pedagogía sería esa reconstrucción de saber-cómo, dominado de manera práctica por el que enseña *competentemente*, en otras palabras, *el educador que reflexiona su práctica desde los ámbitos de la comunicación*. La competencia

pedagógica termina siendo, en alto porcentaje, una competencia comunicativa que debe suscitar una discusión racional que involucra, a la vez, la cuestión académica, la argumentación de las ideas y la escritura.

La pedagogía se constituye en una expresión de conocimiento que define cuáles son las formas de *transmisión* legítimas y cuáles son ilegítimas. Sin embargo, la pedagogía, más que un conocimiento profesional, es un conocimiento socialmente relevante que compromete a toda la sociedad. En el mundo actual se presentan prácticas educativas sin el acompañamiento de un discurso pedagógico, lo que demanda un ejercicio de reconstrucción continua de la pedagogía. Esta no solo compromete la reflexión de la educación, sino que se deben retomar sus fines para establecer la respectiva tensión entre: la conquista del conocimiento y la transmisión de la cultura, la lucha por la verdad y la conquista de la virtud, el problema de la moral y la formación de sujetos éticos.

La *pedagogía reconstructiva* termina reconociendo y mediando las fronteras de la escuela en cuanto saber pedagógico. La articulación entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar tiende a generar dificultades desde los *juegos del lenguaje*. Los juegos lingüísticos definen el significado de los términos, de modo que no habría un significado *correcto* y otros *equivocados*; lo correcto o lo equivocado de un determinado uso solo podría decidirse en el contexto de un juego lingüístico específico. Una primera consecuencia de esta perspectiva es que el aprendizaje del lenguaje escolar implica llegar a ser partícipe de una serie de juegos lingüísticos cuyas reglas no están íntegramente manifiestas en los respectivos discursos. Dichos juegos implican ciertas normas de acción que no siempre son explícitas, acompañadas de una gramática sin la cual no sería posible comprender los significados y actuar a partir de esa comprensión. El lenguaje escolar sería algo más complejo que la suma de los lenguajes de las distintas asignaturas; en cada caso, más que de lenguaje habría que hablar de *juegos del lenguaje* en

los que estaría dada esa múltiple dimensión del *uso* que determina el significado y de las posibles interpretaciones que emerjan a partir de allí.

De ahí que el lenguaje extraescolar se distancie del que se maneja en la escuela, expresando a la vez una tensión entre la vida cotidiana y la vida escolar. La manera como se relacionan las palabras y las acciones, los conceptos y las estructuras teóricas, la fundamentación y la demostración de las proposiciones, acompañado de la posibilidad de introducir modificaciones en las reglas del lenguaje escolar, evidencia la complejidad académica de la escuela misma y sus relaciones de significado mediadas por el lenguaje.

Así pues, en este mismo análisis propone hablar también de *pedagogías ascéticas* que, al ser sobrias y moderadas, se basan en la discontinuidad y oposición entre voluntad y deseo, y llamar *pedagogías hedonistas* a aquellas que forman una voluntad sin contraponerla al deseo. Las pedagogías hedonistas expresan una voluntad de saber que potencia la curiosidad, que busca en el mundo contemporáneo un equilibrio entre el placer y el bienestar en el ámbito académico. En ambos casos, para ambas pedagogías, la preocupación por lo que efectivamente es el mundo objetivado, sería derivada. La voluntad de verdad estaría primordialmente referida a uno mismo o a los otros.

En este contexto de la discusión, en la cultura académica vislumbrada en la escuela, por lo general, se tiende a privilegiar el raciocinio a través de los textos, los dispositivos simbólicos y la acción críticamente organizada y evaluada, produciéndose una fragmentación, es decir, una apropiación parcial de elementos que luego se verían integrados. En la escuela se puede establecer la separación analítica entre contexto de descubrimiento y contexto de justificación, entre los procesos particulares mediante los cuales el alumno o el maestro encuentran, por ejemplo, cierta respuesta, y los procesos mediante los que pueden justificar su validez de una manera pública desde la legitimación del conocimiento visto desde lo científico,

anulando el conocimiento cotidiano o espontáneo que se da en otras instituciones de socialización.

Así, la escuela puede ir ampliando y modificando los juegos de lenguaje extraescolares hasta mediarlos y reestructurarlos desde el privilegio de esas fuentes, o bien, tratar de enseñarlos, manteniendo fronteras rígidas e imponerlos desde un comienzo, como juegos nuevos que no tienen pretensión de competir con los otros. La pedagogía, al ser una *disciplina reconstructiva*, termina siendo una disciplina falible que contrasta de manera continua cierto tipo de saber sometido con las prácticas de enseñanza propias de la docencia como ejercicio profesional. Las reglas explicitadas de comunicación en la escuela pueden ser contrastadas con el conocimiento pedagógico intuitivo, la pedagogía sería esa reconstrucción de saber-cómo, dominado de manera práctica por el que enseña *competentemente*. La pedagogía, como *disciplina reconstructiva*, termina siendo compatible con la delimitación existente entre formas legítimas y formas ilegítimas de enseñar, en el que las pedagogías *–visibles e invisibles; ascéticas o hedonistas–* corresponden a formas diversas de regular la comunicación.

Para Mockus y su equipo, *la pedagogía reconstructiva* delimita los modos de enseñar considerados válidos por parte del docente competente. La articulación entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar tiende a generar dificultades desde los *juegos del lenguaje*. El lenguaje escolar termina siendo algo complejo en el que en cada asignatura existen sus propios *juegos del lenguaje* en los cuales estaría dado el “uso” que determina el significado y las posibles interpretaciones que emergen de esa relación. Se reitera así que el lenguaje extraescolar se distancia del que se maneja en la escuela, evidenciando una tensión que otras disciplinas como la sociología ya habían evidenciado a mediados del siglo XX, entre en el mundo de la vida y el mundo académico, entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico, entre el trabajo material y el trabajo intelectual. Sin embargo, de manera paulatina en el

mundo contemporáneo se debilita la frontera de la escuela, la cual no es el único lugar de reproducción cultural, pero sí un espacio privilegiado para acceder con ciertas ventajas a la conquista del conocimiento.

Antanas Mockus como intelectual y político

En la segunda mitad de los años noventa, la clave del saber de Antanas Mockus consiste en encontrar la manera para que el sujeto aprenda y se apropie de unos patrones de comportamiento, con el fin de que entre en un juego racional con las reglas o normas. A partir del uso indicado de las palabras y las acciones, mediante su propuesta pedagógica, se busca lograr en las personas resultados de empoderamiento en cuanto a cultura ciudadana y responsabilidad social, tomando así a su favor ciertas relaciones de poder sobre los ciudadanos. A lo largo de los años noventa, aborda la formación del sujeto en la escuela y fuera de ella; y reflexiona desde nuestra particularidad cultural como colombianos. Una gran parte de sus análisis se ubican en un escenario de tensión entre la moral de las costumbres y la moral racional. En la formación del sujeto colombiano, desde su perspectiva, se debía evidenciar un divorcio acentuado entre *ley, cultura y moral*. En su iniciativa de formar al sujeto colombiano como un *anfibio cultural*, busca reducir la brecha en esta tríada, con el fin de aportar a la construcción de la democracia y a la reducción de la violencia en Colombia.

Antanas Mockus, ya como alcalde de Bogotá (1995-1998), enfrenta el reto de armonizar los tres sistemas reguladores, debido a que no tenían igual fuerza. Desde su iniciativa académica lo que se buscó fue:

En primer lugar, suprimir o reducir a la aprobación moral o cultural de acciones ilegales; en segundo lugar, aumentar la aprobación moral y cultural hacia el cumplimiento de las obligaciones legales, y en tercer lugar, lograr una complementariedad entre normas legales, morales y culturales: por ejemplo, fuerte respeto a las obligaciones contractuales

(lo escrito), complementado con cumplir la palabra (Sáenz, 2007, p. 68).

Para Antanas Mockus, ya como intelectual y político contemporáneo, la interculturalidad colombiana y latinoamericana se constituye en fuente y oportunidad para la creatividad moral, la ampliación de sentido y el mejoramiento de la productividad de la acción. El sujeto colombiano como *sujeto ético* debe constituirse como *anfibio cultural* dotado de un sentido simultáneo que le permite actuar en múltiples contextos mediados por un alto grado de conflictividad y violencia de manera fértil. Para este profesor, uno de los logros de la modernidad ha sido el respeto del otro; sin embargo, ese respeto hacia el otro está mediado por relaciones culturales, reglas de carácter moral y la autodeterminación de *sí mismo* para tomar decisiones. Lo que equivale a conquistar la mayoría de edad kantiana. Para Antanas Mockus, el anfibio cultural es quien:

[...] se desenvuelve solventemente en diversos contextos y al mismo tiempo posibilita una comunicación fértil entre ellos, es decir, transporta fragmentos de verdad (o de moralidad) de un contexto a otro. El anfibio cultural tiene que entender, traducir y comunicar, aunque sea fragmentariamente saberes y pautas morales. Es decir, debe ser un intérprete (1994, p. 127).

Para ser *anfibio cultural* no basta con adaptarse sucesivamente a exigencias distintas. Se trata literalmente de hacer compatibles diversos sistemas de reglas. La interculturalidad asumida plenamente debería llevar a una generalización de la actitud y modo de ser del *anfibio cultural*. Las reglas del anfibio permiten hacer habitable un mundo donde proliferan los sistemas de reglas, tanto culturales como morales. En este sentido, esta postura nos aclara que mientras la moral me obliga a tener un sistema de regla único, la *diversidad cultural* me permite obedecer a sistemas de reglas diversos.

El anfibio cultural, como re-contextualizador, busca respetar *desde adentro* distintos sistemas de reglas culturales y al tener una alta capacidad de

comunicación selectiva y adaptadora, contribuye a construir un mundo donde coexistan fértilmente diversos sistemas de reglas, tanto culturales como morales. Mediante la propuesta del *anfibio cultural*, se pretende formar personas capaces de desenvolverse bien en varios eslabones del sistema educativo, como también formar personas capaces de enseñar y aprender a tomar decisiones en contextos ajenos a la escuela. Este tipo de sujeto se mueve en un escenario de tensión y de *dilemas* entre lo moral y lo cultural, que se constituyen en la base para la toma de una decisión correcta.

Lo legalmente permitido se define en relación con un conjunto de normas jurídicas; lo culturalmente válido corresponde a comportamientos aceptables o deseables relativos a un contexto social. Lo moralmente válido se delimita mediante juicios y argumentos que la persona formula *ante sí* o *ante otros* en uso de su autonomía (Mockus, 2010, p. 3).

Para reducir este divorcio en la tríada: *ley, moral y cultura*, se hacía necesario además de intensificar la comunicación personal, ampliar la interacción entre los sujetos, buscando la armonía y la civilidad en la resolución de los conflictos. La autonomía del sujeto en estos tres sistemas reguladores se expresa en la posibilidad de distinguir en el plano de la argumentación, lo moralmente válido, lo legalmente permitido y lo culturalmente aceptable. La formación de este tipo de sujeto, de este *anfibio cultural* en uso de su autonomía moral, se constituye en la cara complementaria de la amplitud de las libertades jurídicamente garantizadas y del respeto a la diversidad cultural.

La cultura ciudadana en la administración de Mockus concibió la ley desde una perspectiva cualitativa, no como algo estático sino transformable por medio de procesos democráticos, lo cual permitiría que esta se ajustara a principios morales y culturales. La *comunicación se constituyó en el proyecto de cultura ciudadana*, en un elemento central de la *práctica estatal*, al igual que lo había sido bajo su concepto de *práctica pedagógica*. En el proyecto de cultura ciudadana hubo mayor énfasis

en la necesidad de desarrollar prácticas formativas, basadas en lo que Mockus denominó la *eficacia pedagógica de la ley*. Es decir, un conjunto de prácticas dirigidas a la comprensión por parte de la población de los objetivos de las normas legales, al reconocimiento del carácter democrático de su construcción y al conocimiento y ejercicio para transformarlas.

En este proceso de cambio se pasa a un *modelo ascético* y sobrio de ciudad, donde se expone una discontinuidad y oposición entre voluntad y deseo, ya no solo de los educandos sino de los ciudadanos en general. La ciudad como escenario educativo terminaría de tomar cuerpo en los años noventa, en momentos en que la educación *formal, no formal e informal* se integran en una sinergia educativa que con un carácter significativo debía formar al individuo. Se creía antes que la educación era un proceso que tenía como límite los muros de la escuela. Por tanto, no se consideraba cotidiano ni permanente, ni mucho menos que estuviera relacionado con otros espacios de socialización (Jiménez, 2012, p. 329). Ante esta ausencia de normas que orientaran y dirigieran acciones relacionadas con la educación en la ciudad, aparece la propuesta de Antanas Mockus de *cultura ciudadana*.

Las diferentes posiciones personales frente a la religión, la filosofía y la política implicaban la búsqueda de reglas comunes que nacen de una buena disposición de las personas. Mockus, mediante sus reflexiones, expresa su deseo de definir la *convivencia*, pero no solo como un conjunto de situaciones sociales y de intercambio cultural en las que está ausente la violencia, sino que la enmarca en la filosofía. Es importante en su labor política y educativa establecer las reglas que están clasificadas en morales, culturales y de ley, reconociendo que aunque las consecuencias a la hora de quebrantarlas son diferentes para cada uno, todas conllevan a un repudio social. A esto se agrega que para ser tolerante y que no haya violencia, es necesario tener unas reglas constitucionales, y además que la mayoría de las personas estén en disposición de celebrar y cumplir acuerdos.

El programa de la Alcaldía de *Cultura ciudadana* se trazó como objetivo en la segunda mitad de los años 1990 implementar una regulación moral, legal y cultural. En ese sentido, consolidó un conjunto de acciones, costumbres, creencias y reglas que promovían la convivencia sobre todo entre las personas desconocidas, aumentando la colaboración mutua para actuar desde la propia conciencia y la solidaridad entre los ciudadanos. La cultura ciudadana buscó generar sentido de pertenencia hacia el territorio-ciudad, a través de la transformación en el accionar cotidiano de la comunidad encaminado a la construcción de una comunicación apreciativa, en la que se reconocieran los avances en conjunto de la ciudadanía y la ciudad en general. La pedagogización y escolarización de la ciudad llevó a una comunicación dialógica en la que los sujetos expresaran, comunicaran y sintieran un conjunto de reglas comunes para la sana convivencia.

Algunas conclusiones finales

Antanas Mockus, como pedagogo e intelectual de la educación contemporánea, ha buscado tensionar la relación existente entre educación, cultura y política a través de sus estudios y análisis académicos que anteceden a la década de 1980, acompañado luego de una serie de actuaciones que han afectado de manera positiva la moral, la ética, la cultura ciudadana y la sociedad en general. En la vida académica de Antanas Mockus podemos ubicar tres momentos:

- Como educador e investigador, en el que cuestiona el conductismo y la tecnología educativa en los años ochenta.
- Como pedagogo, en el que conceptualiza la pedagogía como una disciplina reconstructiva y falible, y establece a su vez una serie de diferenciaciones por medio de categorías como pedagogías *visibles e invisibles, intensivas y extensivas, ascéticas y hedonistas*, reflexiones que realiza mientras forma parte

de la vanguardia intelectual del Movimiento Pedagógico Nacional.

- Como administrador y político, primero de la Universidad Nacional de Colombia y, luego de la capital del país, Bogotá, cuando pone en juego sus apuestas académicas como la de *anfibio cultural*, por medio de la cual busca resolver las tensiones entre ley, cultura y moral, cuyo objetivo es mejorar la democracia y la cultura ciudadana, acompañada de una serie de iniciativas pedagógicas en la ciudad.

La cultura académica se constituyó como el resultado directo de *la acción comunicativa* discursiva potenciada por la escritura y afinada en su empleo para la organización e interpretación de otras formas de acción. Mockus concluye a finales de los años noventa que es en el escenario de la interacción humana en el que se debía ubicar *el problema educativo*, que termina siendo un *problema comunicativo*. La escuela es, entonces, una institución que promueve la comprensión en términos de mediaciones que no son reconocibles a primera vista, en el contexto y que va más allá de lo inmediatamente presente. Para Mockus, dentro de la conversación como acción educativa se realiza un diálogo de saberes, que cambia el horizonte de interpretación a través de la tradición escrita. Por tanto, la función básica de la escuela es brindarle al alumno una apropiación inicial de la tradición escrita, que apunta en un principio a poner a cada individuo en una relación con la cultura.

La pedagogía, como *disciplina reconstructiva*, es compatible con la delimitación entre formas legítimas y formas ilegítimas de enseñar, en el que las distintas pedagogías –*visibles e invisibles, intensivas y extensivas, ascéticas y hedonistas*– corresponden a formas de regular la comunicación. Para Antanas Mockus, la categoría de *anfibio cultural* estableció como base el reconocimiento del otro y la importancia de la comunicación como principal herramienta, para reducir la brecha en la tríada: *ley, cultura y moral*, cuyo objetivo fue mejorar la

democracia y la reducción de la violencia en Colombia. En la segunda mitad de los años 1990, la clave estaba en encontrar la manera para que el sujeto aprendiera y se apropiara de unos patrones de comportamiento, con el fin de que entrara en un juego racional con las reglas o normas. A partir del uso indicado de las palabras y las acciones, mediante su propuesta pedagógica, se busca en las personas resultados de empoderamiento en lo que se refiere a la cultura ciudadana y responsabilidad social, tomando así a su favor ciertas relaciones de poder sobre los ciudadanos.

Antanas Mockus, ya como alcalde de Bogotá, enfrenta el reto de armonizar los tres sistemas reguladores, debido a que no tenían igual fuerza. *La comunicación* se constituyó en el proyecto de *cultura ciudadana*, en un elemento central de la *práctica estatal*, al igual que lo había sido bajo su concepto de *práctica pedagógica*. En el proyecto de cultura ciudadana hubo mayor énfasis en la necesidad de desarrollar prácticas formativas basadas, en lo que se denominó la eficacia pedagógica de la ley. Es decir, un conjunto de prácticas dirigidas a la comprensión por parte de la población de los objetivos de las normas legales, al reconocimiento del carácter democrático de su construcción y al conocimiento y ejercicio para transformarlas. Por último, creemos que gran parte de sus ideas pedagógicas se mantienen vigentes en contextos ciudadanos como los de Bogotá y demás ciudades del país. Este profesor e intelectual de la educación se ha comprometido tanto con la academia y la escuela, como con la dimensión política de la pedagogía contemporánea, la formación ciudadana

y la transformación de la ciudad, tarea en la que aún quedan varias temáticas por resolver.

Referencias bibliográficas

- Jiménez B., A. (2012). *Emergencia de la infancia contemporánea en Colombia, 1968-2006*. Bogotá: Editorial CIDC-UDFJC.
- Martínez, A.; Noguera, C. y Castro, J.O. (2003). *Currículo y Modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Editorial Magisterio, Universidad Pedagógica Nacional.
- Mockus, A. (1983). *Tecnología educativa y taylorización de la educación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Mockus, A. (1990). Escuela y creatividad: dos amigas enemigas. *El Educador*, 15, 14-21.
- Mockus, A. (1994). Anfibios culturales, moral y productividad. *Revista Colombiana de Psicología*, 3, 125-135.
- Mockus, A. (2002). Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. *Revista Perspectivas*, 32(1), 19-37.
- Mockus, A. (2003). Cultura ciudadana y comunicación. *Revista La Tadeo*, 68, 106-111.
- Mockus, A. (2010). Anfibios culturales y divorcio entre ley, moral y cultura. *Revista Aleph*, 153, 7-14.
- Mockus, A. et al. (1987). ¿Informática sin escritura? El problema para la educación. *Cuadernos de Economía*, 8(10), 37-54.
- Mockus, A. et al. (1995). *Las fronteras de la escuela*. Bogotá: Magisterio.
- Sáenz O., J. (2007). *Desconfianza, civilidad y estética. Las prácticas formativas estatales por fuera de la escuela en Bogotá, 1994-2003*. Bogotá: IDEP, CES.





ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

Entre la conversación y el diálogo: algunos aspectos para la escucha**Between the Conversation and the Dialogue: Some Aspects for Listening**

Gloria Rojas*

Resumen

Aunque la escucha arroja valiosas posibilidades de investigación desde varios campos, disciplinas y perspectivas, sigue siendo el menos explorado en una jerarquía donde la escritura y la lectura han ocupado los primeros lugares. En el presente artículo se reflexiona sobre las filiaciones y diferenciaciones entre la conversación y el diálogo desde una pesquisa que toma como foco la escucha, a partir de varios planos de análisis, entre los que se destaca la conversación por lo enfática que es en el reconocimiento del otro. Además de observar que gran parte de autores y perspectivas privilegian el diálogo sobre la conversación, se abre un camino que invita a la exploración de la escucha desde la conversación en la escuela.

Palabras clave: conversación, diálogo, escucha, escuela.

Abstract

Although the topic of listening provides valuable possibilities for researching from various fields, disciplines, and perspectives. It is still being the least explored topic in a hierarchy where writing and reading have occupied the first places. The present article reflects on the filiations and differentiation between the conversation and the dialogue from a research that takes the listening as a focus from several planes of analysis, among which the conversation stands out for the emphatic that it is in the recognition of the other. In addition, many authors and perspectives privilege dialogue over the conversation, a path is opened that invites the exploration of listening from the conversation at school.

Keywords: conversation, dialogue, listening, school.

* Profesora asociada de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Correo electrónico: grojasa@udistrital.edu.co, glorjamar@gmail.com

Cómo citar este artículo: Rojas G. Entre la conversación y el diálogo: algunos aspectos para la escucha. *Enunciación*, 22(2), 189-201. DOI: <http://doi.org/10.14483/22486798.11930>

Artículo recibido: 29 de abril de 2017; 06 de noviembre de 2017.

Introducción

(...) sorprende que prácticamente ningún campo del saber de las llamadas ciencias sociales o humanistas tome en cuenta la escucha. La escucha se da como algo ya dado; se supone que para escuchar no se requiere habilidad ni aprendizaje ni cierta destreza, como si se tratara de un don natural; se le considera como supuesta en el diálogo, en las teorías del discurso, en las teorías de la acción comunicativa. Ni siquiera se considera pertinente preguntar qué significa escuchar.

Mariflor Aguilar

Reconocer al otro a través de la escucha es una consigna que se repite y se reclama en ámbitos escolares y sociales, pero también, es una acción que se presupone, se pasa por alto y se desatiende. La investigación y las prácticas educativas muestran la escucha como el último proceso en una jerarquía donde leer y escribir ocupan los primeros lugares, siendo estos los de mayor orden de importancia y de exigencia.

En gran medida, se le ha dado una sobrevaloración a la imagen y a la vista, por encima de cualquier otro sentido (Ong, 1987), lo cual ayuda a que en la escuela también se destaque la imagen visual sobre lo que se escucha, y contribuye a que se valore más la escritura y la lectura que la oralidad (voz y escucha). Escuchar es la experiencia a la que más se le dedica tiempo real como acción comunicativa, pero es la que menos se privilegia, se investiga y se enseña como lo hacen ver, entre otros, Beuchat (1989), Núñez (2003), Murillo (2009) y Cassany, Luna y Sanz (1994)¹.

A pesar de lo anterior, es necesario reconocer que la escucha ha sido tratada desde múltiples perspectivas y disciplinas que pasan por la filosofía, la lingüística, el psicoanálisis, la música, la antropología, la sociología, la literatura, como se puede observar desde Gadamer (1998), Echeverría (2003), Lenkersdorf (2008), Aguilar (2004), Nancy (2015), Szendy (2015), Aranguren (2008), Calvino (1989), Ende (1999), Le Breton (2007), Sennett (2012), Conejo (2013), Nerburn (1994), entre varios autores².

Pero es el vacío y faltante sobre el tema (reforzado por Tapia *et al.*, 2011) lo que lleva a indagar las relaciones de la escucha con planos como la voz, la ética (Dolar, 2007) y la conversación. Esta última, aunque ha sido tratada disciplinar e investigativamente en mayor medida que la escucha, también merece ser valorada y apropiada en su justa dimensión, como se puede entender desde Skliar (2010, 2017), Larrosa (2008), Morey (2002) y Zambrano (2007), quienes destacan la relación de la educación con la conversación y, por ende, con la escucha³.

En la búsqueda se encuentra en gran medida la asociación de la conversación con el diálogo desde sus semejanzas, y aunque estas son ineludibles, se distinguen y se da relevancia a las diferencias, ya que la conversación ha ocupado un lugar de menor impacto que el diálogo en ámbitos sociales y escolares. Esto abre un camino para observar que la conversación plantea una posibilidad de mirar y de escuchar al otro desde lo que aproxima, pero sobre todo desde lo que diferencia y lo que distancia, lo que implica un reconocimiento del otro, independientemente de su condición.

1 Estos últimos retoman estudios de Rivers y Timperley (1978) y de Gauquelin (1982), a su vez, también referenciados por Murillo (2009) y por Gutiérrez (2017); que muestran que la comunicación es tan relevante que se le dedica el 80 % del tiempo total de los seres humanos, porcentaje distribuido en un 45 % para la escucha, un 30 % para el habla, un 16 % para leer y un 9 % para escribir. Lo anterior no implica que los datos no sean inobjektivos, incluso, pueden llegar a tener variación de porcentajes en otros estudios.

2 Sin contar aquellos que abordan la escucha desde ámbitos como el religioso-espiritual o el de las ventas y el *marketing*.

3 Sin ser privativa solo de la conversación, la escucha atraviesa no solo disciplinas, enfoques y perspectivas, sino que también se presenta en diversas modalidades y tipos, como lo muestran Beuchat (1989) y Chion (1998).

Escuchar y conversar

¿Qué es una conversación?... La conversación deja siempre una huella en nosotros. Lo que hace que algo sea una conversación no es el hecho de habernos enseñado algo nuevo, sino que hayamos encontrado en el otro algo que no habíamos encontrado aún en nuestra experiencia del mundo.

Hans Gadamer (1998)

Es evidente que para conversar más que ver, se necesita escuchar, y Montaigne lo confirma al decir que la conversación es el “más fructuoso y natural ejercicio de nuestro espíritu” (1953, p. 299), por lo que, según él, preferiría perder la vista, que el oído o el habla. La vista es un sentido divisorio, conlleva a la distinción y a la diferencia, es un sentido analítico y de fragmentación, aísla, exterioriza, individualiza. Generalmente, se impone una conciencia de la vista que es muy hegemónica, y que incita a perderse de todo lo que está fuera de ella. En cambio, el oído es un sentido unificador, convoca, armoniza, centraliza e interioriza los sonidos percibidos por el ser humano (Ong, 1987).

Pero este sentido unificador no incide directamente en que conversar implique estar de acuerdo y asentir en todo, ya que la conversación enseña y ejercita a la vez de otra forma, como lo dice Montaigne (1953, p. 299): “Si yo converso con un alma fuerte en una ruda justa, ella me aprieta los flancos, me espolea a izquierda y a derecha, sus ideas suscitan las mías”, porque lo que promueve el unísono se convierte en una carga. Posición similar a la de Skliar (2017), para quien la conversación es un arte no solo de la virtud de la proximidad, sino también de la lejanía y de la distancia, y si esto no fuera así, habría solo voz única (que no se escucha sino a sí misma), lo que va en contravía de la naturaleza del conversar.

El análisis de la escucha desde la conversación conlleva el abordaje desde diversas miradas, en algunas de las cuales se encuentra una relación con el diálogo, ubicando los términos desde la sinonimia o las semejanzas. En otras, se llega a incluir la conversación en el diálogo, y en otras, el diálogo

está incluido dentro de la conversación. Pero los puntos de intersección entre el diálogo y la conversación no son absolutos, ya que también pueden encontrarse en oposición, en distanciamiento y con claras diferencias, porque la conversación escapa al diálogo, tiene su propio lugar y su propia esencia, donde la escucha cumple un papel determinante.

Algunas aproximaciones a la mirada convergente entre diálogo y conversación se muestran en el siguiente apartado.

Diálogo y conversación

Todo hablar se basa en el diálogo; en él, cuando intervienen también varios interlocutores, el hablante se contrapone siempre como una unidad a aquellos a quienes habla.

Wilhelm von Humboldt

Para algunos autores, entidades e instituciones, el diálogo está en directa asociación con la conversación porque se manifiesta a través de interacciones en las que hay alternancias, réplicas y movimientos bidireccionales (Gutiérrez, 2017). El diálogo ha sido tratado por las ciencias sociales, las ciencias del lenguaje, la comunicación, la literatura y la educación. Ha constituido, incluso, una forma privilegiada de la filosofía (Platón, 2003), y se sigue tratando en tiempos más recientes (Gadamer, 1998; Habermas, 1987). Desde la pedagogía ha penetrado con aportes como los de Louis Not (1992).

Teniendo en cuenta el lenguaje como acción discursiva, uno de los más grandes estudiosos del tema fue Bajtín (1999), quien profundizó en el diálogo identificando la alternancia de voces que, a veces, están de acuerdo y a veces, en desacuerdo, por “un determinado conjunto de ideas, pensamientos y palabras que se conduce a través de varias voces separadas sonando en cada una de ellas de una manera diferente” (p. 193). Esa forma implica el “triumfo de una u otra voz o de la combinación de voces allí donde estas están de acuerdo” (p. 195), lo que lleva a que acontezca el diálogo,

el que se establecería a partir de lo que se recibe, se entiende y se interpreta desde la voz del otro, generándose la inevitable retroalimentación que conduce al intercambio de voces. Lo contrario de esto sería voz única, defensa a ultranza, estructura monológica (Bajtín, 1999). Estos planteamientos, de alguna manera, van a ayudar a las miradas que tienden a la correspondencia entre el diálogo y la conversación como formas afines del discurso, así como a la asociación común y constante que se hace entre ellos como términos similares.

De otro lado (y en menor medida que el diálogo), la conversación también ha sido un tópico de estudio desde varias disciplinas. Teniendo en cuenta el análisis del discurso, Calsamiglia y Tuson (2002) definen la *conversación espontánea* “como la forma primera, primaria y universal de realización de la oralidad [...] como la forma más característica en que las personas se relacionan y llevan a cabo sus actividades cotidianas como seres sociales” (p. 32). La conversación coloquial opera desde la dialogicidad para las autoras en mención, quienes también se basan en Bajtín para hablar sobre este concepto.

Así mismo, Kerbrat Orehionni (citada por Calsamiglia y Tuson, 2002), destaca en la conversación que los roles no estén predeterminados, la interacción sea simétrica o igualitaria, que tenga como única finalidad el placer de conversar, que muchas veces responda a un carácter familiar e improvisado, que los temas, la duración y el orden de los turnos se den de forma relativamente libre, aunque siempre hay ciertas reglas implícitas para que pueda haber conversación.

Desde la filosofía del lenguaje, Grice (1991) introduce la lógica, la pragmática, el contexto y el principio de cooperación para hablar de la conversación, que, como forma del discurso, ha tenido mucha importancia desde los años 1960, en asocio con estudios sobre la interacción discursiva relacionados con la sociolingüística, lo etnográfico, el análisis del discurso y la pragmática. Siendo la conversación una actividad humana, se “presupone un contrato básico de cooperación y

un mínimo de buena voluntad y confianza mutua entre los participantes” (Calderón, 2005, p. 116).

A partir de otra perspectiva, Gadamer (1998) asume el diálogo en consonancia con la conversación, estableciendo que existen tres ámbitos de diálogo auténticos, el de los negocios, el diálogo terapéutico y la conversación familiar, desde los que es percibida la escucha. En cuanto a la *conversación de negocio*, el autor en mención argumenta que esta “confirma la nota general del diálogo”, ya que “para saber conversar, hay que saber escuchar [porque el] encuentro con el otro se produce sobre la base de saber autolimitarse, incluso cuando se trata de dólares o de intereses de poder” (p. 208).

La escucha, desde esta mirada, establece el proceso dialógico como el “modelo básico de cualquier consenso”, en el que, si hay algún indicio de superioridad, se plantearía una incoherencia: “El consenso dialógico es imposible en principio si uno de los interlocutores no se libera realmente para la conversación” (Gadamer, 1998, p. 117), lo que involucra afectos y sentimientos:

La conversación posee una fuerza transformadora. Cuando una conversación se logra, nos queda algo y algo queda en nosotros que nos transforma. Por eso la conversación ofrece una afinidad peculiar con la amistad. Solo en la conversación (y en la risa común, que es como un consenso desbordante sin palabras) pueden encontrarse los amigos y crear ese género de comunidad en la que cada cual es él mismo para el otro porque ambos encuentran al otro y se encuentran a sí mismos en el otro. (Gadamer, 1998, pp. 206, 207)

Así, la falta de escucha incide en que haya incapacidad para la interacción dialógica, porque no hay una disposición para esta o porque no se logra entrar en ella. Esta es una *incapacidad de uno mismo* en la que se desoye o se escucha mal: “¿Y no es una de nuestras experiencias humanas fundamentales el no saber percibir a tiempo lo que sucede en el otro, el no tener el oído lo bastante fino para ‘oír’ su silencio y su endurecimiento?” (p. 209).

Otra postura como la de Richard Sennett (2012) muestra lo conversacional a tono con lo dialógico, pero también desde los requerimientos de la escucha:

[...] cuando hablamos de habilidades de comunicación nos centramos en la manera de realizar una exposición clara, de presentar lo que pensamos o sentimos. Es cierto que para ello se requieren habilidades, pero son de naturaleza declarativa. Saber escuchar requiere otro conjunto de habilidades, las de prestar cuidadosa atención a lo que dicen los demás e interpretarlo antes de responder, apreciando el sentido de los gestos y los silencios, tanto como el de los enunciados. Aunque para observar bien tengamos que contenernos, la conversación que de ello resulte será un intercambio más rico, de naturaleza más cooperativa, más dialógica. (p. 30)

En esta mirada también se hace una analogía entre la conversación y la música, porque ambas están determinadas por la escucha: “[...] los músicos tocan con extraños, tienen conversación entre extraños” (Sennett, 2012, p. 31) y, cuando se ensaya la música, los músicos tienen que aprender el arte de escuchar, ya que necesitan prestar suficiente atención, más allá de aprenderse de memoria su parte, para luego *proyectarse hacia el exterior* y reducir su propio ego⁴.

El aprender a escuchar los distintos instrumentos en la música, es como oír *diferentes voces* que a veces, pueden entrar en conflicto, porque son como *pequeños dramas de concesión y afirmación*, que también ayudan a que se produzca una *conversación interesante*. En este panorama las diferencias producen riqueza, porque la conversación “está entremezclada de desacuerdos que, sin embargo, no impiden que la gente siga hablando” (Sennett, 2012, pp. 31, 33).

En la conversación y el diálogo, semejantes a los ensayos musicales, la capacidad de escuchar ocupa el primer plano, porque saber escuchar es una actividad cooperativa e interpretativa que opera mejor si se centra en los detalles que uno oye para buscar comprender a partir de ellos lo que otra persona ha dado por supuesto, pero no

ha dicho. Así, en el *arte* de la conversación, se requiere la característica primordial de ejercer, ante todo, como *un buen oyente*, o sea, aquel que tiene habilidades de *detective* para prestar atención a lo declarado y a lo que no se dice (Sennett, 2012, p. 44)⁵.

Esta mirada hace alusión a la conversación dialógica y a la conversación dialéctica, en analogía con los ensayos musicales. Aunque estos no se manifiestan en enunciados, sí se van a corresponder con gestos no verbales (arqueos de cejas, gruñidos, miradas fugaces...), que van a manifestar una conversación musical dada, muchas veces, entre extraños (Sennett, 2012). Lo dialéctico, allí, se signaría por el juego verbal de opuestos que va construyendo poco a poco una síntesis, con el objetivo de llegar a una comprensión común y esto, en la conversación musical, está sostenido en encontrar a través de la escucha, el fundamento común (Sennett, 2012).

Más allá de las analogías con la música, la dialógica mencionada, vuelve a tomar a Bajtín (1999), como punto de referencia, planteando que una discusión no se resuelve en el hallazgo de un fundamento común, sino que va más allá, en la toma de conciencia de los interlocutores y en el aumento de la comprensión mutua. Lo dialógico tendría diferenciación con el “acuerdo convergente de la dialéctica” (Sennett, 2012, p. 38).

En estos aspectos del escuchar y del conversar en asociación con el diálogo, también surge la contraparte de la *aserción feroz* (Sennett, 2012, p. 387), que elimina directamente al oyente y se da ligada a la polémica, al debate, a la discusión y a la violencia, ya que quien es polemista solo pide asentimiento, demostrando una autoridad impositiva que se pone en cuestionamiento porque elimina directamente a quien escucha.

Lo anterior se relaciona con lo que afirma Plantin (2003), quien hace ver la excesiva importancia

5 Sennett (2012, p. 387) destaca a Montaigne en dicho “arte” de la conversación como el mejor ejemplo de ser “un buen oyente”, y tener las mencionadas habilidades de “detective” que presta atención a lo que se declara y a lo que se supone.

4 Richard Sennett, antes de ser sociólogo fue músico.

que se le ha dado al debate y a la discusión en el mundo académico y en lo mediático, ligado esto a la necesidad de convencer a través de lo que suscita polémica y enfrentamiento, dejando de lado otras formas que también pueden conllevar argumentos y diferencias sin necesariamente polemizar, como lo pueden ser las prácticas conversacionales en sí mismas.

Dichas prácticas de alguna forma, pueden ser trasladadas a la escritura como lo hizo el mismo Montaigne, siendo precursor del género ensayístico. Este autor abrió “perspectivas inesperadas sobre una cuestión en lugar de limitarse a reafirmar sus posiciones” (Sennett, 2012, p. 388), lo que es asunto de importancia esencial para la conversación (escrita u oral) y para la escucha, ya que, si “el ideal de los interlocutores es hallar en el otro, en los otros, exclusivamente asentimientos, la conversación corre el riesgo de fracasar, pues conversar implica aceptación de la diferencia y disposición para lidiar con ella” (Barragán, Sánchez y Neira, 2016, p. 83).

Las semejanzas y la similitud que pueden encontrarse entre el diálogo y la conversación, también han sido factibles en las indagaciones alrededor de la escuela, sin distinción para algunos casos. En otros, hay una tendencia que maneja más el diálogo que la conversación, ya que, desde este, se atiende la finalidad de comprender y de entender, de preguntar y de enfocarse en la certeza de las respuestas correctas. Algunos estudios e investigaciones ponen en escena el diálogo y la conversación variando desde lo cognitivo y lo convivencial, pasando por lo académico, hasta lo que trata de aportar a lo comunitario, como lo confirman Not (1992), Barberena (2013), Rojas (2015), Mercer (1997), Calderón (2005), entre muchos otros.

Hablar de conversación en situación de diálogo (Rojas, 2015), en contextos particulares de aula relaciona los dos términos en la “amplia familia de las interacciones verbales” (p. 180), empleándose la conversación de manera intencionada con

intereses y propósitos particulares en el uso del lenguaje, girando sobre temas determinados y con finalidades específicas, a pesar de que se tengan rasgos coloquiales, tonos informales y alternancia de turnos no predeterminados.

En algunos escenarios escolares no se tiene en cuenta la conversación entre estudiantes porque “se asocia con pérdida de tiempo, desorden y caos” (Rojas, 2015, p. 180), lo que motiva a abordar la conversación en el aula fundamentándose en un principio dialógico y de cooperación que permita a los estudiantes “apropiarse de las formas lingüísticas adecuadas para actuar discursivamente, según sus necesidades e intereses” (p. 182).

En esa medida, Mercer (1997) observa que la conversación en el ámbito escolar puede trabajarse como una práctica intencionada y con fines educativos específicos, además de presentarse con varios objetivos: 1) obtener conocimiento relevante por parte de los estudiantes, 2) responder a lo que dicen los estudiantes, 3) describir las experiencias de clase que comparten con los estudiantes.

Los anteriores son objetivos planteados por el maestro, quien, además, usa la pregunta en la conversación para la obtención de pistas; lo que según Mercer (1997) no es nuevo, ya que ha sido algo generalizado en la enseñanza e, incluso, se tienen antecedentes en los diálogos socráticos. La ayuda que constituye la pregunta para obtener la información que requiere el maestro, sirve como aporte mnemotécnico, al ser estrategia para preguntar y dar pistas a los alumnos.

Esta perspectiva consolida la conversación en situación de diálogo en el ámbito educativo. Sin embargo, Mercer (1997), retomando otras investigaciones, también muestra que si los profesores utilizan otras estrategias de conversación en las que se evidencian sus propias reflexiones, logran generar en sus estudiantes interacciones más extensas y dinámicas, lo que puede ser más interesante para el estudiante; sin embargo, esto no garantiza que haya mejoría en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que el maestro, usualmente,

se preocupa por alcanzar los objetivos programados por el currículo (Mercer, 1997).

En otras investigaciones, como la de Calderón (2005), se muestra la necesidad de la conversación en un grupo de estudiantes que evidencia sus procesos de argumentación en matemáticas. Necesidad de conversar más que argumentar, ya que se plantean incertidumbres y vacíos que las demandas de explicación, verificación, conjeturación y justificación, no pueden responder de antemano. Desde allí, la conversación tendría unos objetivos a alcanzar, lo que le da una filiación directa con lo dialogal.

Desde otra postura, Gadamer (1998) plantea los términos diálogo y conversación más en relación de igualdad y semejanza, que en oposición para la relación de quien enseña y aprende, ya que habla sobre la *conversación pedagógica* (p. 207)⁶, y cuestiona que usualmente, quien enseña posee dificultades para mantener el diálogo, no solo por su rol de mayor autoridad, sino porque el diálogo debiera emerger en la situación de un docente con sus estudiantes, en la intimidad de un pequeño círculo: “Ya Platón sabía de esto: el diálogo no es posible con muchos a la vez, ni en presencia de muchos. Los denominados debates en el podio o conversaciones en una mesa semirredonda son siempre diálogos a medias” (Gadamp. 208)⁷.

El diálogo –más que la conversación– se reporta como una salida en términos pedagógicos, más cuando se habla de convivencia y de resolución de conflictos (Pérez Fragoso y Bazdresch, 2010). Sin embargo, la pesquisa sobre la conversación en los entornos escolares, desde una postura en la que esta tenga una identidad propia, que permita una escucha para acceder al otro desde sus

tiempos, desde su presencia, desde su voz, desde el respeto a su propia y única corporalidad, sigue quedando al margen.

Conversación o diálogo

La conversación es un encuentro de mentes con recuerdos y costumbres diferentes. Cuando las mentes se encuentran, no solo intercambian hechos: se transforman, se remodelan, extraen de ellas implicaciones diferentes y emprenden nuevas sendas del pensamiento. La conversación no solo vuelve a crear las cartas, sino que crea cartas nuevas.

Theodore Zeldin (2014).

Si se tiene en cuenta la etimología de los términos diálogo y conversación⁸, por un lado, se atendería al logos que atraviesa o que es atravesado, y por otro, se acudiría al dar vueltas o giros en conjunto, o con otro. Esto instaura una diferencia radical entre el diálogo y la conversación, porque en el uno está implicado, ante todo, la razón, el discurso, la palabra; y en el otro, desempeña un papel preponderante, el sujeto.

Las diferencias entre la conversación y el diálogo son fundamentales para estudiosos como Mignolo (1987), quien hace un análisis teniendo en cuenta la base generada por Bajtín sobre los géneros discursivos, y aunque plantea algunas semejanzas, encuentra muchas diferencias entre los términos, mostrando que el análisis sobre la conversación es relativamente reciente comparado con el del diálogo, que sí tiene siglos de antigüedad. Así, el autor en mención señala que el diálogo es reconocido por Aristóteles y en él es de gran importancia la pregunta, especialmente, en los diálogos dialécticos, en los que se expresan juicios, opiniones, que pueden llevar a la discusión, al debate, a la disputa.

6 Desde una postura más didáctica, Cárdenas *et al.* (2017) proponen la *conversación académica*, teniendo en cuenta su filiación con lo dialógico.

7 En esa misma medida, bien vale recordar a Montaigne, quien asume que la conversación únicamente, puede darse entre contadas personas: “Me gusta contestar y discurrir, pero es con pocos hombres y en privado” (1953, p. 299). Este número restringido entre quienes participan en una conversación es también planteado por Kerbrat Orechionni (citada por Calsamiglia y Tuson, 2002).

8 Conversar viene del latín *conversatio* que significa “vivir, dar vueltas en compañía”. Con, “reunión”, y el verbo *versare* “girar, cambiar, dar muchas vueltas”. (<http://etimologias.dechile.net/?-dia.logos>). Con respecto al diálogo, la palabra latina viene del griego: *dialogos*, prefijo “dia” (a través) y la raíz “logos” que representa “palabra”, “tratado”, “estudio” (Corominas, 1987).

Desde esta mirada, la conversación se plantea como género discursivo que nace de la oralidad y, por tanto, encierra más libertad que el diálogo. Según Mignolo (1987), una de las características de la conversación es que haya simetría y similitud en los roles para el intercambio de turnos, en escenarios de interacción más desprevenidos que los del diálogo, ya que este está asociado a la literatura y a la escritura (entre muchas otras fronteras), por lo que puede imitar y representar escrituralmente la conversación. El autor en mención, también lo clasifica (basándose en Bajtín), como *género discursivo secundario* y *universo secundario de sentido*, porque, estando a tono con la escritura, no respondería a lo cotidiano como se hace en la conversación, la que pertenece a un *universo primario de sentido* (p. 32)⁹.

Desde otros estudios del lenguaje, se plantea que “hablar es fundamentalmente dialogar y conversar, intercambiar ideas, sentimientos e impresiones” (Álvarez, 2001, p. 22), lo que se integraría con otras interacciones verbales entre las que cuentan también, la entrevista, el debate, el coloquio y la discusión (p. 24). La conversación podría ser espontánea y se desarrollaría de *forma anárquica y aleatoria*, teniendo *vicios* frecuentes, desviaciones y errores, aunque también puede ser formal (p. 23).

Así, Álvarez (2001) asegura que en el español se intercambian con cierta frecuencia los términos *diálogo* y *conversación*, pero estos no pueden ser sinónimos ya que

[...] la conversación es más abierta, no tiene requisitos previos, puede improvisarse y puede tratar sobre cualquier tema que surja espontáneamente, y puede comenzarse a iniciativa de un sujeto. El diálogo es más cerrado, mantiene la unidad temática, y las condiciones no suelen estar impuestas por los interlocutores, sino que son inherentes al

proceso dialogal. (Bobes Naves, citada por Álvarez, 2001, p. 24)

Además de lo anterior, el diálogo participa del género teatral, donde usualmente se elimina o se limita “la presencia del narrador (los personajes hablan por su cuenta)” (Álvarez, 2001, p. 24), y la conversación se considera una actividad *típicamente* humana, siendo espontánea, con carácter familiar o coloquial, aunque también puede ser formal y elaborada. Es común que la conversación “no persiga una finalidad concreta y generalmente sitúa a los intervinientes en un plano de igualdad” (p. 25). Asimismo, se considera la conversación “una actividad esencialmente lúdica, no tiene un fin trascendente, goza de un alto grado de libertad, mientras que el diálogo es una actividad al servicio de una finalidad y tiene mayor normatividad” (p. 26).

También, Gutiérrez (2017) plantea que “el diálogo posee el carácter de mediador de cosmovisiones en conflicto; por ende, es más profundo y polémico” (p. 30), mientras que la conversación es menos formal y más amistosa. El diálogo ha resultado ser más apropiado y conveniente para indagar alrededor de problemáticas que evidencian crisis de convivencia, búsquedas de resolución de conflictos en planos no solo escolares, sino también, sociales (cf. Gutiérrez, 2017; Páez, del Valle, Gutiérrez y Orozco (2016).

Desde la perspectiva que ofrece Skliar (2017), se plantean otras diferencias radicales entre el diálogo y la conversación, ya que esta es más real y el diálogo es más experimental porque ofrece una especie de alternancia serena al tomar turnos, al aguardar, al preguntar y responder; además, la conversación no necesariamente tiene temas específicos y –si los hay– estos muchas veces van hacia la deriva, haciendo que se pierda el foco de lo que se estaba conversando, y esto lleva a que la conversación sea un conglomerado de rostros, gestos, voces y silencios.

Lo anterior incide en que la conversación pueda ser mirada desde lo que implica no solo acercarse, sino también, tomar distancia, en un espacio en el

9 Guardando las proporciones, surgen asociaciones con el *código restringido*, más cercano a la oralidad, y el *código elaborado*, más cercano a la escritura, según Berstein (1983). Así mismo, con aquella *oralidad primaria*, en la que no hay conciencia de escritura, y aquella *oralidad secundaria*, que no puede despegarse de la escritura, según lo planteado por Ong (1987).

que no necesariamente deba preexistir de antemano la comprensión, los objetivos de aprendizaje o la evaluación. La conversación tiene una enorme distancia con la palabra diálogo, porque este se ha tecnificado altamente y desde él se han hecho laboratorios, controles, evaluaciones y ha surgido una especie de moral del diálogo como lo plantea Skliar (2017). Esto conlleva a que el diálogo tenga una posición menos genuina y auténtica con respecto a aquello que necesita el estar presentes, atentos y *escuchar abiertos a la conversación* (Skliar y Barcena, 2015, p. 20).

Peter Handke (citado por Larrosa, 2008) también muestra una posición en la que se cuestiona el diálogo:

Es un tiempo en el que en el espacio, en el “éter”, solo se oye el zumbido, el silbido, el atronar de los diálogos. En todos los canales se oye continuamente el estampido de la palabra “diálogo”. Según las últimas pesquisas de la investigación dialogal, una disciplina que acaba de tomar carta de naturaleza y que se vanagloria de haber adquirido con gran rapidez una multitud de seguidores, [...] y no solo en los medios de comunicación, los sínodos interconfesionales y las síntesis filosóficas. (pp. 90-91)

Así, Larrosa (2008, p. 91) plantea que “el zumbido atronador y mentiroso del diálogo todavía no ha conseguido acabar con el murmullo vivo y verdadero de la conversación”, posición que remite también a Miguel Morey (2002), para quien ni el debate ni el diálogo sirven de nada, porque quizás, solo resta volver a aprender a hablar, el pensamiento y la conversación.

En esa medida, la más auténtica escucha de sí y de los otros se da siempre en el seno de una conversación, ya que conversar tiene que ver con vivir juntos, con compañía, y la experiencia que ello representa de pensar presencialmente. La escucha desde la conversación plantea una conexión y una relación con el otro, quien se deja decir y a “quien se reconoce como quien es (y no como pensamos o necesitamos que sea); alguien a quien se autoriza, a quien se reconoce como autor(a), como

origen de palabra y de sentido” (Blanco y Sierra, 2015, p. 7).

Este escuchar desde la conversación requiere un ejercicio de suspender lo que ya se cree saber y pausar la pretensión de interpretar, de comprender o por lo menos, de hacerlo demasiado rápido. Para dejarse decir hay que estar abiertos a escuchar lo que no se sabe, lo que no se conoce, en esa peculiar relación entre el saber y no-saber que provoca incertidumbre y que marca el territorio del sujeto, alguien con quien se conversa y no de quien o sobre quien se habla (Blanco y Sierra, 2015).

La conversación así planteada no solo remite a la libertad, a la amistad, a la solidaridad, al respeto, a lo fraterno, a la igualdad desde la diferencia; sino también, a la posibilidad de equivocarse. Por ello, la conversación construye, atrapa y genera escucha, ya que ella se adentra en territorios donde no todo es proximidad, en asuntos donde se juega, incluso, cierta estabilidad estructural, ya que al decir de Skliar (2017), lo político debería interrogarse sobre cómo el arte de la distancia permite conversar, que es la forma opuesta a la enemistad, a la guerra o a la muerte.

Desde esta mirada, la conversación está de otro lado y no puede ser lo mismo que el diálogo, ya que aquella implica encontrar tiempo, porque allí el tiempo no corre tan de prisa, sino que fluye y se da tomando un carácter más pronominal, más personal, más de sujeto (Skliar, 2017). Atender al otro, reclama también, una ética de la escucha, tan necesaria en los entornos escolares.

A manera de colofón: la conversación como arte de escuchar en la escuela

La conversación y el diálogo han sido pensados y abordados en la investigación escolar; sin embargo, el diálogo tiene un lugar privilegiado que deja de lado la naturaleza de la conversación marcada por inevitables interrupciones, comienzos y finales en cualquier lugar, así como temas no finalizados, pero también llena de una riqueza narrativa y de

ámbitos reales que propician más autenticidad en la escucha y en el reconocimiento del otro.

El diálogo aparece en la escuela de una manera más experimental, con mayor planificación, con más secuencia, afincando muchos aportes en términos de aprendizaje y convivencia; pero también con muchas marcas de manipulación y de conveniencia desde intereses en boga, como lo evidencian todas las investigaciones y propuestas educativas alrededor de la palabra *diálogo* que surgen en los últimos tiempos (cf. Gutiérrez, 2017).

Por esto, el plano que incluye la escucha en la interacción real de la conversación, plantea una posibilidad para la *crisis educativa*, de la que se viene hablando desde hace bastante tiempo, y la que se ha convertido en un lugar común para todos los que tienen algo que ver con la escuela: “¿No sería posible asumir, de una vez, que la crisis educativa es clara y contundentemente una crisis de la convivencia [...]?” (Skliar, 2010, p. 107). Convivencia que implica transmisión, experiencia, herencia y conversación, como lo plantea Skliar (2010).

El enclave de la conversación sostiene a la comunidad educativa (Skliar, 2017), más allá de los avances y progresos tecnológicos, sobre los cuales parece dirigirse la mayor parte de intereses y financiamientos de los ámbitos escolares. La conversación debería florecer desde la misma manera de ser del maestro: “Una conversación es lo más justo que sea llamada la actitud del maestro” (Zambano, 2007, p. 4), lo que llevaría a poderla asociar como *gesto pedagógico*, aquello que ayude a saber hacer con el mundo y con la vida, y esto implicará que no se converse tanto sobre un texto, sino sobre los efectos en uno, ni sobre un saber, sino sobre sus resonancias en los sujetos, para que se mantengan tensas las dudas esenciales: el amor, la muerte, el destino, el tiempo... (Skliar, 2017).

Este ámbito de lo conversacional evidenciará que en la escuela se torna distinto el escuchar de los estudiantes y el escuchar de los maestros, ya que van a estar implicados impulsos, motivaciones, intenciones, estímulos, orientaciones, el para

qué se escucha, así como sus consecuencias, que involucran un más allá del oído y la palabra: todos los sentidos y sentimientos (Blanco y Sierra, 2015).

Lo anterior abre fronteras para que, teniendo en cuenta la escucha desde la conversación en la escuela, haya un detenimiento también, en la voz del maestro y en la voz del estudiante, como lo recuerda Mankovsky (2011, p. 12):

Mediante explicaciones, consignas, correcciones, órdenes, retos, felicitaciones, consejos, bromas, ironías, comparaciones, expresiones de aliento y entusiasmo, la palabra del maestro se despliega en el interior de la clase constituyendo un discurso singular. Así, se configuran modos personales de hablar que aparecen entre silencios, gestos y expresiones de enojo, alegría, placer, disgusto. De esta manera, va tomando cuerpo un modo particular de dirigirse a los alumnos que, a lo largo del tiempo, va consolidando un estilo [...] por el cual, cada docente llega a ser reconocido en la cultura institucional de una escuela por los alumnos, sus colegas y también las familias: “el que explica bien”, “el que vive gritando”, “el que te alienta y te ayuda”, “el que te escucha”.

Las voces de los maestros son las que se colocan por encima de las voces de los estudiantes, lo que muchas veces ha imposibilitado el conversar. Pero, aunque la palabra del maestro ha tenido el “poder de prohibir, obligar, limitar, retacear”, también ha tenido “el poder de aventurar, confiar, ceder, escuchar” (Mankovsky, 2011, pp. 12-13), y dentro de esto cabe la conversación como una posibilidad ineludible.

Así, se abre el espacio en el que la pesquisa sobre la escucha desde una perspectiva que diferencie la conversación del diálogo, emerja porque: 1) la conversación está más cercana al sujeto y a su reconocimiento desde aspectos, temas y tiempos que van más allá de lo evaluativo, de objetivos predeterminados y de resultados esperados en el ámbito escolar; 2) el diálogo, como acto discursivo y como posibilidad de investigación disciplinar, didáctica y social, ha tenido un radio de acción muchísimo más amplio que la conversación; 3) el diálogo se ha manejado más desde lo escolar (y lo

social) desde expectativas, intereses y fines evaluativos presupuestos lo que lo hace más artificioso¹⁰; y, 4) la escucha desde la conversación se presenta desde una manera menos forzada y más auténtica, con posibilidades de hallazgos reales y genuinos en el ámbito escolar.

El vacío señalado en este artículo, evidencia la necesidad de tratar, explorar e investigar la escucha desde la conversación en esa interacción fundamental entre docente y estudiante, que no se puede desligar del plano de lo ético, ya que la conversación se deja escuchar también, porque hay sujetos involucrados que hablan desde sus saberes, experiencias y narraciones propias, por lo que es un arte de la proximidad. Pero también está la diferencia y el distanciamiento, porque no se trata solo de conversar desde la empatía y desde los gustos, sino de generar contacto con el otro aun cuando no se esté de acuerdo o no se busque necesariamente conversar.

Desde esta mirada, hacer el ejercicio de escuchar al otro como si este tuviera la razón, no valida la sinrazón del otro (si el otro no tiene la razón es un efecto posterior a tratarlo previamente como si la tuviera), sino más bien, ir sin prevención, sin estar a la defensiva de antemano... “desarmarse” y escuchar para permitir la conversación.

Reconocimientos

Este artículo forma parte de la investigación en proceso, en el Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad de La Plata (Argentina), titulada “La escucha en la escuela. Un camino por recorrer”, bajo la dirección de Carlos Skliar.

10 Sin duda, no se puede cercenar o negar lo evaluativo. Se entiende con Berstein (1990) que lo evaluativo es inherente a la escuela. Lo que se plantea es que no se coloque la evaluación por encima del sujeto, por encima de su diferencia, por encima de su reconocimiento, por encima de su aprendizaje (cf. Rojas, 2016; Skliar, 2012; Bustamante, 2003).

Referencias bibliográficas

- Aguilar, M. (2004). ¿Qué significa escuchar? *Revista Carta Psicoanalítica*, 4. Recuperado de <http://www.cartapsi.org/new/que-significa-escuchar/>
- Álvarez, T. (2001). El diálogo y la conversación en la enseñanza de la lengua. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 13, 17-42.
- Aranguren, J.P. (2008). El investigador ante lo indecible y lo inenarrable (una ética de la escucha). *Nómadas*, 29, 20-33.
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Barberena, M. (2013). *Enseñar a dialogar en los conflictos*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Barragán, F.; Sánchez, S. y Neira, S.M. (2016). Análisis de conversaciones en aulas de Básica Primaria de San Gil. *Infancia e imágenes*, 15(1), 73-88. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2016.1.a05>
- Berstein, B. (1983). La educación no puede suplir las fallas de la sociedad. En AA. VV., *Lenguaje y sociedad* (pp. 235-248). Cali: Centro de traducciones Universidad del Valle.
- Berstein, B. (1990). *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá: El Griot.
- Beuchat, C. (1989). Escuchar: el punto de partida. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 3, 20-25.
- Blanco, N. y Sierra, E. (marzo de 2015). Aprender a escuchar. Cultivar la disponibilidad en la investigación educativa. En *V Jornadas de historias de vida en educación. Voces silenciadas* (pp. 1-13). Universidad de Almería, Almería, España.
- Bobes Naves, M. (1992). *El diálogo (estudio pragmático, lingüístico y literario)*. Madrid: Gredos.
- Bustamante, G. (2003). *El concepto de competencia III. Un caso de recontextualización*. Bogotá: Socolpe.
- Calderón, D. (2005). *Dimensión cognitiva y comunicativa de la argumentación en matemáticas*. (Tesis doctoral). Universidad del Valle, Cali.
- Calsamiglia, H. y Tuson, A. (2002). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.

- Calvino, I. (1989). *Bajo el sol jaguar*. Barcelona: Tusquets.
- Camps, A. (2006). *Diálogo e investigación en las aulas: investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- Cárdenas, M.; Torres, A.; Parra, C.; Pinilla, M. y Gutiérrez, Y. (2017). *Prácticas dialógicas en la escuela*. Bogotá: Red de Lenguaje.
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Conejo, J. (2013). El cine como objeto sonoro: reflexiones en torno a la construcción de la escucha fílmica. En M. Romero y M. Márquez (coords.), *El ámbito artístico y estético en la producción periódica y audiovisual* (pp. 85-96). Ciudad de México: UNAM.
- Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la Lengua Castellana*. Madrid: Gredos.
- Chion, M. (1998). *El audiovisión. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*. Barcelona: Paidós.
- Dolar, M. (2007). *Una voz y nada más*. Buenos Aires: Manantial.
- Echeverría, R. (2003). El escuchar: el lado oculto del lenguaje. *Ontología del lenguaje*. Chile: Dolmen Ediciones.
- Ende, M. (2007). *Momo*. Madrid: Alfaguara.
- Gadamer, H. (1998). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gauquelin, F. (1982). *Saber comunicarse*. Bilbao: Mensajero.
- Grice, P. (1991). *Lógica y conversación. La búsqueda del significado*. Ed. L. Valdés. Madrid: Tecnos, Universidad de Murcia.
- Gutiérrez, Y. (2017). Repensar el papel del diálogo para la inclusión social, la responsabilidad política y la educación dialógica. *Actualidades Pedagógicas*, 69, 15-47.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa I*. Madrid: Taurus.
- Handke, P. (2003). *La pérdida de la imagen, o por la sierra de Gredos*. Madrid: Alianza.
- Von Humboldt, W. (1991). *Escritos sobre el lenguaje*. Madrid: Península.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. París: Seuil.
- Larrosa, J. (2008). Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 86-116). Madrid: Morata.
- Le Breton, D. (2007). *El sabor del mundo: una antropología de los sentidos*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lenkersdorf, C. (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanzas mayas-tojolabales*. México: Plaza y Valdés.
- Mankovsky, V. (2011). *La palabra del maestro. Evaluación informal en la interacción de la clase*. Buenos Aires: Paidós.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Mignolo, W. (1987). Diálogo y conversación. *Acta poética*, 8(1-2), 5-40.
- Montaigne, M. (1953). El arte de conversar. *Ensayos*. Buenos Aires: Editorial Jackson.
- Morey, M. (2002). De la conversación ideal: decálogo provisional. *Archipiélago: Cuadernos de Crítica de la Cultura*, 50, 81-92.
- Murillo, M. (2009). La habilidad de escuchar. Una tarea pendiente en la educación costarricense. *Artes y Letras*, 33(2), 95-131.
- Nancy, J. L. (2015). *A la escucha*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Nerburn, K. (1994). *Neither Wolf nor Dog. On Forgotten Roads with an Indian Elder*. Novato: New World Library.
- Not, L. (1992). *La enseñanza dialogante*. Barcelona: Herder.
- Núñez, P. (2003). *Didáctica de la comunicación oral. Bases teóricas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación obligatoria*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura*. México: EFE.
- Páez, R.; Del Valle, L.; Gutiérrez, Y. y Orozco, M. (2016). *La familia rural y sus formas de diálogo en la construcción de paz en Colombia*. Bogotá: Universidad de La Salle - CLACSO.

- Pérez Fragoso, A. C. y Bazdresch, M. (2010). *Las voces del aula. Conversar en la escuela*. México: SM.
- Plantin, C. (2003). *Pensar el debate*. Plenaria inaugural II Congreso Internacional de la Cátedra Unesco "Lectura y Escritura". Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Platón. (2003). *Diálogos*. Madrid: Gredos.
- Rivers, W. y Temperley, M. (1978). *A Practical Guide to the Teaching of English As a Second or Foreign Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Rojas, G. (2016). *Equidad y competencia: aproximaciones desde la educación pública*. (En proceso de publicación). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rojas, Y. (2015). Conversación, construcción colectiva de conocimientos y producción textual. *Oralidad-es*, 1(2), 179-190.
- Sennett, R. (2012). *Juntos*. Barcelona: Anagrama.
- Skliar, C. (2010). Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. *Educación y Pedagogía*, 22(56), 101-111.
- Skliar, C. (2012). "E" de evaluar. Pero también de evitar, eludir, escapar, errar. *La tía. Cuaderno de Pedagogía*. Recuperado de <http://www.revistalattia.com.ar/archives/1587>
- Skliar, C. (marzo de 2017). Un elogio de la conversación. En M. I. Montiel y A. Alarcón (coord.), *Presentación del libro de Facundo Giuliano "Rebeliones éticas, palabras comunes"*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de www.youtube.com/watch?v=yk0lvf3w7vg&feature=share
- Skliar, C. y Barcena, F. (2015). Pensar y sentir las diferencias. Cartas entre la amistad, la incomodidad y el sinsentido. *Teias*, 16(40), 06-27.
- Szendy, P. (2015). *En lo profundo de un oído. Una estética de la escucha*. Santiago de Chile: Ediciones Metales Pesados.
- Tapia, M.; Flores, V.; Heeren, M.; Jaramillo, D.; Medina, A. y Sánchez, C. (2011). Comprensión del fenómeno de la escucha en estudiantes de primer año medio de dos colegios particulares subvencionados en la comuna de Concepción. *Enunciación*, 16(1), 84-99.
- Valenzuela, B. (2017). Entrevista a Carlos Skliar. *Polyphonía. Revista de Educación Inclusiva*, 1, 150-157.
- Zambrano, M. (2007). La mediación del maestro. *Revista El Cardo*, 1, 14-46. Recuperado de revistaelcardo.blogia.com/temas/entre-maestros-y-maestros/
- Zeldin, T. (2014). *La conversación*. Barcelona: Plataforma.





ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

Leer y escribir en una carrera técnica universitaria**Read and Write in a University Technical Career**

Rosmar Guerrero Trejo* Glendy Suárez Bautista** Antonio Bravo***

Resumen

En este artículo se describen las prácticas de lectura y escritura que se desarrollan en una carrera técnica universitaria desde la voz de los docentes. El sustento teórico lo constituyen el concepto de *alfabetización académica* y las premisas del movimiento pedagógico anglosajón *Writing across the Curriculum*. Metodológicamente, este estudio se enmarca en el enfoque cualitativo y se define como una investigación exploratoria y descriptiva, como instrumento de recolección de datos nos valimos de la entrevista en profundidad realizada a siete docentes especialistas. Como resultados se obtuvo que, a pesar de la insistencia de los profesores en cuanto a la naturaleza técnica de la carrera, la lectura y escritura son prácticas protagonistas e indispensables en la enseñanza; sin embargo, se desconoce el potencial epistémico y social de estos procesos, lo que trae como consecuencia que no se acompañe e integre al estudiante a la participación activa de la comunidad disciplinar.

Palabras clave: alfabetización académica, docentes, prácticas de lectura y escritura, universidad.

Abstract

In this paper, we aim to describe the reading and writing practices that a university technical career developed them. As theoretical bases, we are based on the concept of Academic Literacy and on the premises of the Anglo-Saxon pedagogical movement *Writing across the Curriculum*. Methodologically, this study is framed within the qualitative approach and is defined as an exploratory and descriptive research, as an instrument of data collection we use the in-depth interview conducted to seven specialist teachers. As a result, we obtained that, despite the teachers' insistence on the technical nature of the career, reading and writing are protagonists and indispensable practices in teaching and learning; however, the epistemic and social potential of these processes is unknown, which results in the student not being accompanied and integrated into the active participation of the disciplinary community.

Keywords: Academic Literacy, teachers, reading and writing practices, university.

* Profesora de la Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales, Universidad de los Andes, Venezuela (ULA). Licenciada en Letras, magíster scientiae en Educación, mención Lectura y Escritura, ULA. Investigadora acreditada por el Programa Estímulo al Investigador, ULA (PEI, 2009 y 2015) y Programa Estímulo a la Investigación e Innovación, Ministerio del Poder Popular para Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología (PEII, 2015). Correo electrónico: rosmarguerrero@gmail.com

** Profesora adscrita al Departamento de Ingeniería Electrónica en el Núcleo de Instrumentación y Control, Universidad Nacional Experimental del Táchira, Venezuela (UNET). Imparte clases en la carrera Técnico Superior Universitario en Electromedicina, en las asignaturas Bioinstrumentación I y Bioinstrumentación II. Ingeniero Electrónico, UNET. Integrante del Grupo de Investigación de Bioingeniería, UNET. Correo electrónico: glendagmara@gmail.com

*** Profesor Titular, adscrito al Decanato de Investigación de la Universidad Nacional Experimental del Táchira, Venezuela. Ingeniero Electricista y magíster Scientiarum en Matemática Aplicada a la Ingeniería, Universidad de los Andes, Venezuela. PhD. en Ingeniería, Universidad Simón Bolívar, Venezuela. Posdoctorado en la Universidad de Rennes, Francia. Correo electrónico: antonio.j.bravo@gmail.com

Cómo citar este artículo: Guerrero Trejo R., Suarez Bautista G., Bravo A. (2017). Leer y escribir en una carrera técnica universitaria. *Enunciación*, 22(2), 202-216. DOI: <http://doi.org/10.14483/22486798.12336>

Artículo recibido: 27 de julio de 2017; aprobado: 21 de noviembre de 2017.

Introducción

Es una constante escuchar de los docentes que los estudiantes universitarios poseen muy pocas competencias para comprender y construir, de manera crítica y reflexiva, el discurso académico que allí se produce (Carlino, 2005; Duque, 2010; Morales, Tona y Tonos, 2007; Salazar, 2007; Serrano, 2010; Zambrano, 2009). Es necesario entender que la entrada a la universidad implica un cambio de postura, de actitud y de pensamiento ante los textos que circulan en cada disciplina, y nuestros estudiantes no ingresan preparados para ello. Muchos docentes suponen que sus alumnos ya conocen todos los géneros que ellos como expertos leen y escriben, partiendo de la creencia de que los procesos de lectura y escritura son habilidades básicas aprendidas en un momento específico de la educación (Cassany y Morales, 2009; Carter, Ferzli y Wiebe, 2007; Mostacero, 2011, Zambrano, 2011; Russell, 2013).

De esta manera, los profesores universitarios desconocen que la enseñanza del discurso debe desarrollarse en un contexto real y significativo (cf. Carlino, 2013, 2014). En virtud de esto, el discurso académico se desarrolla de manera tácita por los docentes (Jacobs, 2007), ya que:

En ocasiones, se trata de un aprendizaje oculto del cual ni los docentes ni los estudiantes toman conciencia, especialmente de las especificidades de los escritos, pues más allá de las novedades más evidentes (terminología, lenguajes simbólicos propios u otras convenciones) no se produce un verdadero acercamiento a lo que representan la comprensión y el procesamiento de los textos escritos. (Cárdenas, 2013, p. 140)

Es importante reconocer que el medio más poderoso y estable para interactuar en la comunidad académica universitaria es el discurso escrito; gran parte de la formación y aprendizaje en la educación superior se realiza a partir de y por medio de textos escritos. De esta manera, “leer y escribir aparecen ahora como instrumentos que no solo

posibilitan el acceso a la información, sino que también pueden desempeñar un papel clave en el aprendizaje autónomo” (Villalón, 2010, p. 61).

La lectura y la escritura permanentes en cada área de conocimiento son prácticas determinantes y esenciales en el aprendizaje, y desde los estudios de la alfabetización académica se tiene la convicción de que en la enseñanza y aprendizaje universitarios estos procesos deben hacerse a través del currículum o en las disciplinas; pues “el aprendizaje de los contenidos curriculares no se disocia del aprendizaje de la escritura, y pueden explotarse las potencialidades cognitivas de la exposición escrita” (Alvarado y Silvestri, 2003, p. 14).

De esta manera, Carlino (2013) señala que la enseñanza de la escritura debe hacerse de manera contextualizada y situada, es decir, en cada asignatura, y esto concierne a todos los docentes, no solo a los especialistas en lengua, pues aunque estos dominan su área de estudio, no dominan ni manejan el discurso disciplinar de cada área específica. Asimismo, esta autora señala que alfabetizar académicamente apunta a dos objetivos: enseñar a participar en los géneros propios de cada disciplina y enseñar prácticas de escritura para aprender de ellas.

En ese sentido, las premisas del movimiento pedagógico anglosajón *Writing across the Curriculum* señalan que la escritura es concebida como un medio para pensar y aprender, y además para fortalecer el pensamiento crítico (Craig, 2013) y para resolver problemas (McLeon y Miraglia, 2001, p. 4). Asimismo, se desarrolla un enfoque de carácter comunicativo y retórico (McLeod, 2000), que implica aprender a escribir para comunicarse en la comunidad discursiva. Esto hace referencia a la práctica de la escritura como un proceso social, basado en las teorías de la construcción social del conocimiento y el aprendizaje colaborativo (McLeod y Miraglia, 2001).

Se demuestra la trascendencia de leer y escribir en cada disciplina, pues no solo los estudiantes aprenderán realmente los contenidos de la asignatura, sino que también se perfilarán como lectores

y escritores competentes de los textos que circulan en cada disciplina y que resultan muy distintos a los que conocieron en el bachillerato, e, incluso, se diferencian entre sí dentro de la misma área de conocimiento.

En virtud de esto, en la entrada a la nueva cultura y durante toda la actuación en ella, los estudiantes “requieren ser acompañados en su proceso de escritura por un usuario competente, como lo es o debería ser un profesor universitario” (García, 2009, p. 2). En efecto, el aprendizaje disciplinar “involucra adquirir su sistema de conceptos y métodos, junto con usos específicos del lenguaje. Estos usos, de naturaleza práctica y situada, solo pueden aprenderse en el contexto dentro del cual ocurren y a través de la ayuda de quienes tienen experiencia en ellos” (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013, p. 108).

Tomando en cuenta lo anterior, se reconoce por una parte la función epistémica de la lectura y la escritura (Miras, 2000; Olson, 1998; Scardamalia y Bereiter, 1992; Serrano, 2014; Wells, 1990). Ambos procesos, como lo señala Mostacero (2013, p. 25) al referirse a la escritura, “no solo permite asimilar información, aprender el saber de una disciplina, sino sobre todo, aprender a aprender, ejercitar la postura crítica y transformar el conocimiento de partida”.

Por otra parte, se evidencia la función comunicativa y social de la lectura y escritura, que se desarrolla a partir y a través del conocimiento, manejo, comprensión y producción de los géneros discursivos que circulan en una comunidad disciplinar específica. En tal sentido, un género es la materialización consecuyente y reiterada del discurso, una suerte de acciones tipificadas consecuencia de situaciones recurrentes de uso (Russell, 2013). De tal manera:

En pocas palabras, un género es el uso continuo, en determinados momentos, de ciertas herramientas materiales (marcas, en el caso de los géneros escritos), que la gente reconoce por haberse trabajado una vez y deba trabajarse de nuevo;

una tipificada respuesta a ciertas condiciones, mediada por instrumentos, reconocida por los participantes al ser recurrente. Esta perspectiva de género presupone la pragmática, el discurso en su contexto. (Russel, 2013, p. 165)

Tomando en cuenta lo que hemos señalado sobre la lectura y la escritura en la universidad, en este artículo nos proponemos describir cómo perciben los docentes las prácticas de lectura y escritura que se desarrollan en una carrera técnica universitaria como parte del proceso de enseñanza realizado entre ellos y los estudiantes. En Venezuela, las investigaciones orientadas específicamente a la formación académica de técnicos superiores universitarios han sido escasas. Seguimos el trabajo realizado por Duque (2010), y Duque y Serrano (2012) en los se indagaban las prácticas de escritura de una carrera técnica universitaria; como resultado, las autoras dan cuenta de la desacertada percepción de algunos docentes especialistas y estudiantes, en cuanto a la importancia de la escritura, como herramienta esencial para construir conocimiento, y para comunicarse en una comunidad discursiva específica.

Metodología

El presente estudio se enmarca en el enfoque cualitativo y se define como una investigación exploratoria y descriptiva (Hurtado, 2010). Para la recolección de los datos se utilizó como instrumento la *entrevista en profundidad*, validada por dos expertos en el área de enseñanza de la lengua y lingüística. Las entrevistas fueron registradas en audio y transcritas para los fines del análisis. En este estudio participaron siete docentes encargados de asignaturas de las áreas especialistas de la carrera Técnico Superior en Electromedicina, de la Universidad Nacional Experimental del Táchira, Venezuela. Cada docente es identificado con un código formado por la letra “D” (docente) y el número del 1 al 7, que corresponde al orden en que fueron entrevistados.

Para realizar el análisis de los datos nos valimos del discurso (opiniones, declaraciones, reflexiones, etc.) de los docentes. Hicimos una lectura profunda de cada instrumento con el fin de categorizar los datos (cf. Martínez, 2015); es decir, resumir, sistematizar, darle significado e interpretar la información recogida allí; tomando en cuenta nuestro marco teórico y el objetivo de esta investigación, concebimos cuatro categorías de análisis:

1. La lectura y escritura en la carrera TSU en Electromedicina.
2. Valoración de la lectura y la escritura: cómo leen y escriben los estudiantes. Responsabilidad en la enseñanza de la lectura y escritura académica de los estudiantes.
3. Intervención de los docentes en los procesos de lectura y escritura académica de los estudiantes.
4. Las asignaturas de enseñanza de la lengua y la carrera TSU en Electromedicina.

Análisis y discusión de resultados

La lectura y escritura en la carrera TSU en Electromedicina

Los siete docentes entrevistados remarcan la naturaleza técnica de la carrera TSU en Electromedicina. Todos insisten en que el conocimiento definitivo se dirige al mantenimiento y reparación de equipos médicos; por tanto, su objetivo principal es conocer su funcionamiento, mas no su diseño que sería competencia de un ingeniero:

D3: Lo que a ellos les interesa, cómo es el funcionamiento, cuál es la filosofía de operación de cada uno de los equipos con los que entrenamos, este... cómo funciona. Entonces el caso de los equipos de rayos X, la fuente cómo funciona sin caer en todos los términos que en una ingeniería... es la fundamentación matemática.

D7: Es un profesional que sea capaz de mantener, hacer correcciones, mantenimiento correctivo de los equipos médicos de salud, no crearlos.

Tomando en cuenta esta percepción sobre la formación técnica de los estudiantes de esta carrera, los docentes manifiestan que el aprendizaje de la lectura y escritura durante el desarrollo de la carrera se ve obstaculizado por su esencia práctica. De esta manera, en principio conciben que estos procesos se desarrollarían al margen del saber técnico disciplinar, en asignaturas destinadas solo para su desarrollo:

D1: Lo que pasa es que la malla curricular no deja, porque ellos como técnicos ameritan mucho del conocimiento técnico y son materias que uno siente que no son muy para ellos necesarias, pero a la hora de que ellos hagan informe y a la hora de que ellos escriban algo o vayan a exponer si es muy importante, siento que es muy importante también.

D3: [...] y realmente somos una universidad técnica entonces nuestro fuerte no es la parte en letras y poco hacemos por eso, porque la misma dinámica de la universidad nos va llevando.

Sin embargo, manifiestan que la lectura y escritura son importantes en la formación del estudiante universitario. Este primer acercamiento a la percepción que tienen los docentes sobre los procesos de lectura y escritura en la carrera TSU en Electromedicina nos lleva a indagar qué uso particular le dan en cada una de las asignaturas.

Lectura y escritura en el desarrollo de cada asignatura

Si bien la lectura y la escritura son procesos independientes, están íntimamente ligados a la enseñanza y aprendizaje del discurso académico, pues es evidente que “para formar escritores competentes se requiere fundamentalmente, formar lectores eficientes, analíticos y críticos” (Peña, 2014, p. 238). En esta categoría quisimos, en primera instancia, conocer qué se lee y qué se escribe en las distintas asignaturas de la especialidad de la carrera TSU en Electromedicina, y, a partir de esto, indagar los propósitos, las exigencias y expectativas

que tienen los docentes al solicitar determinados textos.

Textos que los docentes solicitan leer y escribir

El texto para la lectura que más solicitan los docentes son los manuales, hojas de especificaciones o ficha técnica de los fabricantes (*datasheet*). Seguidamente, libros o capítulos de libros, y, asimismo, guías hechas por los docentes partir de la selección de contenido extraído de libros del área. Por último, solo un docente solicita la lectura de trabajos de grado. En cuanto a los textos que más solicitan que los estudiantes escriban se encuentran: el informe de laboratorio, texto en el que se resuelve un problema y se analiza, está estructurado por una introducción, objetivos, el problema (como las simulaciones), y por último, un análisis

o explicación de los resultados; y el examen parcial, generalmente compuesto por una parte teórica (casi siempre de selección múltiple y una parte práctica).

Con menos frecuencia, se piden el prelaboratorio, en el que D2 exige los “cálculos teóricos de los circuitos que vayan hacer en laboratorio” con el fin de “reforzar algunos conceptos”; un trabajo final, que según D4, se aproxima al informe de laboratorio, pero sin las partes formales como introducción y marco teórico, etc., está compuesto solo por el ejercicio práctico y su conclusión.; el *quiz* que es una prueba corta que D3 realiza antes del laboratorio; el estudio de caso, en el que se desarrolla un problema específico, un algoritmo, y el trabajo grupal se realiza para investigar sobre temas de contemplados en el área de biofísica como presión atmosférica, fluidos, los fenómenos atmosféricos, conversión, etc.

Tabla 1. Textos que los docentes solicitan leer y escribir a los estudiantes de la carrera TSU en Electromedicina

Docente	Textos que solicita leer	Textos que solicita escribir
D1	-Manuales de fabricantes de los equipos (<i>datasheet</i>).	-Informes de laboratorio. - Parcial.
D2	-Capítulos de libros. -Guías.	-Prelaboratorio. -Informe de laboratorio.
D3	-Hojas de especificaciones y de información técnica del equipo (<i>datasheet</i>). -Guías. -Partes de libro.	- <i>Quiz</i> . -Parcial.
D4	-Manuales del fabricante de los equipos médicos (<i>datasheet</i>).	-Parcial. -Trabajo final.
D5	-Trabajos de grado o tesis de la carrera Ingeniería Electrónica (UNET). -Informes de pasantías de la carrera TSU en Electromedicina (UNET). -Hojas de explicación de los fabricantes (<i>datasheet</i>).	-Estudio de caso. -Informe de laboratorio.
D6	-Guías.	-Parcial. - Informe de laboratorio.
D7	-Libros.	-Parcial. -Trabajos grupales.

Fuente: elaboración propia.

Según las declaraciones de los docentes, en el desarrollo de cada asignatura se requiere la lectura de los textos para lograr los objetivos de aprendizaje de cada área. La demanda es que los estudiantes accedan a las fuentes teóricas para comprender y crear el conocimiento que les permitirá paralelamente desarrollar la destreza física que exige su disciplina. De esta manera, en general, se solicita en principio leer los textos sugeridos o exigidos con el fin de conocer y ampliar el lenguaje técnico, de trasponer ese conocimiento al desarrollo de los ejercicios matemáticos, simulaciones, desarrollo de circuitos, etc., y de realizar las conclusiones que se derivan de estos. Esta práctica bien realizada, apuntan los docentes, llevará al futuro técnico a conocer el funcionamiento, mantenimiento y reparación de los equipos médicos.

D2: La lectura, para tener mayor comprensión ¿sí?... y mayor análisis de cualquier problema [...]. Sin embargo para hacer los problemas tienen que saber la teoría eso se lo digo a ellos, "si ustedes no están claros en la teoría yo puedo hacer un ejercicio y un planteamiento teórico ¿sí?", o sea que tienen que estar claros en el concepto.

D3: Cada práctica tiene unas bases teóricas y la idea es que ellos lean esas bases teóricas, lean la práctica, para que sepan que van a llegar hacer cuando llegan al laboratorio.

D4: No, no investigan nada, simplemente tienen que leer las dos o tres primeras páginas de laboratorio, además que esos conceptos ya se han dado en la parte teórica, que se manejan en el mismo semestre, porque en esta materia de Electromedicina, la teoría va de la mano con el laboratorio.

Llama la atención que los docentes dan más relevancia a la práctica de lectura como proceso formador que a la de escritura, pues, según estos, la lectura o comprensión cabal de los conceptos básicos llevará a la realización favorable de los problemas prácticos del laboratorio. Sin embargo, a pesar de la poca atención que inconscientemente le dan a la escritura, pudimos observar que ambos procesos tienen el mismo peso en la exigencia

académica y se llevan a cabo en toda la línea teórico-práctica en la que se desarrollan las asignaturas de la especialidad:

D2: [...] y que usted me haga una breve explicación que eso sí se lo exijo yo en el laboratorio, nuevamente les pongo hacer que me interprete qué es eso, por lo menos que si toman los datos, les pregunto para qué le sirven esos datos o qué conclusión llegan, lo que usted mejor usó teóricamente con lo que usted vio de la materia, compárame la parte teórica con la experimental.

En este sentido, los docentes solicitan que los alumnos produzcan textos surgidos de las explicaciones en las clases teóricas, de la lectura que previamente han realizado los estudiantes y de la conjugación de lo desarrollado en la parte práctica de la asignatura o en el laboratorio. De esta manera exigen desde respuestas específicas técnicas hasta análisis y reflexiones:

D2: [...] un análisis, un cuadro comparativo que no es solamente colóqueme los valores y ya, sino "ajá, usted le dio esos valores" y que den una breve explicación de si todo fue perfecto o si no fue perfecto, porque puede suceder los dos casos.

D3: [...] las prácticas las diseñamos con respuestas cortas, que son cosas muy específicas y cosas muy técnicas: "calcule el coeficiente tal. ¿Qué...? ¿Cómo influye tal característica sobre el proceso?", pero son cosas muy, muy, muy específicas.

D4: [...] ellos lo que quieren es llenar las tablas con los resultados pero sin analizar el contenido, que es lo que nosotros queremos lograr con esa práctica [...] que no es llenar unos resultados sino es el análisis [...] ellos tienen todos los fundamentos teóricos, después desarrollan la práctica y al final hacen una conclusión comparativa dependiendo del caso de qué práctica sea.

D5: En laboratorio se escribe, este, en el análisis de resultados, porque hay una reflexión, de por qué a veces hay diferencias entre los valores calculados y los valores obtenidos, entre los valores teóricos y los valores que dan en la práctica.

D6: [...] análisis a esos resultados que los analicen por qué pueden ser las diferencias, si las hay o si no las hay y después conclusiones y recomendaciones.

De este modo, los docentes exigen diversas secuencias textuales que demandan de los estudiantes competencias escriturales de alto nivel, pues se espera que expliquen y argumenten los diversos resultados, es decir, que realicen un análisis lógico de los procedimientos y sus posibles soluciones. Ante esto, estamos de acuerdo con que es imprescindible que en la universidad se preste más atención a la producción de textos que desarrollen el orden argumentativo, pues, la finalidad de la educación es formar, principalmente, individuos críticos, reflexivos y autónomos (Serrano, 2008), sin embargo:

Es importante comprender que no es cualquier trabajo de escritura el que produce estos complejos procesos. Es un tipo de escritura consciente, analítica y reflexiva que maneja los distintos procesos de comunicación y del lenguaje la que puede hacerlos posible. (Serrano, 2008, p. 160)

Lectura y escritura académica y laboral

Uno de los propósitos que tienen las demandas de lectura y escritura en la carrera TSU en Electromedicina apunta a la preparación y apropiación de los géneros que los estudiantes enfrentarán una vez se gradúen. Los docentes declaran, por la acentuada relación con el contexto laboral, más que la conveniencia, el peso y la trascendencia de leer y escribir ciertos textos en el contexto académico.

En la universidad es común que se lean textos que solo circulan en este espacio, pero se afrontan porque son idóneos para la formación del futuro profesional. Particularmente, el género que más solicitan los docentes que sus alumnos lean (los manuales o fichas técnicas de los equipos –*datasheet*–) no es un texto estudiantil clave para la formación o una aproximación al género laboral, representa el género que continuamente revisarán una vez estén insertos en el campo laboral específico de su disciplina:

D1: [...] básicamente manuales, los manuales de los equipos médicos es lo que ellos constantemente están revisando, y van a revisar cuando trabajen y páginas de proveedores de accesorios a los equipos médicos de la institución...

D4: [...] porque ellos van a trabajar con muchos manuales técnicos, fichas técnicas pero de los equipos básicamente [...].

En cuanto a la incidencia laboral que tiene el texto que más escriben los estudiantes, es igualmente decisiva en la formación académica y futuro desempeño profesional. La construcción del informe de laboratorio les proporcionará herramientas para igualmente construir textos similares en el contexto laboral, pues el trabajo asociado directamente a los equipos médicos que el técnico universitario manejará no queda solo en la experiencia con el objeto físico, sino que deviene en un informe o reporte. Esta relación entre el texto académico y el laboral, su reconocimiento y su enseñanza explícita y deliberada por parte de los docentes cimentará una vía de apropiación del discurso disciplinar más despejada para los futuros profesionales, ya que “estos pasajes entre el mundo universitario y el mundo laboral constituirían nichos en los que el conocimiento avanza más fluidamente, debido a que el lector estará familiarizado con el género” (Parodi, Peronard e Ibáñez, 2010, p. 177):

D2: Sí, porque al final van a generar reportes donde estén, generar reportes, informes y a lo mejor las personas que lo hacen no van a estar todo el tiempo ahí, a lo mejor la otra persona que llegue tiene que generar los reportes e informes, la parte técnica también es importante.

D5: Tienen que generar reportes cuando tengan que arreglar o hacerle mantenimiento a un equipo.

Este hallazgo, con respecto al manejo real de géneros profesionales o de géneros académicos cercanos a los géneros profesionales, muestra que en esta carrera se orienta al desarrollo de un *continuum* entre el contexto educativo y el profesional

(cf. Muñoz y Musci, 2014). Este hallazgo se aproxima a otros de investigaciones que han estudiado la transición de la universidad al lugar de trabajo (cf. Cassany y López, 2010; Muñoz y Musci, 2014).

Tomando en cuenta las exigencias de lectura y escritura que hacen los docentes a sus estudiantes en sus asignaturas, pasamos a la siguiente categoría que describe cómo valoran estos procesos.

Valoración de la lectura y la escritura: cómo leen y escriben los estudiantes. Responsabilidad en la enseñanza de la lectura y escritura académica de los estudiantes

Partiendo del concepto de alfabetización académica (Carlino, 2013, 2014) en esta categoría indagamos cómo los docentes valoran la lectura y escritura de sus estudiantes y de quién consideran es la responsabilidad de su enseñanza. En virtud de esto, pudimos constatar que los docentes valoran de manera negativa los procesos de comprensión y producción textual de sus alumnos:

D1: Bueno, yo noto que tienen bastante falla en lo que es la acentuación, como ellos compaginan los verbos, cómo hilar las ideas ahí yo veo bastante deficiencia, incluso las veo cuando ellos están haciendo el informe de pasantías, este que... le falta mucho la parte de redacción, [...] tienen que mejorar mucho lo que es la parte de lo que es la escritura y el lenguaje técnico.

D2: Yo creo que es deficiente, porque no sé qué pasa hoy en día pero los muchachos le cuesta leer, le da pereza, entonces yo he tenido estudiantes que no leen la parte que te digo bueno esfuérate...

D3: La redacción es fatal, tienen una pésima redacción ¿sí? Escriben como hablan y hablan mal, entonces escriben mal.

D4: Analizando eso que los muchachos no son capaces ni siquiera de leer ese material que nosotros incluimos en el laboratorio y entonces ellos presentan las mismas dificultades, ellos

llegan al laboratorio y lo que quieren es llenar las tablas con los resultados pero sin analizar el contenido.

D6: [...] ellos no saben escribir, ellos no saben redactar conclusiones, ellos no saben redactar... no saben buscar libros, buscar un marco teórico, para, por ejemplo, vamos a hacer una práctica, el marco teórico de esa práctica divagan, ponen muchas cosas, no saben ser concretos [...]. Las conclusiones, no saben concluir, análisis de resultados, ellos no saben hacer un análisis de unos resultados de una práctica de laboratorio.

Según lo que manifiestan los docentes sobre las prácticas de lectura y escritura de sus estudiantes, pudimos observar que esas deficiencias muchas veces las atribuyen a factores externos de la asignatura que ellos imparten, por ejemplo, D1, D2, D5 y D7 las endosan a la naturaleza técnica de la carrera y a la falta de espacio en el currículo para ver asignaturas que ayuden a mejorar estos procesos en los estudiantes. Por su parte, D3, D5 y D6 alegan que la formación del bachillerato ha sido deficiente y D4 sugiere que es la falta de interés de los estudiantes. Este panorama nos lleva a indagar sobre la responsabilidad que asumen los docentes especialistas en la enseñanza y acompañamiento en estos procesos. Cuando le preguntamos a los docentes sobre este asunto, ninguno se responsabilizó por el desempeño de sus estudiantes:

D1: Pienso que es más hacia la parte del estudiante, claro si esa materia no existe en la malla curricular yo notaré que ahí la universidad en esa malla curricular habría una deficiencia podríamos achacarla.

D3: Realmente la información está en todos lados y en realidad está a la disposición de todo el mundo, deberíamos desarrollar las capacidades para analizar la información que tenemos pero no lo hacemos.

D5: Pues, esa responsabilidad es compartida. Ya cuando una persona sale de su bachillerato tiene que haber hecho el trabajo científico, pero...

Como puede observarse, para los docentes, la responsabilidad recae principalmente en la actuación del estudiante, en su interés y su formación previa. Por ejemplo, D5 espera que sus estudiantes lleven a cabo por su cuenta una investigación y su reporte final, pues ya han tenido esa experiencia en su formación media cuando produjeron el trabajo científico en el último año del bachillerato. Los docentes también señalan la cuota de responsabilidad que tienen la universidad y los docentes del área de lengua.

Esto, por una parte, demuestra la concepción errada de los docentes con respecto al desarrollo del discurso académico y al desconocimiento que tienen los estudiantes de este al ingresar a la universidad, por lo que se amerita que se les invite, acompañe y oriente en su construcción y esto solo se puede hacer de la mano del experto, es decir, el docente especialista. No obstante, aquí los docentes le restan importancia al lenguaje y ven la adquisición del discurso como algo implícito independiente del contenido y de la disciplina, desconociendo su importancia como parte esencial de este (Carter, Ferzli y Wiebe, 2007; Harran, 2011). Este hallazgo nos lleva a la siguiente categoría.

Intervención de los docentes en los procesos de lectura y escritura académica de los estudiantes

En esta categoría describiremos cómo intervienen los docentes en la enseñanza y aprendizaje de los procesos de lectura y escritura académica de sus estudiantes, de qué manera los orientan o acompañan durante la lectura y escritura de los textos que les solicitan. En la concepción de alfabetización académica (Carlino, 2013, 2014) se señala la importancia de integrar y hacer explícitos los procesos de enseñanza por parte de los docentes. Se remarca la inclusión activa de los estudiantes a la comunidad académica y las acciones que deben ejercer los especialistas en el seno de su asignatura.

Al preguntarles a los docentes sobre las orientaciones y ayudas que brindaban a sus estudiantes para emprender las actividades de lectura y escritura, manifestaron que les ofrecen indicaciones y sugerencias generales, muchas veces al comienzo de la asignatura. Con respecto a la lectura, los docentes proponen materiales, sobre todo para reforzar lo que se ha visto en clases y, así, los estudiantes puedan tener un mejor desempeño en el examen parcial; asimismo, exigen lecturas de las guías como *requisito* para desarrollar la parte práctica de la asignatura o del laboratorio.

D2: En el caso de la materia el primer día les presento la planificación, les digo los textos ¿sí? Les explico cómo va ser cada parcial, eh... cuáles son los libros más utilizados, porque hay muchos textos; entonces les digo: "Para este parcial tal parte teórica se pueden reforzar el concepto en este libro".

D6: Bueno, yo les sugiero a ellos unos libros, todos están la biblioteca. Son los mismos libros que se sugieren aquí para Electrónica II de Ingeniería, lo único es que como en TSU ellos solamente analizan ellos no diseñan.

D7: Yo les doy el material bibliográfico, por ejemplo hay un libro que es Martínez, que se usa en la [Universidad] Simón Bolívar y está Arengo, que también es otro. Son las dos bibliografías que más utilizamos acá en la universidad en Biofísica.

El discurso de los profesores apunta a que los estudiantes en la mayoría de los actos de lectura se enfrentan a los textos de manera solitaria. Solo un docente manifestó que acompañaba a sus estudiantes en el proceso, alegando que la complejidad del texto ameritaba las orientaciones; asimismo, declaró que esas lecturas se realizaban una vez sus estudiantes habían superado cierto nivel conceptual en la asignatura y en la carrera:

D5: Ahí, cuando los mando a hacer eso, hay que ir de la mano con ellos, eh, se les hace muy difícil la comprensión de lo que se hizo en realidad, entonces hay que estar muy pendiente de ellos, llevarlos semana a semana cómo van los avances, en

qué parte están trancados porque si pones a leer a esos estudiantes es como si estuviera en chino. Sí, de hecho esa actividad se hace es al final cuando ya tienen todas las herramientas que les permita la comprensión del sistema que les toque estudiar y es importante también que, como es el quinto semestre, hayan visto ya la del cuarto que es Técnica de Mantenimiento I y que estén viendo como correquisito la del quinto que es Técnicas de Mantenimiento II.

En efecto, “la lectura de un determinado texto es un acto intencionado que un lector lleva a cabo con algún propósito. Puede que para cumplir ese objetivo seleccione un texto y ponga en juego un conjunto de estrategias de lectura que le permitan alcanzar su meta” (Parodi, Peronard e Ibáñez, 2010, p. 67), sin embargo en la universidad, el material de lectura en la mayoría de casos es propuesto o exigido por el docente, el objetivo que en principio se propone el estudiante es cumplir con la exigencia, sobre todo si es evaluada. Pero si este acto se desarrolla sin el andamiaje del experto, poco provecho podrá sacarse de este, ya que el estudiante es un inmigrante en esta cultura académica y para lograr su participación y autonomía, en principio debe ser incorporado y orientado por el docente (Graziano, 2012).

En cuanto a las prácticas de escritura, los docentes tienen expectativas altas sobre los textos que deben producir sus estudiantes, pues esperan que reflexionen y argumenten sobre los resultados de la clase práctica y que cumplan con la estructura del género solicitado. Sin embargo, al igual que en la lectura, estos deben hacerlo sin el acompañamiento del experto. En este sentido, los estudiantes entregan textos finales a partir de indicaciones y consignas, en muchos casos orales, generales y antes de comenzar a redactar, y sin revisión durante la construcción para ser mejorado y, por ende, aprender de la reescritura.

D2: Les paso libros, en el caso de planteamiento de problema, los párrafos cómo están formados,

qué debe tener cada cosa ¿sí?, que si los síntomas, todos esos parámetros que más o menos les digo: “Así hay una ayudita sencilla para que ustedes...”, pero lo hago yo, pero la mayoría no sé si tenga esa información, tampoco la he compartido y no me la han pedido...

D4: Yo les hago referencia donde pueden conseguir la información para desarrollar el laboratorio; pero ya digamos la parte metodológica de cómo va a desarrollar el informe, pero un texto para saber cómo se hace un análisis o una discusión no. Es más, no tengo ni referencias a la mano para decirles: “Váyanse a tal libro metodológico de tal para que...”.

Es así que no hay acompañamiento en la consulta y confrontación de bibliografía, en la jerarquización de las ideas, en el desarrollo del lenguaje técnico, entre otras. Además se deduce que el fin privilegiado de la escritura es la evaluación, pues la única *revisión* que ofrecen los docentes se realiza al momento de entregar la calificación, en el que solo evidencian los errores y desaciertos del texto:

D3: No. Sí, eso sí, les entrego el informe y ellos me preguntan: “¿Por qué saqué 7?”... Y les comento: “Porque no me colocó esto, a usted le faltó la simulación, no me colocó el valor aquí, no me hizo esto y por eso es que no tiene la nota completa”.

D6: No, ellos lo ven, ellos preguntan: “Profe, ¿cuánto saqué?”. Ven la nota: “¿Por qué saqué esto?”. Entonces revisan, y yo bueno: “Esto, por esto”, y me quedo con ese material. Pero ellos lo revisan.

Las asignaturas de enseñanza de la lengua y la carrera TSU en Electromedicina

En las carreras impartidas en la UNET, paralelamente con las asignaturas del área disciplinar se desarrollan otras asignaturas pertenecientes al Departamento de Ciencias Sociales. Estas asignaturas son las referidas a la metodología de la investigación y a la enseñanza de la lengua: Lenguaje y Comunicación e Inglés. La carrera TSU en Electromedicina tiene la particularidad de ser

la única que no cuenta con la unidad curricular Lenguaje y Comunicación. Sin embargo, los docentes la conocen, y cinco de ellos declaran que, en efecto, hace falta asignaturas que orienten a los estudiantes en la escritura de informes técnicos, y como un espacio para mejorar las deficiencias en lectura y escritura que traen del bachillerato:

D1: Sí... a ellos les falta, siento que esa materia sería bueno involucrarla allí dentro de uno de los semestres, o por lo menos antes de que ellos se vayan de pasantías sería muy bueno ¿no?

D2: Pienso que hace ahí sí falta una metodología de informes estándar porque entonces ellos pasan... Me ha pasado que vienen de Circuito y el profesor les exigía un informe que era como de 100 hojas, por decir algo, y a lo mejor pasan y ven la materia mía, y yo les digo: "No, a mí me interesa esto y esto del informe".

D5: [...] y como he trabajado tanto tiempo con ellos, este, a veces pienso que por ser una carrera corta no tienen tiempo de ver los seminarios suficientes para poder construir algún informe o para poder tener las normas, vamos a decir, mínimas, les cuesta, la redacción cuesta.

D6: No les han hecho hincapié a eso, y sería bueno en Electromedicina, bueno cuando venga la reforma curricular, ellos no ven esa materia, ellos no la tienen incluida en su pènsum, de repente una materia donde tal vez lenguaje y comunicación pero enfocarla de repente a otro punto...

D7: Entonces es necesario que se implemente una unidad curricular de lenguaje y comunicación que es lo mismo de lectura y escritura en el pènsum de la carrera nueva.

Sin embargo, D6, a pesar de que expresa la necesidad de la asignatura de lengua en el currículo de la carrera, manifiesta igualmente que esta debe enfocarse desde otro punto de vista, que, según sus declaraciones, se infiere que debe estar orientada al aprendizaje del discurso de la Electromedicina, pues al igual que D3,

señala que Lenguaje y Comunicación no tiene incidencia sobre los procesos de lectura y escritura, además de que les ocupa tiempo a los estudiantes para dedicarse a otras asignaturas. Estas declaraciones de D6 apuntan a la necesidad de propiciar situaciones en las que se estudie explícitamente el discurso disciplinar, es decir, estudiar la lengua dentro del contexto de la carrera:

D6: Creo que ellos en esa materia, a ellos esa materia no les gusta. Esa materia para los estudiantes es una perdedera de tiempo, es lo que yo escucho, que es una perdedera de tiempo: "¡Ah!, Lenguaje y Comunicación", [...] y sería bueno en Electromedicina, bueno cuando venga la reforma curricular –ellos no ven esa materia, ellos no la tienen incluida en su pènsum– de repente una materia donde tal vez Lenguaje y Comunicación pero enfocarla de repente a otro punto, porque es por lo menos, cuando yo vi inglés aquí en la universidad, vi cosas de lectura única nosotros teníamos una guía y la guía tenía resistencias tenía todas las cosas con la que yo me iba a encontrar y todo el inglés era técnico de Electrónica.

En cuanto a la unidad curricular Inglés, los docentes remarcaron la importancia de esta lengua en la enseñanza y aprendizaje de las asignaturas. La mayoría del material de lectura que más solicitan en la carrera y que es clave para la actuación profesional está en inglés, y urge que los estudiantes comprendan su contenido. A pesar de que durante la carrera se ven tres niveles de inglés, se infiere de las opiniones de los docentes la poca competencia lectora que tienen los estudiantes de este idioma. Esto evidencia que solamente el dominio discursivo disciplinar en la lengua materna no es suficiente en la formación académica, particularmente, "el aprendizaje del inglés complementa de forma integral la formación profesional y se concibe como una de las exigencias del mercado laboral más exigentes, junto con el manejo de los recursos tecnológicos" (España, 2010, p. 63).

D1: Uno tiene que ir a los textos y los textos están en inglés... Sí, los claves los... las hojas de especificaciones y de información técnica del equipo están en inglés.

D3: El estudiante, para ellos es terrible que uno les mande a leer, hice el reto de los equipos médicos y la información está en inglés, eso es peor para ellos ya es traumatizante leer en español y entender lo que dice el texto en español, en los textos que van a conseguir en inglés.

D5: Uno les da las hojas de explicación de los fabricantes, los *datasheet* están en inglés, entonces se les da y se les dice: "Bueno, en palabras sencillas, cómo funciona este sistema, tipo caja negra, diga cuáles son las entradas de la caja negra, cuál es el funcionamiento de la caja negra y cuáles serían las salidas que se tiene".

Conclusiones

De los resultados obtenidos, destacamos que la lectura y escritura son prácticas protagonistas e indispensables en la enseñanza y aprendizaje disciplinar en la carrera TSU en Electromedicina. Las principales actividades de lectura y escritura desarrolladas en esta carrera se circunscriben al contacto real con los géneros escritos con los que los estudiantes van a interactuar cuando ejerzan su profesión. Los docentes son conscientes de esto, también del manejo contextualizado de la lengua inglesa, así como de la importancia del discurso técnico-académico y laboral en lengua materna. Este saber los conduce a exigirles a sus estudiantes prácticas de comprensión y producción textual que demandan competencias de alto nivel.

No obstante, los profesores especialistas desconocen que la lectura y escritura representan la vía más idónea de comunicación, construcción y transformación del conocimiento, es decir, son una poderosa herramienta de aprendizaje. De esta manera, observamos que conciben estos procesos como un fenómeno externo, e incluso disociado, al discurso de la disciplina (cf. Guerrero, 2016), pues, perciben la carrera TSU en Electromedicina

y su desempeño académico y laboral más ligado al área técnica orientada al contacto directo de los objetos físicos (cf. Winsor, 1990), particularmente, los equipos médicos. Además, asumen que estos procesos debieron aprenderse en el bachillerato (Carter, Ferzli y Wiebe, 2007; Mostacero, 2011; Russel 2013), o que podrían fortalecerse en una materia de enseñanza de lengua materna inexistente en el pénsum.

Existe, entonces, una línea entre lo que los profesores, como expertos, saben que se debe enseñar y lo que sus estudiantes deben aprender, y la manera como se enseña. Esta división está marcada por prácticas y creencias que excluyen indirectamente al estudiante de la participación real y contextualizada en la comunidad discursiva, pues no se les integra de manera explícita y deliberada en los principales procesos de adquisición, transformación y socialización del conocimiento: la lectura y la escritura. Lo que trae como consecuencia que "a veces sucede que se inhibe el aprendizaje de los aprendices, pues los 'tutores' (léase *profesores*, en este caso) actúan autoritariamente y creen que los aprendices deben 'ser instruidos' en lugar de devenir participantes periféricos en la comunidad" (Zavala, 2011, p. 57).

En virtud de esto, partiendo de la complejidad que supone manejar el discurso académico y, en consecuencia, materializarlo a través de los géneros académicos, es pertinente que los docentes reconozcan la diversidad de elementos cognitivos y contextuales necesarios para que esta práctica sea productiva. En tal sentido:

Se necesita que los profesores de las instituciones, desde todas las cátedras, se tomen en serio la idea de enseñar a sus estudiantes a participar en la cultura escrita de las materias, es decir, en las actividades de leer y escribir que se requieren para aprender las distintas asignaturas. (Carlino, 2014, p. 30)

Para cerrar, este primer acercamiento a las prácticas de lectura y escritura en la carrera TSU en Electromedicina permite plantear y repensar

nuevos caminos que conduzcan a fortalecer la formación, no solo de los estudiantes, sino también de los docentes. De esta manera, creemos que urge un trabajo de formación docente en alfabetización académica para los profesores especialistas quienes son los verdaderos conocedores del área científica y tecnológica que se desarrolla en la UNET.

Esta formación debe superar la mera capacitación o actualización teórica, y debe crear espacios para la reflexión, sensibilización y resignificación de los procesos de lectura y escritura académicas (Guerrero, 2016), a la par que se deben crear espacios de colaboración interdisciplinaria entre los docentes de las asignaturas de enseñanza de la lengua (Lenguaje y Comunicación e Inglés) y los profesores de las áreas disciplinares (cf. Carlino, 2014; Guerrero, 2015; Harran, 2011; Jacobs, 2007; Moyano, 2004; Paretto, 2011). Por último, reconocemos la responsabilidad que tiene la institución universitaria para apoyar, avalar y dar curso a acciones que apunten a mejorar la calidad de la educación universitaria.

Reconocimientos

Este artículo es un avance del proyecto de investigación *Concepciones y prácticas de lectura y escritura en la carrera y profesión Técnico Superior Universitario en Electromedicina* (código 03-003-2016), adscrito a la Coordinación de Investigación Socio Económico Cultural del Decanato de Investigación Vicerrectorado Académico de la Universidad Nacional Experimental del Táchira, Venezuela.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. y Silvestri, A. (2003). Introducción. La composición escrita: procesos y enseñanza. *Cultura y Educación*, 1(15), 7-15. <https://doi.org/10.1174/113564003765202357>
- Cárdenas, L. (2013). Prácticas de lectura y escritura en la universidad. ¿Qué y cómo leen y escriben los estudiantes de licenciaturas? *Revista Amauta*, 21, 139-162.
- Carlino, P. (2005). *Leer, escribir y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, REDU*, 18(57), 355-381. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&sub=SBB&criterio=ART57002>
- Carlino, P. (2014). Se aprende muy diferente una materia si se lee y escribe sobre sus temas. En entrevista con Serrano, S., Mostacero, R. y Duque, Y. En S. Serrano de Moreno y R. Mostacero (comp.), *La escritura Académica en Venezuela. Investigación, reflexión y propuestas* (pp. 27-47). Mérida: Universidad de los Andes.
- Carlino, P.; Iglesia, P. y Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria, REDU*, 11(1), 105-135. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/583>
- Carter, M.; Ferzli, M. y Wiebe, E. (2007). Writing to Learn by Learning to Write in the Disciplines. *Journal of Business and Technical Communication*, 3(21), 278-302. <https://doi.org/10.1177/1050651907300466>
- Cassany, D. y Morales, O. (2009). Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos. En D. Cassany (comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 109-128). Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. y López, C. (2010). De la universidad al mundo laboral: continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales. En G. Parodi (ed.), *Alfabetización Académica y Profesional en el siglo XXI: Leer y Escribir desde las disciplinas* (pp. 347-374). Santiago de Chile: Ariel-Planeta.
- Craig, L. (2013). *Integrating writing strategies in EFL/ESL Universiti contexts. A writing- across-the-curriculum approach*. Nueva York: Tailor & Francis.
- Duque, Y. (2010). *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*. (Trabajo especial de

- grado de maestría inédito). Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.
- Duque, Y. y Serrano, S. (2012). Las prácticas de escritura en los programas de formación técnica de emergenciólogos. *Legenda*, 16(14), 10-30. Recuperado de <http://revistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/3917>
- España, C. (2010). El idioma inglés en el currículo universitario: importancia, retos y alcances. *Revista Electrónica Educare*, XIV(2) 63-69.
- García, M. (2009). Proceso de producción de géneros profesionales: la propuesta pedagógica y la experiencia didáctica en la carrera de educación. *Legenda*, 13(10), 125-137. Recuperado de <http://revistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/594/751>
- Graziano, N. (2012). La alfabetización académica como responsabilidad enseñante, entre la hostilidad y la hospitalidad al estudiante-inmigrante. *Revista Argentina de Educación Superior, RAES*, 4(5), 266-283.
- Guerrero, R. (2015). La escritura académica, la formación docente y el trabajo colaborativo interdisciplinario. Algunas consideraciones para su desarrollo. *Legenda*, 19(20), 57-73. Recuperado de <http://revistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/6858>
- Guerrero, R. (2016). Concepciones sobre escritura académica de dos profesoras universitarias. Un estudio de caso. *Legenda*, 21(23), 238-261.
- Harran, M. (2011). Engineering and Language Discourse Collaboration: Practice Realities. *Across the Disciplines*, 8(3). Recuperado de <http://wac.colostate.edu/atd/clil/harran.cfm>
- Hurtado de Barrera, J. (2010). *Guía para la comprensión holística de la ciencia*. Caracas: Fundación Sypal.
- Jacobs, C. (2007) Towards a Critical Understanding of the Teaching of Discipline-Specific Academic Literacies: Making the Tacit Explicit. *Journal of Education*, 41, 59-81. Recuperado de http://joe.ukzn.ac.za/Libraries/No_41_2007/Towards_a_critical_of_the_teaching_of_discipline-specific_academic-literacies_making_the_tacit_explicit.sflb.ashx
- Martínez, M. (2015). *Evaluación cualitativa de programas*. Ciudad de México: Trillas.
- McLeod, S. (2000). Writing Across the Curriculum. An Introduction. En S. McLeod y M. Soven, *Writing Across the Curriculum. A Guide to Developing Programs* (pp. 1-8). California: Sage Publications. Recuperado de http://wac.colostate.edu/books/mcleod_soven/mcleod_soven.pdf
- McLeod, S. y Miraglia, E. (2001). Writing Across the Curriculum in a Time of Change. En S. H. McLeod, E. Miraglia, M. Soven y C. Thaiss (eds.), *WAC for the New Millennium: Strategies for Continuing Writing-Across-the-Curriculum Programs* (pp. 1-27). Urbana: NCTE.
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva: aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje*, 89, 65-80. <https://doi.org/10.1174/021037000760088099>
- Morales, O.; Tona, R. y Tonos, R. (2007). ¿Cómo incorporar a los estudiantes universitarios a su comunidad discursiva?: la experiencia de la Facultad de Odontología de La Universidad de Los Andes. En L. Ruiz, A. Muñoz y C. Álvarez (eds.), *Actas del X Simposio Internacional de Comunicación Social* (tomo II, pp. 1038-1043). Santiago de Cuba: Centro de Lingüística Aplicada.
- Mostacero, R. (2011). La escritura académica como discurso experto y como política de ingreso a la universidad. En F. Bolet (comp.), *Discurso y Educación* (pp. 11-33). Caracas: Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso.
- Mostacero, R. (2013). *Modelo pedagógico multinivel para enseñar a escribir*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Moyano, E. (2004). La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo de la currícula universitaria. *Revista Texturas*, 4(4), 109-120. Recuperado de http://www.ungs.edu.ar/prodeac/wp-content/uploads/2011/08/Moyano_2004_La-escritura-academica.pdf
- Muñoz, N. y Musci, M. (2014). *Escritura de géneros profesionales en la carrera de Ingeniería en Recursos Naturales Renovables (IRNR) de la UNPA: El*

- plan de Manejo de Fauna*. Actas Congreso Nacional Subselección Cátedra Unesco UNR
- Paretti, M. (2011). Interdisciplinarity as a Lens for Theorizing Language/Content Partnerships. *Across the Disciplines*, 8(3). Recuperado de <http://wac.colostate.edu/atd/clil/paretti.cfm>
- Parodi, G.; Peronard, M. e Ibáñez, R. (2010). *Saber leer*. Madrid: Aguilar.
- Peña, J. (2014). Una aproximación pedagógica a la escritura académica. En S. Serrano de Moreno y R. Mostacero (comp.). *La escritura académica en Venezuela. investigación, reflexión y propuestas* (pp. 237-257). Mérida: Universidad de los Andes.
- Olson, R.D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Russell, D. (2013). Contradictions Regarding Teaching and Writing (or Writing to Learn) in the Disciplines: What we Have Learned in the USA. *Revista de Docencia Universitaria*, 1(11), 161-18. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/584>
- Salazar, A. (2007). *Escritura, pedagogía y universidad. Hacia un modelo de escritura óptima*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64. <https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822332>
- Serrano, S. (2008). Composición de textos argumentativos. Una aproximación didáctica. *Revista de Ciencias Sociales*, XIV(1), 149-161.
- Serrano, S. (2010). Escritura académica en la Universidad de Los Andes: reflexiones sobre las prácticas en desarrollo. *Legenda*, 11, 78-97.
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97-122.
- Villalón, R. (2010). *Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, España.
- Wells, G. (1990). Talk about Text: Where Literacy is Learned and Taught. *Curriculum Inquiry*, 20(4), 369-405. <https://doi.org/10.1080/03626784.1990.11076083>
- Winsor, D. (1990). Engineering Writing/Writing Engineering. *College Composition and Communication*, 41(1), 58-70. <https://doi.org/10.2307/357883>
- Zambrano, J. (2009). Los docentes y el proceso de escribir antes y durante los estudios universitarios. *Legenda*, 13(10), 139-147.
- Zambrano, J. (2011). ¿Es necesario enseñar el discurso científico en la universidad? *Legenda*, 15(13), 121-253. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/3661>
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1, 52-66.





REPORTE DE CASO

Crisis de las humanidades y relación ser humano/naturaleza: una experiencia en la formación de maestros de lengua y literatura

Crisis of the Humanities and the Relationship between the Human Being and Nature: An Experience in Training Teachers

Carlos Andrés Parra Mosquera*

Resumen

Este artículo se deriva de una propuesta de práctica profesional de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, de la Universidad de Antioquia, implementada durante 2016 y 2017-I con estudiantes de últimos semestres. Esta propuesta ha sido inédita y precursora en dicho programa, pues pretende favorecer la problematización y la resignificación de la relación entre el ser humano y la naturaleza, en el ámbito de la formación en lenguaje, a partir de la dimensión estética y de diversos desafíos disciplinares, inter- y transdisciplinares que se sitúan en la actual crisis de las humanidades. En un primer momento, se presentan elementos generales de la propuesta y el panorama donde ella se posiciona. El segundo momento describe cuatro ejes centrales de la propuesta. El primero aborda la pertinencia e implicaciones de incorporar la relación del ser humano con la naturaleza en un pregrado disciplinar orientado a la enseñanza de la lengua castellana y la literatura en la escuela. El segundo remite al desafío y la oportunidad que implica emprender una experiencia más allá de los límites disciplinares. El tercero se refiere a la formación de maestros en contextos no escolares. El cuarto alude a cuestiones emergentes, en cuanto a la formación en investigación y el diálogo con saberes indígenas. Finalmente, se presentan algunas conclusiones del proceso.

Palabras clave: formación de profesores, humanidades, educación ambiental, conocimientos tradicionales, educación alternativa.

Abstract

This article presents the pedagogical practice proposal of the Bachelor in Basic Education with emphasis in Humanities and Spanish Language, at the Faculty of Education at the University of Antioquia. The proposal has been implemented during 2016/2017-I with students who are developing their undergraduated project. The proposal is pioneering in redefining the relationship between humans and nature in the field of literacy, from an aesthetic dimension. It implies several disciplinary challenges, addressed by the inter and transdisciplinary perspectives. In the introduction the article presents an overview of the proposal. Then, it focuses on four axes of the pedagogical practice proposal: first it deals with the relevance and implications of incorporating the relationship of humans with nature, in the field of a discipline traditionally oriented to the acquisition of language and literature in school. Second, it refers to the opportunity that comes with crossing disciplinary boundaries. Third, it relates the training of teachers to non-school contexts. To conclude, the article brings the emerging trend in research that dialogues with indigenous knowledge, as a key to train new generations of undergraduate students. Finally, it presents some conclusions.

Keywords: teacher training, human studies, environmental education, traditional knowledge, alternative education

* Doctor en Ciencias Sociales y Humanas, Pontificia Universidad Javeriana-Bogotá; magíster en Educación y licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, Universidad de Antioquia. Profesor de cátedra y asesor de práctica profesional, Universidad de Antioquia. Correo electrónico: cadrep@gmail.com; andres.parra@udea.edu.co.

Cómo citar este artículo: Parra Mosquera, C.A. (2017). Crisis de las humanidades y relación ser humano-naturaleza: una experiencia en la formación de maestros de lengua y literatura. *Enunciación*, 22(2), 217-230. DOI: <http://doi.org/10.14483/22486798.11544>

Artículo recibido: 29 de enero de 2017; aprobado: 17 de octubre de 2017.

Coordenadas y alternativas de una propuesta de práctica profesional

La propuesta de práctica profesional intitulada “In-disciplinar la formación en lenguaje desde otros sistemas simbólicos (no verbales): elaboración e implementación crítica de materiales didácticos sobre la relación del ser humano con la naturaleza en contextos no escolares”, tuvo lugar en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, de la Universidad de Antioquia. Allí, la práctica profesional se asume

[...] como un escenario donde los maestros en formación se posicionan como sujetos de saber y como sujetos políticos capaces de aportar, desde su sensibilidad, sus apropiaciones, sus discursos y sus procesos investigativos, a las prácticas de enseñanza en el campo de lenguaje que tienen lugar en la escuela o en otros espacios educativos. (Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, 2016, p. 3)

Desde tal marco, los objetivos generales de la propuesta que da lugar a este texto fueron:

Problematizar la relación entre el ser humano y la naturaleza, a partir de la dimensión estética en el ámbito de la formación en lenguaje y desde una apuesta investigativa colaborativa que explore los desafíos inter- y transdisciplinarios.

Bosquejar una propuesta de mediaciones y otros sistemas simbólicos derivada de la lectura crítica de contextos educativos no escolares y a partir de discusiones y experiencias tendientes al análisis, diseño, implementación y construcción colaborativa de materiales didácticos que favorezcan nuevas percepciones y comprensiones de la relación entre ser el humano y la naturaleza frente a las miradas predominantes en la actualidad. (Parra, 2016a, p. 3)

Si bien no es el énfasis de este texto, vale la pena describir, además, las apuestas metodológicas centrales que le dieron vida a todo el proceso.

Durante tres semestres (2016 y 2017-I), los estudiantes participaron de dos espacios formativos. El primero, situado en la universidad; donde los encuentros presenciales conjugaban elementos del seminario y del taller para favorecer discusiones conceptuales y experiencias de trabajo colaborativo que involucraban sentidos del conocimiento, no solo centrados en componentes teóricos, lógicos y declarativos. El segundo fue el centro de práctica, es decir, la Corporación de Educación Ambiental GEDI; allí se acentuaba el componente colaborativo de diversas maneras, como fueron los conversatorios, debates, propuestas formativas grupales, elaboración de materiales didácticos, ejercicios argumentativos y registros del proceso. Esto fue vital para favorecer la negociación y resolución de los conflictos propios de contextos educativos no escolares, como se detalla luego. Mediante las estrategias descritas, se configuraron los proyectos de investigación y propuestas didácticas de los estudiantes, a través de un posicionamiento discursivo (conceptos, referentes, autores y experiencias) y estratégico (métodos, técnicas y recursos heurísticos e investigativos en espacios de intercambio y construcción presencial y virtual) reflejados en sus trabajos finales¹. Al final, los resultados para cada semestre fueron:

Semestre 1: Configuración del proyecto de investigación y propuesta de mediaciones y otros sistemas simbólicos en cuanto a la formación sobre la relación entre el ser humano y la naturaleza en contextos no escolares.

¹ Los trabajos de grado resultantes de este proceso pueden consultarse en el repositorio de la Facultad (<http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/>). Por eso, aquí referenció únicamente sus títulos y los nombres de sus autores: la alimentación desde lo afrochocano como práctica decolonizadora del lenguaje: retos y aproximaciones a partir de una metodología decolonial (Vanessa Ospino y Karla Rodríguez); cuerpo, muerte y formación integral: escenarios de experiencias, conversaciones y significaciones a partir de procesos educativos en relación con la formación integral en lenguaje (Stefany Sepúlveda y Cristian Tobón), y formación en lenguaje a través de la alimentación pensada como un sistema simbólico (Elizabeth Duque).

Semestre 2: Socialización de avances acerca de las experiencias e implementación de materiales didácticos consistentes con cada propuesta y su apuesta inter-transdisciplinaria para contextos no escolares.

Semestre 3: Entrega del texto escrito y sustentación oral ante la comunidad académica de la Facultad y del centro de práctica para dar cuenta del proceso formativo e investigativo de los estudiantes. (Parra, 2016a, p. 4)

Dado que esta ha sido una experiencia inédita para la Licenciatura, el énfasis y aporte de este texto está en los ejes conceptuales y tensiones epistémicas que emergieron durante el proceso de diseño e implementación de la propuesta de práctica profesional. Decidimos privilegiar este componente porque ha ofrecido herramientas y argumentos para afianzar las apuestas y exploraciones de la Licenciatura por construir otras lecturas y posibilidades de las humanidades en la formación de maestros del área del lenguaje. Y quizá, pueda resultar de utilidad para iniciativas afines que surjan en otras universidades.

Las coordenadas generales que inspiraron, justificaron y orientaron la propuesta de práctica profesional se sitúan en la crisis de las humanidades, contemplada desde una perspectiva histórica y no disciplinar. Al respecto, cabe destacar el modo en que, recientemente, ha cobrado relevancia mediática la cuestión de las humanidades en las universidades a través de artículos de prensa, comunicados de profesores universitarios y eventos a nivel nacional e internacional. Un ejemplo de la crisis de las humanidades es que “a partir de la década de los 90, [...] la concepción de ‘conocimiento’ que maneja Colciencias parece ser tributaria directa de las ciencias formalizadas, con lo cual otras formas de producir conocimientos encuentran dificultad para inscribirse a estas políticas (Castro-Gómez, 2014, p. 1).

Por otra parte, Marta Nussbaum (2010) y Nucio Ordine (2013) son dos representantes insignes de la lectura predominante de esta problemática,

denominada *crisis de las humanidades*. En su lectura prevalece una respuesta que defiende el lugar y capital simbólico, tanto de las artes como de las humanidades, en instituciones escolares, científicas y académicas. Resulta útil referenciar dos planteamientos medulares de esta postura porque permiten, de un lado, tomar distancia de su carácter dicotómico, disciplinar y, en cierta medida, ahistórico, y, de otro lado, ubicar los ejes y tensiones que acompañaron la propuesta de práctica profesional.

Nussbaum se refiere a la crisis de las humanidades como expresión de una crisis educativa y social.

[...] se están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia. [...] se están erradicando materias y carreras relacionadas con las artes y las humanidades (en todos los niveles educativos) en un momento en que las naciones deben eliminar todo lo que no tenga ninguna utilidad para ser competitivas en el mercado global. (2010, p. 20)

Es oportuno destacar dos rasgos de esta lectura y apología de las humanidades que ha calado tanto en diversos sectores de la academia y, particularmente, en la formación de maestros de Humanidades, Lengua Castellana. El primer rasgo es su carácter dicotómico. Resulta evidente un sentido reivindicativo del arte y de las humanidades canónicas, desde una postura que discrimina entre alta y baja cultura y en franca separación de las ciencias básicas y aplicadas. Tal aproximación desconoce la jerarquía epistémica que instaura el “modelo disciplinario de conocimiento que se consolidó como hegemónico durante los siglos XIX y XX” (Castro-Gómez, 2013, p. 37). Por tanto, naturaliza la compartimentación de los saberes disciplinares y su relación con el modelo cartesiano, herencia y rasgo vivo de la diferencia colonial; en palabras de Castro-Gómez, esto disminuye las posibilidades de cuestionar “la rigidez y la compartimentalización de esos saberes, así como su sospechosa complicidad con los poderes dominantes” (2013, p. 38).

Adicionalmente, al acentuar la escisión entre las humanidades, las ciencias sociales y las ciencias básicas y aplicadas, se limitan las posibilidades de elaborar propuestas y alternativas, pues “la estructura arborescente de la universidad contribuye a separar los conocimientos, a disociarlos, a ‘babelizarlos’, e impide los diálogos interdisciplinarios y los devenires transdisciplinarios” (p. 38).

El segundo rasgo de la lectura en auge de la crisis de las humanidades remite a su inquietante desconocimiento o invisibilización de procesos históricos y contextuales. Al respecto, reconocemos una llamativa resonancia entre el clamor contemporáneo de Ordine (2013) con lo planteado por Alberto Urdaneta, gestor y fundador de la Escuela de Bellas Artes de la Universidad Nacional de Colombia en 1886. Ordine (2013) recalca, con cierta alarma, que la filosofía, la poesía, la historia y los autores clásicos son saberes que nos hacen más humanos e imprescindibles para nuestras democracias y para crear ciudadanos conscientes, comprometidos y mejores personas. Urdaneta sostenía que “la propagación de las artes y su perfeccionamiento son señales de la civilización de un país; son el límite que separa la cultura de la barbarie, y lo que diferencia del hombre inculto al inspirado artista” (citado por Castro-Gómez, 2014, pp. 9-10).

Resulta útil resaltar una continuidad entre Ordine y Urdaneta asociada al dispositivo escolar moderno, en el cual las humanidades han sido una herramienta de consolidación de los Estados-nación, mediante la unificación y homogenización. Esto lo explica Castro-Gómez, con base en el trabajo de Beatriz González sobre los dispositivos disciplinarios de poder en el contexto latinoamericano del siglo XIX:

[...] si la constitución define formalmente un tipo deseable de subjetividad moderna, la pedagogía es el gran artífice de su materialización. Lo que se busca es introyectar una disciplina sobre la mente y el cuerpo que capacite a la persona para ser “útil a la patria” [...]. No se escribieron manuales para ser buen campesino, buen indio, buen negro o buen gaucho, ya que todos estos tipos humanos eran vistos

como pertenecientes al ámbito de la barbarie. (Castro-Gómez, 2000, p. 3)

A diferencia de Nussbaum y Ordine, la crisis de las humanidades, en nuestra propuesta de práctica profesional, se abordó desde una perspectiva histórica en relación con el proyecto modernidad-colonialidad (Escobar, 2016). Así hemos evitado dos cosas. Primero, reforzar un sentido predominante de las humanidades “que perpetúa la idea de que existen obras de arte intemporales que abordan los grandes problemas de la humanidad eterna a través de algunos lugares comunes ideológicos. Al hacerlo, enmascara la realidad social e histórica de los conflictos, los sufrimientos o los destinos singulares” (Chartier, 2004, p. 68). Segundo, evitamos limitar la crisis de las humanidades a disputas dicotómicas y maniqueas por contenidos curriculares disciplinares que desconocen e invisibilizan un horizonte histórico complejo de relaciones de saber/poder que se condensa en dinámicas institucionales y prácticas cotidianas. Si bien ambas situaciones se han sorteado, al menos por escrito, en el documento de transformación curricular de la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana, de la Universidad de Antioquia, aún predominan los sentidos dicotómicos, ahistóricos y disciplinares en las aulas, las reuniones de profesores y en las prácticas cotidianas.

En relación con los desafíos y las alternativas frente a la crisis de las humanidades, conviene ir a De Sousa. Él sugiere que nos hallamos en un proceso complejo de transición del paradigma de la modernidad hacia un ámbito de incertidumbre que, potencialmente, puede dar lugar a la emergencia de otro(s) paradigma(s) y alternativas.

[...] estamos entrando en una fase de crisis paradigmática y, por lo tanto, de transición entre paradigmas epistemológicos, sociales, políticos y culturales. Se asume también que no basta continuar criticando el paradigma aún dominante, lo que por lo demás se ha hecho ya hasta la saciedad. Es necesario, además, definir el paradigma emergente. Esta última tarea que de lejos es la más importante, también es, de lejos, la más difícil. (De Sousa, 2012, p. 423)

Según esto, no basta con los diagnósticos y críticas repetitivas sobre documentos de transformación curricular, pues la definición del paradigma emergente sucede en el ámbito de las prácticas y en tensión con la forma de conocimiento hegemónico de la modernidad, pues

[...] no hay una forma única de conocimiento válido. Hay muchas formas de conocimiento, tantas cuantas sean las prácticas sociales que las generan y las sostienen [...]. Prácticas sociales alternativas generan formas alternativas del conocimiento. El genocidio que puntualizó tantas veces la expansión europea, fue también un epistemicidio: se eliminaron pueblos extraños porque tenían formas de conocimiento extraño y se eliminaron formas de conocimiento extrañas porque se basaban en prácticas sociales y en pueblos extraños. (pp. 430-431)

El vínculo indisoluble entre la forma del conocimiento hegemónico de la modernidad y el epistemicidio ofrece una perspectiva de la crisis de las humanidades diferente a la lectura de Nussbaum y Ordine. En América, la jerarquización étnica y moral se trasladó al ámbito de la epistemología (Castro-Gómez, 2005). Las formas de conocimiento y el lenguaje asociados a la racionalidad técnico-científica formaron parte de una estrategia epistémica de los diseños coloniales para construir “una jerarquía de conocimientos superiores versus conocimientos inferiores y, por lo tanto, de seres superiores versus seres inferiores en el mundo” (Grosfoguel, 2006, p. 152). Allí encontramos, para nuestra propuesta de práctica, una coordinada relevante para sustentar la exploración de saberes no hegemónicos (indígenas y populares) y lugares no académicos de producción de saber (corporaciones y movimientos sociales).

Ahora bien, explorar las prácticas sociales alternativas sugeridas por De Sousa es una invitación que implica retornar a lo local. Lo cual consiste en rastrear y potenciar “cualquier condición, experimento, iniciativa o concepción política y social suprimida con éxito por las formas hegemónicas de la globalización, o aquellas que no se ha permitido

que existan ni sean pronunciables como necesidad o aspiración” (2009, p. 233). Según lo anterior, en nuestra propuesta consideramos plausible la incorporación de saberes inéditos (o una resignificación de los disciplinares) en la escuela y en la formación de maestros. Saberes no oficiales, ni legitimados institucionalmente, que remiten, por ejemplo, a las emociones, la corporeidad, lo afro, lo indígena. Saberes que, en suma, han sido despreciados, invisibilizados e instrumentalizados, en la academia y en la escuela, por las miradas dominantes de las humanidades.

Tal apuesta derivó en una tensión de interés que, en palabras de Saldarriaga (2003), forma parte de los conflictos contemporáneos de la escuela y de la formación de maestros.

En la dimensión cultural, hasta hace poco excluida de los análisis pedagógicos [...] la tensión que aparece puede expresarse diciendo que si la función clásica de la escuela ha sido la de unificar las diferentes matrices culturales populares bajo la matriz unidireccional de la cultura ilustrada, tecno-científica, racional y letrada, ¿cuál es el umbral mínimo de permeabilidad de la escuela a las subjetividades juveniles locales y globales, a las identidades colectivas de los diversos grupos sociales, a las matrices estéticas y éticas provenientes de la multiculturalidad y la etnodiversidad, en un país de la periferia occidental y en tiempos de globalización económica y mundialización cultural? (pp. 144-145)

Por lo anterior, a nivel educativo, la crisis de las humanidades no debe reducirse a una disputa en el papel por los linderos y contenidos curriculares. Esto va más allá de una simple sustitución o adición de nuevos temas, pues las lógicas no clásicas de otros saberes requerirían de la apertura a otras miradas del mundo. Por ello, la escolarización de nuevos saberes, así como la resignificación y la experimentación de los saberes disciplinares corresponden a procesos que interpelan las formas del conocimiento hegemónico. Por ende, este proceso no consiste en implementar reformas curriculares que, seguramente, harían eco del rasgo de la racionalidad científica hegemónica de la modernidad

que consiste “en la transformación de los problemas éticos y políticos en problemas técnicos” (De Sousa, 2012, p. 422). Máxime cuando se trata de una transición de paradigmas, que según Capra, “requiere una expansión no solo de nuestras percepciones y modos de pensar, sino también de nuestros valores” (2003, p. 31).

Insistimos en que el panorama presentado hasta ahora forma parte de algunos de los aprendizajes, argumentos y herramientas derivados de la propuesta de práctica profesional que han permitido dialogar con los pares académicos (profesores, estudiantes y administradores) de la Licenciatura para encuadrar, justificar y lograr su continuidad. En la misma perspectiva se ubican los ejes que se presentan a continuación.

Ejes emergentes durante el proceso

Desde la elaboración de la propuesta hasta su implementación, emergieron cuatro ejes desde donde interpelar la estructura disciplinar y dicotómica que predomina en el ámbito de las prácticas profesionales de la Licenciatura.

Lo ambiental, la naturaleza y lo estético

El primer eje apuntó a explorar las motivaciones y las posibles implicaciones de la incorporación de la relación del ser humano con la naturaleza en los intereses y agenda de un pregrado cuyas raíces y límites disciplinares se dirigen a la enseñanza de la lengua castellana y la literatura en la escuela regular. Este eje tuvo una vinculación directa con la crisis de las humanidades asumida en relación con la modernidad, como se presentó anteriormente. Según Castro-Gómez, el proyecto de la modernidad, “demandaba, a nivel conceptual, elevar al hombre al rango de principio ordenador de todas las cosas [...] viene de la mano con la idea del dominio sobre la naturaleza mediante la ciencia y la técnica” (2000, p. 2). En el mismo sentido, Ángel Maya afirmaba, “las ciencias naturales quieren explicar una naturaleza sin hombre, las ciencias sociales

prefieren un hombre sin naturaleza” (como es citado en Ministerio del Medio Ambiente-Ministerio de Educación, 2002, p. 30). En efecto, las aproximaciones disciplinares al conocimiento que han predominado, tanto en la escuela como en la formación de maestros, han sido herederas y beneficiarias de esta dicotomía.

Por otro lado, múltiples estudios reconocen una crisis en la relación entre el ser humano y la naturaleza que se vincula con aspectos sociales, políticos, culturales, económicos, tecnológicos y educativos (Morín, 2011, p. 80). En Colombia, esta problemática ha hecho parte de las políticas públicas nacionales. La más reciente iniciativa en este campo se dio en el año 2002², cuando se promulgó la Política Nacional de Educación Ambiental. En su línea de base se reconocen

[...] pocos resultados en las acciones que ha emprendido la Universidad para incorporar la dimensión ambiental, desde la transversalidad de la temática, en sus procesos de formación, investigación y extensión, y particularmente en aquellos relacionados con los procesos de formación de docente. (Ministerio del Medio Ambiente-Ministerio de Educación, 2002, p. 12)

Ante lo cual se presenta como reto y estrategia central, “incluir la dimensión ambiental en los currículos de los diferentes programas que ofrecen las universidades, con especial énfasis en aquellos que tienen que ver con formación inicial de docentes” (p. 56). Pero luego de catorce años, la estructura disciplinar y administrativa de gran parte de las Universidades³ y de las facultades de Educación no ha logrado, ni se ha interesado por explorar la inclusión de esta problemática en el horizonte formativo de los maestros cuya área disciplinar no forma parte de las ciencias naturales y afines. La tarea no es fácil, pues la relación con la naturaleza, incluso pensada desde lo ambiental, no se resuelve con adiciones superfluas de contenidos

² Ratificada mediante la Ley 1549 de 2012.

³ Salvo algunas dependencias de la Universidad Nacional, como el Instituto de Estudios Ambientales.

curriculares, sino que implica un proceso de resignificación y reforma radical tanto de las instituciones, como de las concepciones y las prácticas en cuanto a la producción de conocimiento y frente a la vida misma, como se explica más adelante.

Ahora bien, en aras de delimitar las múltiples posibilidades asociadas a la formación sobre la relación entre el ser humano y la naturaleza, en nuestra propuesta optamos por enfatizar en la dimensión estética, pues favorece el “rechazo del modelo de crecimiento ilimitado, de la mercantilización de los afectos y sentimientos, de la ética y de la estética” (Tiezzi, 2006, pp. 77-78). En tal sentido, el acento en la dimensión estética responde, por un lado, a los desafíos que esta conlleva para la formación de la subjetividad y, por otro, a su lugar estratégico para afrontar las técnicas de gobierno en la actualidad. Según Lazzarato, en contraste con lo que predomina en la modernidad, ahora

[...] ya no opera primariamente el castigo o el adiestramiento del cuerpo, sino la modulación de los afectos, sensaciones y deseo [...] el gobierno sobre los hombres no se concentra en instituciones disciplinares orientadas a producir y reproducir la fuerza de trabajo, sencillamente porque en el posfordismo no se trata ya de producir a los productores, sino de producir a los consumidores. (Castro-Gómez, 2009, p. 29)

De allí que los sentidos, la sensibilidad, la emotividad y la afectividad sean considerados aspectos indispensables para que los seres humanos y sociedades descifren y enfrenten los desafíos de nuestro tiempo (Tiezzi, 2006; De Sousa, 2012).

Lo disciplinar, lo interdisciplinar y lo transdisciplinar

El segundo eje correspondió al desafío y la oportunidad que implicaba emprender una aventura más allá de los límites disciplinares. En consonancia con el proyecto formativo de la Licenciatura, nuestra propuesta de práctica profesional aportó elementos para “fomentar y desarrollar una cultura

de la interdisciplinariedad-transdisciplinariedad” (Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, 2013, p. 13). En efecto, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad ofrecen alternativas para superar la compartimentación entre las disciplinas; que se concreta en varios ámbitos: epistemológicos, sociológicos, institucionales y, en su forma más extrema, legales (Uribe y Núñez, 2013, p. 27). Sin embargo, no basta con describir o cuestionar las fronteras entre las disciplinas. Es crucial, sobre todo, explorar su capacidad y posibilidades de relacionamiento entre sí y con saberes y conocimientos no académicos, ni disciplinares. Según esto, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad no son homogéneas, ni fórmulas premeditadas. Por eso se asumieron como un desafío que se configura en medio de los alcances, dificultades, limitaciones y oportunidades emergentes del cruce entre disciplinas como la semiótica, la estética, la pedagogía, la educación ambiental o la permacultura, pero, además, y no menos importante, a partir de la tensión con saberes invisibilizados y menospreciados, frecuentemente, por la academia en contextos formativos escolares y no escolares (por ejemplo, saberes indígenas, afro y populares).

El desafío de interpelar la estructura disciplinar que predomina en el ámbito de la formación de maestros de Humanidades y Lengua Castellana significa apostar por la emergencia de miradas no dicotómicas, ni ahistóricas. Lo cual no implica des-disciplinar, ni des-instrumentalizar la Facultad por completo, sino más bien “que las lógicas disciplinares e instrumentales puedan coexistir con otras no disciplinares y no instrumentales dentro de la misma institución” (Castro-Gómez, 2013, p. 43). Por ello, la apuesta epistémica de la propuesta valoró críticamente los aportes disciplinares provenientes del campo de la formación en lenguaje, como los enfoques semiótico-discursivos y socio-culturales de la literatura y de los otros sistemas simbólicos (pensamientos y expresiones no alfabéticas, cine, teatro, juegos tradicionales, juegos de mesa, cómic, música, manualidades y medios

masivos de comunicación). Igualmente, se reconocieron las limitaciones e insuficiencias de estos aportes disciplinares al momento de comprender diversas problemáticas vinculadas con los procesos formativos escolares y no escolares sobre la relación del ser humano con la naturaleza.

Por otro lado, asumimos la revisión crítica de los lenguajes y las formas disciplinares como un proceso de descolonización que no debe quedarse en el orden de la abstracción e intangibilidad vinculada únicamente a la teorización, ni a la toma de conciencia de la herencia colonial. Por eso, suscribimos la crítica y apuesta de Rivera Cusicanqui cuando plantea que “la descolonización no puede ser solo un pensamiento o una retórica, porque las palabras suelen desentenderse de las prácticas” (2010, p. 6). De allí el interés por el lenguaje vinculado a las prácticas y a la ampliación de sentidos como posibilidad de resignificar alternativas de vida, bienestar y desarrollo. Esta cuestión es crucial, porque la crisis de las humanidades está en relación directa con problemáticas humanas y sociales contemporáneas y cotidianas de gran calado. Por lo mismo, no podemos extraviarnos, ni engolosinarnos en una redundante producción de diagnósticos y críticas teóricas. En la Licenciatura hemos corroborado que la discusión teórica sobre la crisis de las humanidades solo es relevante si se sitúa en el ámbito de las prácticas pedagógicas. Desde allí seguimos a Rivera Cusicanqui (2010), quien privilegia las prácticas decolonizadoras en lugar de los discursos o teorías decoloniales.

En el caso concreto de la propuesta de práctica profesional esto se reflejó, por ejemplo, en el interés por los materiales y las mediaciones didácticas. Lo cual permitió visibilizar y problematizar la voz del maestro desde su creatividad y quehacer, en lugar de valorarla únicamente por cualidades intelectuales y capacidades de abstracción escindidas del ámbito contingente de las prácticas. Esto nos situó en otra de las tensiones contemporáneas que esboza Saldarriaga (2003): unos reivindican la figura del maestro como intelectual de la pedagogía y otros como artista creativo, pero “¿Cuál es

el umbral mínimo aceptable entre la mecanicidad (automatismo) del método y la capacidad de innovación del maestro?” (p. 144). Tal interrogante lo asumimos en el diálogo inacabado que emprendimos con la educación ambiental,

Educación en lo ambiental es reconfigurar la sensibilidad [...]. Menos metodología y más un atreverse a caminar por las sendas del sentimiento-pensamiento ambiental. No creación de empresa ambiental y sí creación de un sentimiento-pensamiento ambiental, lo que solo es posible deviniendo habitantes-artistas, habitantes-poetas. Recordemos que poético viene de *póiesis* y *póiesis* es crear, construir, hacer. Entonces recomendamos que el maestro devenga poeta. (Noguera, 2013, p. 22)

Más allá del cliché, el maestro poeta (creador-artesano-hacedor) lo exploramos mediante discusiones conceptuales, anécdotas y diversas experiencias de la práctica profesional orientadas al análisis, el diseño, la implementación y la configuración-construcción colaborativa de mediaciones y materiales didácticos, para propiciar nuevas percepciones y comprensiones de la relación entre ser el humano y la naturaleza frente a las miradas predominantes y a partir de elementos disciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares relevantes para la formación en lenguaje en contextos alternativos o no escolares⁴.

Formación y conocimiento en contextos no escolares

El tercer eje emergente fue la formación de maestros en contextos alternativos o no escolares. Contemplar el desarrollo de prácticas profesionales en espacios diferentes al aula regular de clase fue un logro de la transformación curricular de la Licenciatura en 2013. La práctica profesional en escenarios alternativos alude a “procesos en los cuales maestras y maestros de humanidades construyen conocimiento por medio de la investigación

⁴ Para saber detalles, véanse los trabajos de grado resultantes de la propuesta y referenciados en la nota 1.

en espacios, lugares y contextos distintos al tradicional aula de clase de la escuela regular” (Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, 2013, p. 25).

En nuestra propuesta, la Corporación Ambiental GEDI de Itagüí, Antioquia, fue el contexto alternativo en el que se llevaron a cabo las prácticas profesionales de los maestros en formación. Mediante diversos proyectos auspiciados por entidades estatales y ONG, las apuestas de GEDI se remiten a la educación y cultura ambiental; intervenciones ambientales; agroecología, seguridad alimentaria y nutricional; áreas naturales protegidas y ecosistemas naturales estratégicos; patrimonio ambiental y liderazgo juvenil ambiental. Recientemente, diversas actividades y programas han empezado a incorporar saberes tradicionales de comunidades campesinas e indígenas, mediante la invitación y participación de integrantes de estos pueblos o bien por la apropiación vivencial que han hecho los miembros de GEDI de tales saberes. De igual modo, un ámbito central de interés de GEDI, que se ha consolidado en los últimos años, ha sido la formación de jóvenes en contextos urbanos y mediante herramientas estéticas.

Desde la Facultad de Educación, el campo de acción de GEDI nos ha ubicado frente al desafío de reconocer y aprender a dialogar con lugares no académicos en los que se producen experiencias y conocimientos sobre la formación de los seres humanos. En efecto, en el paradigma de la modernidad se validan y legitiman ciertas formas y lugares en la producción de conocimiento, mientras que se menosprecian o desconocen otras. En la transición hacia otros paradigmas no debe limitarse la producción de conocimiento relevante a lugares académicos institucionales. Este es un reto para las ciencias sociales y las humanidades que implica reconocer que los actores también pueden tener el lugar de autores de comprensiones y salidas a diversas problemáticas sociales. Una manera en que asumimos esto fue mediante la participación activa, decisiva y continua de dos integrantes de

GEDI⁵ en la autoría de esta propuesta de práctica profesional, así como en la planeación y desarrollo de las sesiones en la Universidad y en GEDI.

Otras cuestiones emergentes

Resignificar lo ambiental implicó explorar posibilidades concretas y locales de desescolarizar (descolonizar) los sentidos y las maneras vinculadas con la dimensión estética de la formación de los seres humanos en su relación con la naturaleza y con su vida en particular. En efecto,

[...] una pedagogía de lo ambiental es una pedagogía en la piel. Pedagogía del sentir, del sentimiento, de la sensación, de la vida. Comprender el alfabeto de la naturaleza en su singularidad es posible si y solo si abandonamos el sujeto y nos disolvemos en la naturaleza. (Noguera, 2004, p. 17)

Para percibir y asumir la disolución del sujeto en la naturaleza, cualquier reflexión epistémica o herramienta conceptual disciplinar moderna resultan insuficientes. En aras de ejemplificar esto en diversas sesiones de trabajo, nos hemos remitido a los hijos del tabaco, la coca y la yuca dulce⁶. Para ellos, disolverse en la naturaleza implica reconocer, experimentar y usar el desvanecimiento de las fronteras entre el humano, la planta y el animal; así como también entre el sentimiento, la palabra y la acción; entre el adentro y el afuera; lo inmaterial y lo material, incluso entre el pasado y el presente. Las características sensibles y materiales de esas fronteras e intercambios entre lo humano y lo no humano permiten entender por qué, para esta comunidad indígena, la formación de los seres humanos se centra en el cuerpo y en la necesidad de

5 Nos referimos Paula Andrea Urrego (pauaurrego@gmail.com, corpogedi@gmail.com), licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales, y a Julián Esteban Galvis (galvis.je@gmail.com), estudiante de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales.

6 Esta es la manera como se autodenomina un conjunto de pueblos la Amazonía colombo-peruana. Su organización ceremonial tiene como eje el uso del tabaco, la coca y la yuca dulce (Candre-Kinerai y Echeverri, 2008; Parra, 2016).

conocer y cuidar sus relaciones con los alimentos (que forman el cuerpo).

Esto se entiende mejor mediante la explicación que hace Echeverri de un canto-oración del abuelo *Kínerai*. Cuando este habla de *biko* (casa), “se refiere al cuerpo, a la maloca o al firmamento, o a los tres simultáneamente” (Candre-*Kínerai* y Echeverri, 2008, p. 213). Así, experimentar y conocer la conexión entre las tres casas (*biko*) significa volver a un caos indiferenciado, para luego reordenar y diferenciar esos tres campos o cuerpos: la realidad personal, la social y la natural. De manera general, esta es la base de lo que se enseña y aprende en los consejos, en los cantos-advinanzas y en otras actividades rituales de los hijos del tabaco, la coca y la yuca dulce (Parra, 2016).

Aprender de los indígenas en el contexto de una Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana detonó múltiples desafíos desde la tensión entre lo indígena y lo no indígena en nuestra propuesta de práctica profesional. En principio, reconocimos que cualquier aproximación a lo indígena que pretenda distanciarse de miradas sociocéntricas y eurocéntricas, precisa de un encuadre histórico y biográfico que favorezca asumir la diferencia cultural como diferencia colonial (Castro-Gómez, 2005). Solo así es posible tomar conciencia y alterar el principio dicotómico y maniqueo que niega e impide cualquier intento de intercomprensión entre lo indígena y lo no indígena, el dialecto *bue* y el castellano, la selva y la ciudad. De hecho, confirmamos que el mayor reto de las ciencias sociales y las humanidades “no es ya *distanciarse* de las otras epistemes –con el propósito de garantizar una mayor objetividad del conocimiento– sino *acercarse* a ellas” (Castro-Gómez, Schiwy y Walsh, 2002, p. 12). En nuestro caso, el distanciamiento consiste en sentidos dicotómicos que sugieren, por ejemplo, que lo indígena es subdesarrollado y lo blanco desarrollado, o bien, que lo indígena es bueno y lo no indígena es malo, o viceversa. No obstante, gracias a los sentidos y actividades generadas durante el proceso fue posible, por momentos, tomar conciencia de las distinciones y

dicotomías que separan, así como reconocimos un rasgo que, en lugar de separar, comunica y favorece la interrelación e intercomprensión entre lo *indígena* y lo no *indígena*. Se trata de entender la humanidad como humanización, es decir, no como una esencia dada, sino como un proceso que solo es posible en relación con la vida (naturaleza) y su diversidad. Conviene recordar el reiterativo consejo del abuelo Alfonso al respecto, “aquí no hay distinciones. Solamente en hablar diferentes palabras, pero es lo mismo. No hay otra gente, somos los mismos, sea gringos, la misma sangre tenemos” (Parra, 2016, p. 271).

La exploración de los saberes indígenas de esta comunidad para resignificar lo ambiental y nuestra relación con la naturaleza implicó, por un lado, reevaluar “el rol de la intuición, del imaginario, de la sensibilidad y del cuerpo en la transmisión de los conocimientos” (Anes *et al.*, 1994) y, por otro, resignificar nuestra relación con las categorías y las formas del conocimiento moderno y con otras maneras de conocimiento. Por eso, precisamente, además de los aportes de la ecología y otras ciencias, decidimos explorar también los aportes de los hijos del tabaco, la coca y la yuca dulce, a través de materiales bibliográficos, audiovisuales y discusiones. Otra motivación residió en lo afirmado durante el Primer Congreso Nacional Indígena de 1982, mucho antes del auge decolonial en la academia:

El bagaje cultural de las comunidades indígenas tiene un gran valor estratégico en el proyecto de reconstrucción de una nueva sociedad y cultura: sus patrones tradicionales alimenticios, médicos, educativos, agrícolas, políticos, etc., son fundamentales para la investigación de modelos de vida propios e independientes para todos los colombianos. Los modos de vida de nuestras sociedades tradicionales, aun la de las actuales, están llenas de enseñanzas que serán útiles para todo el pueblo en la sociedad futura que vamos a construir. (ONIC, 1982, p. 212)

Explorar y experimentar un diálogo con saberes de los hijos del tabaco, de la coca y de la yuca dulce

para resignificar lo ambiental, favoreció leer(nos) y sumergirnos en la crisis de las humanidades, desde un ámbito local, concreto e incierto para la formación de maestros de lengua y literatura, que no se distrae en la defensa o ataque desgastante de currículos literarios, valores humanos eurocéntricos, ni otras prácticas que, por lo general, edulcoran o invisibilizan la herencia colonial y colonizadora de las humanidades modernas. También hemos reconocido que resultaría improductivo conformarnos con hacer de esta constatación una denuncia y diagnóstico interminable que estanque la posibilidad de formación y transformación de nuestra relación con la naturaleza y la vida, dado que

[...] la preocupación fundamental está en el cuidado y el posibilitamiento de la vida, esto es, de la vida humana, pero con ella, al lado de ella, exactamente al mismo nivel y sin otros miramientos, contemporánea con ella, también de la vida en general en el planeta. (Maldonado, 2000, p. 69)

A modo de conclusión

Explorar la generación de experiencias y situaciones que favorezcan la percepción y comprensión de la interdependencia e interconexión del ser humano y la naturaleza es un desafío que forma parte de los grandes problemas sociales y humanos contemporáneos. Pues,

[...] lo que está en juego no es solo un modelo económico (el capitalismo neoliberal), un conjunto de rasgos culturales hostiles a la vida en el planeta (como el individualismo rampante y el consumismo), las políticas ambientales globales, las luchas geopolíticas de poder para re- y desoccidentalizar el mundo, ni el complejo militar-industrial. Todos estos están involucrados, sin duda, pero para quienes la coyuntura actual lo “cambia todo”, inicialmente hay que cambiar es toda una forma de vida y todo un estilo de creación de mundos. (Escobar, 2016, p. 11)

Frente a tal desafío, consideramos que los cuatro ejes derivados de la propuesta de práctica

profesional pueden funcionar como alternativas, pues ofrecen elementos para cuestionar y resignificar aspectos epistémicos, conceptuales y metodológicos, en aras de continuar la exploración derivada de nuestra propuesta en diversos escenarios. De hecho, los espacios de discusión y visibilización de nuestra experiencia se han dado en las reuniones de trabajo del grupo de profesores-asesores de la Licenciatura, en eventos académicos donde los estudiantes socializaron sus trabajos y, finalmente, los cuatro ejes perfilados han permitido que la Licenciatura le dé continuidad a esta propuesta de práctica profesional con nuevos estudiantes y durante tres semestres (2017-II y 2018); lo cual ha permitido fortalecer la alianza y construcción colaborativa con GEDI.

Reiteramos que los cuatro ejes esbozados son los aprendizajes que emergieron del desafío que representó arriesgarnos a cuestionar y trastocar los senderos trazados por los saberes y los propósitos disciplinares sobre los cuáles se fundamenta la Licenciatura, así como subvertir algunas de las maneras oficiales de transitarlos y nombrarlos en diálogo con saberes, propósitos y problemáticas por fuera (o en los bordes) del horizonte de la lingüística, la literatura, la didáctica y las humanidades modernas en un contexto como el de GEDI, donde no hay currículo, ni calificaciones, tampoco es obligatorio asistir ni permanecer; mucho menos se considera que para que se produzca el aprendizaje es necesario agrupar (separar) a las personas por edades.

Un desafío adicional es entender que indisciplinar la formación en lenguaje, como se pretendió desde el título de la propuesta de práctica profesional, conlleva indisciplinar la formación en investigación educativa⁷. Pese a la apuesta de la Licenciatura por una “formación de maestros lectores y transformadores de contextos a partir de relaciones inter- y transdisciplinares desde los saberes socioculturales pedagógicos y didácticos” (Licenciatura en Educación Básica con énfasis en

⁷ La apuesta por indisciplinar hace eco de la propuesta de Castro-Gómez, Schiwiy y Walsh (2002).

Humanidades, Lengua Castellana, 2013, p. 5), hemos constatado que prevalece, salvo contadas excepciones⁸, una investigación y una relación con el saber disciplinar donde escasean posibilidades, recursos, lenguajes, mecanismos de validación y enfoques investigativos que no sean prestados (casi siempre caricaturizados) de las ciencias sociales y de las ciencias exactas o experimentales⁹.

Lo anterior se manifestaba en ciertas inquietudes de los estudiantes durante el primer semestre (2016-I). Debido a sus experiencias en cursos anteriores y a sus conversaciones con compañeros que cursaban también las prácticas profesionales en otros grupos, nuestros estudiantes se preguntaban si sus temáticas y, por extensión, sus investigaciones tendrían alguna relevancia, seriedad y pertinencia para los propósitos y saberes de una Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana; además se preguntaban, ¿cómo los evaluarían los jurados de sus trabajos de grado y sus compañeros? Tales inquietudes fueron abordadas en varias sesiones de trabajo y en sus respectivas investigaciones, pues remitían a una cuestión central: el extrañamiento de su perfil o identidad profesional.

Después de todo, la disciplina ofrece una identidad profesional, un reconocimiento público, una experticia recompensada institucionalmente. Aventurarse a vivir sobre los puentes [interdisciplinarios o aproximaciones transdisciplinarias] se toma como una pérdida, incluso como carencia y como falta de rigurosidad y científicidad. (Castro-Gómez, 2013, p. 39)

Es por ello que consideramos que esta primera experiencia de práctica profesional inició el tránsito por procesos de desescolarización, desinstitucionalización y desaprendizaje de la modernidad y del desarrollo, en medio, y en relación, con sus saberes e instituciones insignes (las humanidades, una licenciatura y el dispositivo escolar). Dimos los primeros pasos en este proceso desde el

ámbito local de las prácticas, los cuerpos, la palabra y nuestras biografías. Estos son los lugares más productivos y fértiles para renovar una manera de pensar, hablar y caminar la formación en lenguaje más allá del corsé escolar, moderno y colonial. Ese que nos anestesia, que raras veces percibimos y, menos aún, logramos recordar cómo se tejió y cómo tejemos cotidianamente.

En otras palabras, seguimos aprendiendo cómo la transformación en la manera de pensar y llevar a cabo la formación en lenguaje en relación con la naturaleza, desde una dimensión estética, precisa de un ejercicio complejo de descolonización del lenguaje académico y no académico para ampliar las maneras de hablar, escuchar y hacer. En consonancia con lo planteado por Rivera Cusicanqui: “La posibilidad de una reforma cultural profunda en nuestra sociedad depende de la descolonización de nuestros gestos, de nuestros actos, y de la lengua con que nombramos el mundo” (2010, pp. 70-71).

Así, explorar una resignificación de lo ambiental implica explorar unas humanidades que reconocen, interpelan y buscan distanciarse de su arraigado antropocentrismo y de la separación entre cultura y naturaleza. Esta es una tarea (trans) formativa de largo aliento, pues implica

[...] aprender que los valores no son ni exclusiva ni prioritariamente humanos. Por el contrario, la preocupación por los valores se revela, en verdad, como la preocupación por valores no antropocéntricos –dentro de los cuales quedan incluidos los valores propios de cualquier tipo de humanismo–. (Maldonado, 2000, p. 72)

Durante la práctica profesional, esto significó convivir con la extrañeza y la incertidumbre que conlleva pensar y propiciar procesos investigativos y formativos en el área del lenguaje por fuera (aunque no en contra) del horizonte delimitado por las disciplinas. Extrañeza e incertidumbre que se experimentó no solo como un conflicto cognitivo, sino, sobre todo, ético, afectivo y visceral, tanto para los estudiantes como para quienes acompañamos

8 Se trata de una línea de práctica profesional sobre investigación narrativa.

9 Como, por ejemplo, la investigación basada en artes.

su proceso. Es por ello que resignificar la relación con la naturaleza es una oportunidad y un proceso formativo que no se resuelve en un semestre universitario, ni en dos; tampoco es suficiente la adición de lecturas y materiales bibliográficos al pénsium tradicional, pues lo que conlleva lo ambiental son cuestiones alojadas en nuestra manera de ver la vida y vivirla, personal, familiar y socialmente. Por lo mismo, no es un problema de acceder a información actualizada sobre educación ambiental que se articula con temas literarios o con la enseñanza de la lectura y la escritura. En lugar de ello, el proceso consiste en arrojarnos a la extrañeza del desafío creativo-formativo que implica des-atrofiar y des-anestesiarnos nuestra capacidad de sentir y percibir la vida y, por ende, de renovar las posibilidades de nombrarla y valorarla, en una época donde las dinámicas del mercado invaden, con apetito insaciable, cada lugar y cada tiempo del cuerpo, del pensamiento, del sentir, del quehacer, de las comunidades y del territorio.

Referencias bibliográficas

- Anes, J., et al. (noviembre de 1994). *Carta de la Transdisciplinarianidad*. Recuperado de <http://www.filosofia.org/cod/c1994tra.htm>
- Candre-Kinerai H. y Echeverri, J. (2008). *Tabaco frío, coca dulce*. Leticia: Universidad Nacional.
- Capra, F. (2003). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.
- Castro-Gómez, S. (2000). *Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro"*. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/castro.rtf>
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro-Gómez, S. (2009). Noopolítica y sociedades de control: las subjetividades contemporáneas en Mauricio Lazzarato. En J. Martínez y F. Neira (comp.). *Miradas sobre la subjetividad* (pp. 21-38). Bogotá: Universidad de la Salle
- Castro-Gómez, S. (2013). Desafíos de la inter- y la transdisciplinarianidad para la Universidad en Colombia. *Trans-pasando Fronteras*, 3, 33-45. <https://doi.org/10.18046/retf.i3.1625>
- Castro-Gómez, S. (noviembre, 2014). *Descolonizar las artes. Una genealogía del modelo de la universidad-empresa en Colombia*. Conferencia Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de http://udistrital.edu.co:8080/c/document_library/get_file?uuid=ae03941c-17e6-4a83-a246-9c0b11ea4753&groupId=98864
- Castro-Gómez, S.; Schiwy, F. y Walsh, C. (eds.) (2002). *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito: Universidad Andina.
- Chartier, A.M. (2004). *Enseñar a leer y a escribir: una aproximación histórica*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- De Sousa, B. (2009). *Una epistemología del sur*. Buenos Aires: Clacso-Siglo XXI.
- De Sousa, B. (2012). *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la posmodernidad*. Bogotá: Siglo de Hombre.
- Escobar, A. (2016). *Autonomía y diseño. La realización de lo comunal*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Grosfoguel, R. (2006). Actualidad del pensamiento de Cesaire: redefinición del sistema-mundo y producción de utopía desde la diferencia colonial. En: A. Cesaire. *Discurso sobre el colonialismo* (pp. 147-172). Madrid: Akal.
- Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana (2013). *Proyecto de Formación*. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia [Archivo físico del proceso de autoevaluación].
- Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana (2016). *Convocatoria Prácticas Pedagógicas*. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Recuperado de <https://goo.gl/Qe1s7E>

- Maldonado, C. (2000). *Ideas acerca de la historia y el futuro de las relaciones entre ciencia y filosofía*. Recuperado de <http://carlosmaldonado.org/articulos/BEyC%20Cap.%202.pdf>
- Ministerio del Medio Ambiente-Ministerio de Educación (2002). *Política Nacional de Educación Ambiental*. Bogotá: República de Colombia.
- Morín, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Paidós: Barcelona.
- Noguera, P. (2013). Pensamiento ambiental y arte. *Decisio*, 34, 17-23.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Barcelona: Acanalado.
- Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) (1982). Conclusiones del Primer Congreso Indígena Nacional. En E. Sánchez y H. Molina (comp.) (2010). *Documentos para la historia del movimiento indígena colombiano contemporáneo* (pp. 195-242). Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Parra, C. (2016). *Hacia la intercomprensión entre lo murui-uitoto y lo no murui-uitoto en procesos formativos sobre la relación con la naturaleza*. (Tesis de doctorado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Parra, C. (2016a). *Programa de curso del seminario de Práctica Pedagógica I*. (Documento aprobado por el Comité de Carrera de la Licenciatura en Educación básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia).
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Magisterio.
- Tiezzi, E. (2006). *La belleza y la ciencia. Hacia una visión integradora de la naturaleza*. Barcelona: Icaria.
- Uribe, C. y Núñez, J. (2013). Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad: ¿colaboración o superación de las disciplinas? En C. Uribe (ed.). *La interdisciplinariedad en la Universidad Contemporánea* (pp. 26-63). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.



Autor invitado



AUTOR INVITADO

Si Electra fuese colombiana, se llamaría Rosalba, Ismena, María Eugenia, Vera, Alix María, Patricia, Gloria, Margarita...

Marie Estripeaut-Bourjac*

*Para todas y cada una de las mujeres que sacaron tiempo
y energía para contarme su historia.*

Electra se niega a permanecer en silencio mientras no se le haga justicia y los culpables de la muerte de su padre no reciban su merecido castigo: “Si el desafortunado muerto debiera quedarse tendido, condenado a la nada y al polvo, sin que los demás carguen a su vez con la sangrienta culpa, se acabaría para siempre jamás toda conciencia y toda piedad para los hombres” (Sófocles, 1972, p. 146). Su figura hará las veces de brújula para desentrañar las características de la palabra testimonial femenina, ya que, como Rosalba, quien busca sin descanso el cadáver de su hermano, cifra su dignidad en no callarse y, con ella, clama: “Mi dignidad, mi dignidad vale más que todo lo que se perdió” (Rosalba, citada por Franco, Nieto y Rincón, 2010, p. 105).

Ante la sorprendente cantidad de relatos efectuados por mujeres y en medio de esta efervescencia testimonial que conoce actualmente Colombia, propongo la hipótesis de que esta escritura¹ reviste para ellas una significación especial. Equivale, en efecto, a salir del marco del diario íntimo, tradicionalmente reservado al yo femenino, para ocupar la escena pública, en un momento significativo de la vida, que exige hacer una pausa. Para una mujer, escribir una autobiografía significa *romper el espejo* (no se trata del espejo de Lacan, en el cual el niño, cuando puede reconocerse en él, demuestra que está adquiriendo identidad propia, sino de la imagen externa de sí compuesta de los estereotipos y modelos elaborados por una sociedad de tipo patriarcal e interiorizados por las mismas mujeres). ¿Se tratará de ofrecer otro? No, pero sí de construir su identidad, mediante diversas etapas en las que, del espejo roto, se sacan pedazos con el fin de criticarlos o darles vida y contenido propio.

* Profesora titular de español en la ESPE d'Aquitaine-Université de Bordeaux (Francia). Doctora en Estudios Ibéricos y Latinoamericanos de la Universidad de la Sorbona y magíster en Literatura y Lingüística Hispanoamericana en el Instituto Caro y Cuervo (Colombia). Ha publicado *L'Écriture de l'urgence en Amérique Latine* (Presses Universitaires de Bordeaux, 2012); *Palabras de mujeres: proyectos de vida y memoria colectiva* (Siglo del Hombre Editores, Bogotá, 2012); con Nicolas Sembel, *Femmes, travail, métiers de l'enseignement: rapports de genre, rapports de classe* (Presses Universitaires de Rouen et du Havre, 2014); con Dominique Gay-Sylvestre, *Mixité et éducation: pratiques sociales et dimensions culturelles* (Presses Universitaires de Limoges, 2015); con Maryse Renaud, *El mal en la literatura latinoamericana*, (CRLA-Archivos, Université de Poitiers, 2015). Ha publicado también varios artículos sobre las vanguardias latinoamericanas, la escritura testimonial, la escritura del “yo”, la memoria y el papel de las artes en la construcción de la paz en Colombia, así como sobre temas de género. Actualmente prepara, como editora, la edición de la jornada de estudios “Laïcité et éducation. Diversité des pratiques en France et ailleurs”, así como la publicación de las actas del coloquio internacional “Vérité(s), Réparation(s), Réconciliation(s)”. Correo electrónico: estrjac@wanadoo.fr.

¹ En otro trabajo (*La escritura de la urgencia en América Latina*), he llamado *escritura del yo* a todas las formas que utilizan la primera persona (autobiografía, testimonio, diario, memorias, historia de vida) y cuyo punto común consiste en testimoniar algo.

LA VOZ

Electra: “¡Pues bien! Yo no dejaré mis lamentos ni mi lúgubre quejido, mientras siga viendo el resplandor titilante de las estrellas o esta luz del día” (Sófocles, 1972, p. 141).

Llama la atención la importancia que le otorga el *yo* femenino al hecho de tomar la palabra, lo que induce a plantear que, para las mujeres, adueñarse de su voz es un elemento de la conquista de su identidad y de su autonomía. Para ellas, usar el verbo en público representa, en efecto, transgredir su condición, y lo hacen alzando la voz. Un tipo amenaza a Islena (miembro del Comité Cívico por los Derechos Humanos de Villavicencio) por teléfono: “[...] lo interrumpí. Le contesté peor. Con toda la ira que tenía acumulada le dije todos los insultos que me sabía. [...] Entre más le hablaba, más me envalentonaba” (Rey, citada por Franco, Nieto y Rincón, 2010, p. 119). Apoderarse de su voz significa una liberación, la misma que experimenta Vera Grabe el día que tiene un altercado con Antonio Navarro:

Nunca le había revirado así a un jefe, y nunca había gritado. Por fin había roto una membrana [...]. Cuanto más vociferaba él, más gritaba yo, furiosa, y a la vez le agradecía permitirme soltar una obediencia reprimida y el derecho a opinar diferente. (Grabe, 2000, p. 229)

Esta nueva conducta es producto de una progresiva toma de conciencia de que el uso del poder y la dominación se ejercen mediante conductas y elementos simbólicos, como la voz y el grito. Vera se percató, así, de que para una mujer el espejo construido por la sociedad puede convertirse en una pared que no refleja ninguna imagen, al notar que en las discusiones políticas sus opiniones no tienen ninguna repercusión, hasta tal punto que duda de su capacidad verbal: “Mucho más tarde descubrí que esto es algo que nos pasa con frecuencia a las mujeres: sentirnos invisibles” (Grabe, 2000, p. 80).

Decir “yo” es llegar a ser *yo*, separar su voz de la de los demás, asumiendo todas las consecuencias para su imagen social y su seguridad. Unir *yo* a un nombre y a un apellido, para hablar de acontecimientos determinados, tiene también valor jurídico, pero en Colombia conlleva un riesgo que obliga a muchos mediadores a cambiar el apellido de los testigos. El *yo* testimonial en Colombia recuerda, así, una y otra vez el valor que supone tomar la palabra y comprometerse en cuanto individuo responsable. Fabiola de Lalinde: “La lucha por los derechos humanos en Colombia es una carrera de obstáculos desde todo punto de vista. [...] es un riesgo inmenso. Ya han asesinado cuatro miembros del Comité de Antioquia [...]” (Salazar, 1993, p. 217). Para asumir este *yo*, más allá del instinto de conservación, se necesita que lo exija una urgencia, provocada por una situación extrema.

Por ser una mujer que cifra su dignidad en el hecho de nunca quedarse callada, Rosalba representa una transgresión de la condición femenina, pero también del estatuto de la víctima, del oprimido y de la gente que se encuentra en medio del conflicto. Un ingeniero que trabaja en unas obras insulta a los desplazados: “Yo no aguanté más y me paré y le dije: ‘Mire, señor, así como usted exige respeto, nosotros también se lo exigimos’. [...] todos tenían miedo de hablar” (Franco, Nieto y Rincón, 2010, p. 113). Islena dice lo mismo: “Si me iba a morir, lo haría de pie con la frente en alto, al único que le doblo la rodilla es al Dios de mi vida [...]” (Franco, Nieto y Rincón, 2010, p. 121). Estas voces femeninas están ocupando así, simbólicamente, el espacio de la sociedad civil en medio de la guerra, desde el cual contrarrestar este dictamen: “El que está en el medio es el que pierde” (Rosalba, citada por Franco, Nieto y Rincón, 2010, p. 114).

LO COTIDIANO

El testimonio constituye el campo privilegiado de lo cotidiano y sus vivencias, y por ende, de la voz femenina. Al estar ligada a las rutinas de comprar comida, pagar facturas y buscar trabajo, esta pone en evidencia la relación entre terror y cotidiano. Su palabra va narrando esos espacios pisoteados y convulsionados desde ese lado de la realidad, tal como lo viven los pobres, los anónimos, los marginados y los silenciados.

Si en un régimen democrático puede uno vivir sin enterarse de las huelgas o de la política social, es imposible pasar la violencia por alto, cuando se apodera de un país entero, ya que militariza la vida cotidiana. La autobiografía de María Eugenia Vásquez recuerda, así, cómo no hay escapatoria ante una violencia que invade todas las dimensiones del diario vivir, hasta lo más íntimo del ser, para deteriorarlo psíquicamente y generar esquizofrenia y paranoia. Cuenta, de la misma forma, cómo un medio violento obliga a forjarse otra personalidad, al imponer el uso de *pseudos* que significan comportamientos y percepciones ajenas a las propias, y al dejar a las armas regular las relaciones sociales.

Si se da por sentado que las mujeres son cobardes y débiles para la guerra y que, por tanto, deben quedarse en el ámbito casero, parecerá obvio que sus relatos se caractericen por contar su cotidianidad. Sin embargo, ya sabemos desde hace tiempo que las marcas genéricas no residen en ninguna *esencia* y que las mujeres pueden ser tan valientes o tan crueles como los hombres. Las estrategias específicas de supervivencia y de enfrentamiento diario al conflicto que ellas narran no se deben tanto a su condición biológica, sino más bien a su papel social. Por ser vinculada culturalmente al campo afectivo y al cuidado de los demás, la mujer colombiana, como Electra, se atreve a hurgar sin cesar los rastros de sus muertos. Así, Rosalba, con el cadáver de su hermano: “Visité casi todos los cementerios de las poblaciones cercanas. También buscaba entre los cadáveres que aparecían en la carretera” (Franco, Nieto y Rincón, 2010, p. 109).

En medio de unas 24 000 muertes violentas al año, y en una situación de guerra, el yo femenino relata un cotidiano desquiciado, en el que el tiempo se mide por la intensidad del instante y el espacio se compartimenta y se desarticula, ya que ocuparlo eficazmente significa imponer su ley mediante el terror e invadir hasta lo más íntimo de la vida. Cuando los paramilitares invaden a la comuna 13 (Medellín) y operan de noche, encapuchados y vestidos de camuflado, el yo ya no puede controlar su espacio ni organizar su diario vivir. Cuando el enfrentamiento se generaliza y se da calle a calle, casa a casa, hasta el sueño está invadido. Gloria Posada cuenta:

Nunca imaginamos que [...] la explosión de granadas, el zumbido de las balas, el estallido de las bombas, el humo, se convertirían en paisaje cotidiano, diurno y nocturno, en alarma para despertar en la madrugada, en señal para resguardarse en casa, en interrogación sobre el irse y abandonarlo todo, o quedarse y esperar el transcurso de las horas. (Posada, 2007, pp. 2-3)

Este terror cotidiano instaura la vivencia de un tiempo *parametrado* por el miedo, medido y calculado en función de la muerte. Amenazan a Islena y le dan un plazo de diez años de vida: “Yo, voy a cumplir diez y medio, y aún estoy viva [...]. A esta altura creo que con todo lo que me han hecho no me voy a morir en esas circunstancias. Uno aprende a convivir con el miedo...” (Franco, Nieto y Rincón, 2010, p. 123). Este contexto del sobrevivir al día impone replantearse las relaciones afectivas y la vida, dándoles nuevos contenidos. Islena siente culpabilidad ante su hija por lo que le hace vivir, pero afirma: “Yo estaba amando la muerte –no tenía otra opción– y estaba muy tranquila. Cuando me acostaba dormía profundamente, sin

sobresaltos. Siempre me despertaba puntualmente y me alegraba de estar viva” (Franco, Nieto y Rincón, 2010, p. 121).

Ya se analizó cómo la *cultura del miedo* (Bermúdez-Gallegos, 1990, p. 465) impuesta durante la dictadura en Argentina (1976-1983), alteró el equilibrio social y las relaciones entre esfera pública y privada, desarticuló el discurso y destruyó lo cotidiano, al interrumpir “los canales de transmisión de la experiencia” y “las redes de la memoria colectiva” (p. 465). En semejante contexto, contar su historia le permite al yo apropiarse de nuevo de un tiempo y de un espacio fraccionados y desarticulados. Vuelve a ser el centro organizador de lo que, por más nimio y parcial que sea, constituye el espacio vital de la supervivencia: el barrio, la calle, el cuarto, la cama:

Para cuidarse de las heridas, había que pensar dónde estar en la habitación, en el baño, en la cocina... Medir la altura de la cama, y dormir y levantarse nuevamente, salir al trabajo o al estudio, hacer las compras, pagar los servicios públicos y los impuestos, y regresar a la casa para que la vida siguiera su curso. (Posada, 2007, p. 3)

La práctica testimonial ofrece, así, la posibilidad de volver a tejer lo cotidiano mediante el discurso. María Eugenia Vásquez cuenta que después de la muerte de un compañero a quien quería mucho:

[...] sentía que no podía dejar inconclusa la tarea de contar esta historia. De ahí en adelante empecé a ponerme pequeños plazos y pequeñas metas que me permitieron salir lentamente del letargo. Fijar la vida a largo plazo para nosotros es difícil, porque somos gentes sin futuro, aprendimos a vivir al menudeo. (Salazar, 1993, p. 370)

La fuerza de esta escritura radica no solo en una experiencia que debe ser contada, sino también en la vida misma. Poder volver a crearse en el diario vivir es darse “pequeños plazos y pequeñas metas” que permiten reconstruir una identidad y seguir viviendo. Este yo femenino es, así, el de una memoria que vive y se transforma en y por la escritura y se puede proyectar hacia un futuro cercano mediante un cotidiano en el que el yo se acepta a sí mismo. La palabra, justificación contemporánea del pasado, le abre la vía a un presente que no está del todo apaciguado, pero que sí puede asumir sus vivencias. Para María Eugenia Vásquez, se trata de aceptar la muerte de un hijo criado por otros para dedicarse a la guerrilla; Vera Grabe, a su vez, busca justificar ante los ojos de su hija la ausencia de una madre *guerrera*. En esta necesidad de dominar el tiempo y de superarlo para sobrevivir, la palabra realiza un deber con el presente, sobreponiéndose a este pasado que no pasa y aguarda por volver.

LA MEMORIA Y LA PAZ

“¿No estoy todavía en vida? Vida miserable, ya lo sé, pero que a mí, me basta. Y, por otra parte, soy el tormento de los culpables, y este es un homenaje que, así, le rindo al muerto [...]” (Sófocles, 1972, p. 151). Como Electra, el yo testimonial femenino reivindica obrar por la transmisión y la preservación de la memoria y por tomar la palabra para que lo contado no vuelva a ocurrir. Las formas autobiográficas le permiten a la vez descubrir el lugar de su historia en la Historia, y hacer emerger recuerdos y vivencias tanto individuales como sociales. Lo que demuestran, así, estos yoes testimoniales femeninos es que el yo es una memoria, inseparable de un discurso y de una serie de representaciones, las cuales no se elaboran de manera individual. Mediante la escritura, María Eugenia Vásquez entendió que más allá de lo psicológico, está lo social y que identidad, pasado, memoria y grupo no se pueden desvincular:

De una cosa que no fui consciente hasta que terminé el libro fue de cómo utilizar mi historia para contar la historia de la organización [sic] me iba a fortalecer tanto como mujer y me iba a dar la posibilidad de construir una identidad distinta de la que construí a partir de mi militancia. (Hoyos, 2003, p. 2)

Las diversas etapas de conciencia y de percepción crítica de los hechos que se narran mediante esta escritura parten, así, de una subjetividad que desemboca en una ética, una estética y una política. Se trata de una *memoria de combate* que busca, por una parte, llegar a las otras memorias para transformarlas y, por otra, se presenta como resistencia, resistencia al olvido, herramienta para superar los escollos contra los cuales la historia de Colombia choca sin cesar para terminar repitiendo situaciones de enfrentamiento entre bandos e intereses opuestos. Esta memoria se convierte en lucha contra la mentira y la resignación. Es lo que explica F. de Lalinde cuando consigue por fin la exhumación de los restos de su hijo:

Mi Operación Cirirí logró por fin que la maquinaria recobrarla la memoria y que se organizara ese operativo. Ese fue el resultado de 2747 días de lucha minuciosa [...] en la que no traicioné mis convicciones de mujer creyente y amante de la democracia, pero donde tampoco transigí con quienes en este país creen que a las personas se les puede tratar como a cualquier cosa por ser de un bando distinto. Le abrí un hueco a la maraña de embustes y de olvidos. (Salazar, 1993, p. 227)

El yo testimonial colombiano establece, así, una equivalencia entre memoria y paz. Desde su cotidiano estas voces femeninas están buscando, en efecto, construir un país en paz ya que, como lo afirma Guillermo González (2002): “La paz no se hace con adjetivos, sino yendo a las raíces de la guerra [...] y conociendo a los que la hacen a diario” (pp. 21-22). Todas mencionan este tema en sus relatos y no está de más recordar la especial implicación de las asociaciones de mujeres en las múltiples iniciativas y marchas por la paz en los últimos veinte años.

En esta cultura patriarcal colombiana, la experiencia de las mujeres está ligada directamente, en efecto, a la exclusión, el rechazo y la alteridad. Por una parte, y más allá de los estereotipos que representan el género femenino como *naturalmente* bondadoso, protector y dedicado al cuidado de los demás, el yo femenino –como el masculino– resume a los demás, es decir, a su grupo social y su manera de concebir ese yo. Los discursos de Marta Luz Henao, la juez, de la Chiqui o los de Vásquez demuestran de esta forma que todos somos hechos de discursos de género diferente y que en cada yo está el otro, los otros. La escritura autobiográfica constituyó así para V. Grabe (2000) un medio para identificar el machismo, tanto el “de los hombres como [el] que teníamos incorporado” (p. 354).

Por otra parte, la escritura testimonial femenina constituye un campo de observación privilegiado de la noción de *alteridad* y de su experiencia cotidiana. Construir una identidad femenina propia significa, en efecto, enfrentarse con la interiorización de la imagen sociocultural construida por y en función de la mirada masculina. Encontrarse consigo misma es encontrarse con esa alteridad que constituye toda mujer para una mujer. Construir una identidad en femenino implica, así, admitir la presencia de esa imagen otra en sí y admitirla en la otra y en la semejante: las otras mujeres. Conocernos es reconocernos mutuamente en cuanto sujetos, e instaurar el diálogo: “La historia de la mujer está plagada de silencios. Silencios creados por la imposibilidad de visualización del hombre. La cárcel me posibilitó un encuentro con la mujer, con su naturaleza, con sus angustias [...]” (Grabe, 2000, p. 123). En este trabajo de reflexión sobre la alteridad propuesto en sus relatos autobiográficos, todas construyen, así, un yo que se opone al *uds.*, *las mujeres* y a la socialización de lo biológico, con sus representaciones tópicas de un deber ser, de un deber aparentar y de un deber hablar asignadas al género femenino.

Los relatos femeninos colombianos son de especial relevancia en este aspecto, ya que muchos provienen de excombatientes o de mujeres para quienes la imagen de la guerrera forma parte de su entorno. Esta encarna, en efecto, la transgresión máxima a las oposiciones culturales fundamentales entre los géneros: hace verter voluntariamente la sangre como los hombres y ya no la mira fluir pasivamente de su propio cuerpo. El hecho de que una mujer testimonie sobre hechos históricos controvertidos representa en sí otra transgresión, ya que etimológicamente *testigo* viene de *testes* (testículos) y en la Roma antigua solo podían dar testimonio los que los tenían sanos y bien hechos. La transgresión que operan las voces femeninas frente al sentido de *testimoniar* subraya con esta exclusión *etimológica* los mecanismos utilizados para silenciarlas. Desde el campo que les es cultural y socialmente reservado, lo cotidiano, sus palabras destiejen los mecanismos de las *memorias oficiales* y del poder, y revelan cómo se construyen situaciones y comportamientos de exclusión y de enfrentamiento.

TEJER LO SOCIAL

La escritura testimonial en general demuestra que en el intercambio de subjetividades con ese otro que lo escucha, el *yo* no existe sin el *tú*. La circulación de la palabra testimonial busca, de manera declarada, volver a crear unos lazos sociales y unas solidaridades en unas circunstancias adversas. María Eugenia de Antequera (viuda de un dirigente de izquierda asesinado) relata el acercamiento entre las mujeres que tienen a un ser querido desaparecido, cuando la madre de un soldado recibe el cadáver de su hijo:

Nunca podré olvidar su gemido de madre adolorida...

Yo no veía que a esas señoras la muerte de quienes amaban les doliera más ni menos que a mí. Hasta ese momento, yo pensaba que en la guerra solamente habíamos sufrido los civiles y los de izquierda. Pero ese día sentí el dolor de los otros, ese dolor que no había visto o que no había querido ver. Entonces, me di cuenta de que el dolor es igual para todos (Lara, 2000, p. 207).

La forma misma del relato testimonial permite volver a tejer simbólicamente nuevas solidaridades entre clases. A semejanza de las diversas voces que se entrelazan en el texto, diversos estratos sociales (representados por el mediador letrado y los testigos) colaboran, en efecto, en esta escritura para reconstruir coralmente una comunidad que hay que volver a edificar urgentemente. Mediante la palabra y la escritura, estos relatos proponen un modelo de posibles coexistencias en otros terrenos. Patricia Lara dedica así su libro: “A cada una de las mujeres que aceptaron contar su historia, [...] con el fin de construir este libro y empezar a dibujar con él esa Colombia en paz donde podamos ser buenas vecinas” (p. 10). De esta forma, la escritura testimonial se da por misión ser un lazo que permita volver a construir redes sociales, al contar una historia tanto individual como colectiva y responde, así, a lo que el filósofo Jesús Martín-Barbero (entrevista personal, 2005) afirma ser hoy tarea apremiante para Colombia: *articular nación y ‘re’-narrar este país*.

Daniel Pécaut (2005) estima, por su parte, que Colombia nunca ha podido elaborar “una simbología nacional capaz de hacer que todos se sintieran miembros de una misma comunidad política” (p. 2). Las diversas prácticas testimoniales constituyen, así, el intento, llevado desde diversos sectores de la sociedad, de construir a pedazos un relato de la violencia, con el fin de no convertirla en pasado que no pasa. Se trataría de remediar, a partir de las invariantes que se desprenden del conjunto de los relatos, esta carencia de simbología nacional, para que todos puedan sentirse miembros –aun en el dolor y en el luto– de la misma

comunidad histórica. Y esta solo podrá elaborarse al aceptar que “mi pasado se parecía a los caminos del país, donde una o varias cruces en cada recodo dejan constancia de la muerte” (Vásquez, 2001, p. 16).

Al decir esta violencia y al nombrar lo innominable, el testimonio le abre un universo simbólico y semántico a algo que no ha sido expresado hasta ahora. De esta forma, transforma la violencia en discurso y establece un diálogo entre sectores que se autorrepresentan como incomunicados entre sí. Construye de esta forma uno de “esos espacios de mediación [que] tuvieron un papel esencial en la historia” (Gruzinski, 1999, p. 43) y que ofrecen lugares compartidos de reflexión, al hacer aflorar unas experiencias semejantes, mediante la coexistencia de relatos opuestos. Al poner en evidencia unas constelaciones de representaciones afines entre los diversos bandos, el espacio testimonial supera la dicotomía sociopolítica y la polaridad blanco/negro, para dejar paso a los grises, en los cuales se sitúan las víctimas estructurales.

El contenido simbólico de la escritura testimonial es más poderoso todavía. Su fuerza institucional y su papel de lazo social residen en su impacto humano “en la medida en que parte de la confianza en la palabra del otro” (Ricoeur, 2000, p. 207). En efecto, la confianza en la palabra del otro refuerza “la semejanza en humanidad de los miembros de la comunidad. El intercambio de confianzas especifica el lazo entre seres semejantes” (p. 207). Dar y recoger testimonios es estar convencido de que esta *semejanza en humanidad* puede restaurar los valores colectivos.

* * *

El conjunto de los diversos relatos autobiográficos escritos por las mujeres en Colombia construye, así, una polifonía en la que lo individual y lo personal se desvanecen para dar paso a una coralidad social. Hacer vivir la memoria significa, para cada cual, recuperar su historia y su identidad, es decir, su dignidad. Y en este proceso, cada quien se convierte en una Electra que clama por la justicia y el derecho a llorar y a enterrar a sus muertos. Pero cada una es al mismo tiempo un miembro del coro que comenta y comparte la indignación, los duelos y los dolores de todas las Electras que, con ella, levantan cabeza y se atreven a alzar la voz.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bermúdez-Gallegos, M. (1990). *The Little School* por Alicia Partnoy: el testimonio en la Argentina. *Revista Iberoamericana*, 151, 463-476.
- Estripeaut-Bourjac, M. (2012). *L'Écriture de l'urgence en Amérique Latine*. Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux.
- Franco, N., Nieto, P. y Rincón, O. (eds.). (2010). *Tácticas y estrategias para contar*. Bogotá: C3 FES.
- González, U. G. (2002). *Los niños de la guerra*. Bogotá: Planeta.
- Grabe, V. (2000). *Razones de vida*. Bogotá: Planeta Colombiana.
- Gruzinski, S. (1999). *La Pensée métisse*. París: Fayard.
- Hoyos, S. (2003). Ecos de la guerra en palabras de mujer. *Revista número*, 29. Recuperado de revistanumero.com/29ecos.htm.
- Lara, S. P. (2000). *Las mujeres en la guerra*. Bogotá: Planeta Colombiana.
- Lejeune, P. (1973). Le pacte autobiographique. *Poétique*, IV, 137-162.
- Lejeune, P. (1980). *Je est un autre*. París: Ed. du Seuil.
- Luna, R. (2010). Mi dignidad, mi dignidad vale más que todo lo que se perdió. En N. Franco, P. Nieto y O. Rincón (eds.). *Tácticas y estrategias para contar* (pp. 105-115). Bogotá: C3 FES.

- Pécaut, D. (2005). *Un mayor compromiso con este país*. Recuperado de argumentosydebates.univalle.edu.co/2000/anexo3.htm.
- Posada, G. (2007). *Comuna 13*. Sin publicar.
- Rey, I. (2010). Amo la vida, también a la muerte. En N. Franco, P. Nieto y O. Rincón (eds.), *Tácticas y estrategias para contar* (pp. 117-124). Bogotá: C3 FES.
- Ricoeur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. París: Ed. du Seuil.
- Salazar, A. J. (1993). *Mujeres de fuego*. Medellín: Corporación Región.
- Sófocles. (1972). *Électre*. Tomo 2. París: Les Belles Lettres.
- Vásquez, P. M. E. (2001). *Escrito para no morir*. Bogotá: Coproducción ILSA, Ediciones Antropos, Ministerio de Cultura.



enunciación

Guía para autores

La revista *Enunciación* tiene como objetivo la socialización de productos de investigación en el campo de las ciencias del lenguaje, con el fin de contribuir a su consolidación y posicionamiento en la comunidad académica y de difundir los resultados a docentes, investigadores, estudiantes de ciencias del lenguaje, literatura y pedagogía. La convocatoria para la publicación de artículos es permanente y está dirigida a investigadores de postgrado y miembros de grupos de investigación. La revista se publica semestralmente y acepta contribuciones en inglés.

Para publicar en *Enunciación* se deben cumplir los lineamientos que se describirán a continuación, y el Comité Editorial, basado en los conceptos de los pares evaluadores y en el cumplimiento de dichos lineamientos, decide la publicación del documento.

Los artículos aceptados por *Enunciación* son los que avala Publindex. En adición, deben exhibir coherencia conceptual, profundidad en el tratamiento del problema, estar escritos en un estilo claro, ágil y estructurado según la naturaleza del texto. Los artículos presentados deben ser **originales** y estar asociados a investigaciones en curso o terminadas.

1. Tipos de artículos derivados de investigación

1. *Artículos de investigación científica y de desarrollo tecnológico*: documentos que presentan de manera detallada los resultados originales de proyectos de investigación científica y/o desarrollo tecnológico. Los procesos de los que se derivan están explícitamente señalados en el documento publicado, así como el nombre de sus autores y su afiliación institucional. La estructura generalmente utilizada consta de introducción, metodología, resultados, conclusiones.
2. *Artículos de reflexión*: documentos que corresponden a resultados de estudios realizados por el (los) autor(es) sobre un problema teórico o práctico, y, al igual que los anteriores, satisfacen las normas de certificación sobre la originalidad y calidad por árbitros anónimos calificados. Presentan resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.
3. *Artículos de revisión*: estudios hechos el (los) autor(es) con el fin de dar una perspectiva general del estado de un dominio específico de la ciencia y la tecnología, en los que se señalan las perspectivas de su desarrollo y de evolución futura. Estos artículos los realizan quienes han logrado tener una mirada de conjunto del dominio y están caracterizados por una amplia revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.
4. *Artículos cortos*: documentos breves que presentan resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión.
5. *Reportes de caso*: documentos que presentan los resultados de un estudio sobre una situación particular, con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas, consideradas en un caso específico. Incluyen una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.
6. *Revisión del tema*: documento resultado de la revisión crítica de la literatura sobre un tema particular.

Los siguientes tipos de documentos forman parte de la revista, serán convocados y evaluados por el comité Editorial:

1. *Autor Invitado*: documentos ya publicados por autores de reconocida trayectoria, producción, y temática son clave para la revista, se encuentran en otro idioma o no son de fácil acceso.
2. *Traducción*: documento de interés en la temática de la revista.
3. *Reseña*: documentos sobre reseñas de libros o de eventos.

2. Temática

Se reciben contribuciones académicas e investigativas en los siguientes campos temáticos:

1. Literatura y otros lenguajes.
2. Lenguaje, sociedad y escuela.
3. Pedagogías de la lengua.
4. Lenguaje y conflicto.
5. Lenguaje, medios audiovisuales y tecnologías.

3. Aspectos formales para la presentación de artículos

Se recomienda el envío del documento en formato Word, sin embargo, para aquellos que utilicen editores de texto libres, se aceptan los formatos de libre office y open office. Por favor no enviar artículos en PDF. Se sugiere utilizar el modelo IMRC (Introducción, Metodología, Resultados, Conclusión) para su presentación, seguido de los reconocimientos, la bibliografía y los anexos, si tiene lugar. Las figuras (tablas y gráficas) deben presentarse en alta resolución en el cuerpo del texto y, adicionalmente, en archivo aparte, de manera organizada. La redacción del documento debe seguir las **normas APA, sexta edición**.

1. La extensión máxima de los artículos debe ser de 8000 palabras, y la mínima de 4000

(para los artículos de investigación, reflexión y revisión; y de 3000 a 3500 palabras para artículos cortos); formato carta; fuente *Times New Roman* de 12 puntos; interlineado 1.5 (excluyendo figuras y tablas); márgenes de 3 cm. Identificar el tipo de artículo (revisión, reflexión, investigación, cortos o de caso) y la línea temática a la que aplica (Literatura y otros lenguajes; Lenguaje, sociedad y escuela; Pedagogías de la lengua; Lenguaje y conflicto; Lenguaje, medios audiovisuales y tecnologías).

2. El título debe ser breve, claro y reflejar la macroestructura del artículo. Debe tener máximo 12 palabras. Se presenta en español e inglés.
3. Los artículos deben contener la identificación del (de los) autor(es) en nota a pie de página con la siguiente información: nombres y apellidos del (de los) autor(es), último título académico, cargo actual, filiación institucional y correo electrónico institucional.
4. El resumen debe tener una extensión máxima de 250 palabras, tanto en español como en inglés, redactarse según la estructura del documento y presentarse en español e inglés. Debe incluir claramente el problema de investigación, la metodología empleada y los resultados obtenidos.
5. Las palabras clave deben ser entre tres y siete en español e inglés; se sugiere consultar para su selección el Tesauros de la Unesco, (<http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>), e ITESO, (<http://quijote.biblio.iteso.mx/catia/tesauro/thes.aspx?term=Literatura>). No se admiten palabras clave que no figuren en los anteriores tesauros.
6. Los artículos deben contener: introducción (se expone el problema, el objetivo y el estado actual del tema escogido), metodología (presenta los materiales y métodos utilizados en la investigación), resultados y discusión de resultados (deben orientarse hacia una discusión donde se examinan e interpretan),

conclusiones (se relaciona y analiza lo expuesto en la introducción y resultados), reconocimientos (presenta información relacionada con el proyecto de investigación de la que se deriva el artículo y la entidad financiadora), bibliografía (conjunto de referencias bibliográficas utilizadas en el documento, ordenada alfabéticamente).

7. Las referencias deben ir citadas dentro del texto con el formato apellido, año y página (Ibáñez, 2012, p. 23), y su referencia bibliográfica deberá especificarse al final del artículo. Si son más de dos obras del (de la) mismo(a) autor(a), del mismo año: (Ibáñez, 1998a, 1998b).
8. Las notas deben ir a pie de página, registrando su numeración en el cuerpo de los artículos.
9. La norma bibliográfica APA, sexta edición debe elaborarse en orden alfabético; he aquí algunos ejemplos:

- *Cuando se refiere a libros:*
Eco, U. (1987). *Lector in fábula*. Barcelona: Editorial Lumen. Segunda edición.
- *Cuando se refiere a artículos de publicaciones se deben incluir:*
Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función*, 9, 13-37.
- *Cuando se trata de un capítulo de libro:*
León, J. A. y Escudero, I. (2000). La influencia del género del texto en el procesamiento de inferencias elaborativas. En: J. A. León (ed.). *La comprensión del discurso escrito a través de las inferencias: claves para su investigación* (pp. 45-62). Barcelona: Paidós.
- *Cuando el autor es una institución:*
MEN (2006). *Plan sectorial 2006-2010: Revolución Educativa*. Bogotá.

Si el documento citado fue consultado o extraído de internet, se debe citar la referencia de donde fue tomado agregando *Recuperado de* y el hipervínculo.

Las ilustraciones, dibujos, fotografías, etc., deben llamarse figuras y tablas se conservan bajo el nombre tabla. Todas las imágenes van numeradas en orden de aparición en el texto, deben contar con una leyenda explicativa breve. Esta no se debe incluir dentro de la gráfica o imagen; debe estar como texto independiente.

Las ilustraciones deberán llevar pie de foto, indicando si es de propiedad del autor o citando la fuente; por ejemplo: "Fuente: Martínez (2005).", "Fuente: elaboración propia.", "Fuente: adaptado de Martínez (2010)." además de las tablas y/o gráficas que pueda contener el artículo deben tener un título y procedencia.

Las imágenes en color deben enviarse en archivos de alta calidad (no menor a 300 dpi). Los dibujos o esquemas deberán ir en original.

Para el uso de las siglas por primera vez en el documento, se debe hacerse explícito su nombre completo y seguido la sigla entre paréntesis, ejemplo, Universidad Abierta y a Distancia (UNAD).

4. Evaluación de artículos

Todos los artículos serán sometidos a detección de plagio por medio del *software Turnitin Detector*. Si el resultado es alto, el artículo no comenzará proceso de evaluación y el autor será notificado y tendrá acceso al resultado de análisis de la herramienta.

Los manuscritos no comenzarán proceso editorial, o serán devueltos a sus autores para modificaciones si:

- El tema no corresponde al campo temático de la revista.
- No emplea el tipo de referencia y citación American Psychological Association (APA)
- No se envía el escrito en el soporte requerido (formato Microsoft Word).
- El (los) autor(es) han publicado en el último año en la revista *Enunciación*.
- No envía el formato de autorización y garantía de primera publicación, disponible en la plataforma OJS.
- No cumple con las normas para los autores.

El proceso de evaluación comienza con la revisión de los lineamientos y de su pertinencia temática por parte del Comité Editorial. Si el documento cumple, se envía a evaluación por pares:

- Los documentos seleccionados se enviarán a dos evaluadores para su revisión doblemente ciega.
- En caso de conflicto en la evaluación, se designará un tercer evaluador.
- Desde la aceptación, los evaluadores cuentan con veinte (20) días hábiles para emitir su concepto.
- Terminado este tiempo, el evaluador envía su concepto al equipo editorial. El par académico puede aprobar, sugerir modificaciones o rechazar.
- El asistente editorial se encarga de informar al (a los) autor(es) las notificaciones realizadas por el evaluador, y ellos deberán en un tiempo establecido por el equipo editorial ajustar el manuscrito.

Por último, una vez contrastados los cambios por el Comité Editorial, el artículo es aprobado para publicación y el (los) autor(es) será(n) notificado (s).

Author guidelines

The journal's aim is to socialize research products in the field of language sciences, in order to contribute to its consolidation and positioning in the academic community, and to disseminate the results to teachers, researchers, students of language sciences, literature and pedagogy. Call for papers are PERMANENT, and are aimed at postgraduate researchers and members of research groups. The journal is published twice a year. Articles in English are accepted.

To publish in *Enunciación* you must comply with the guidelines which are described below, and the Editorial Committee, based on the concepts of peer reviewers and in compliance with the guidelines, decides if the document gets published or not.

1. Types of articles

Must show conceptual consistency, depth in the treatment of the problem, and must be written in a clear and structured style according to the nature of the text. Articles submitted must be original and be associated with ongoing or completed researches.

Research Articles: A document that details the original results of research projects. The structure of this type of article typically contains the following sections: title, abstract, key words, introduction, theoretical framework, methodology, analysis and discussion of results, conclusions, pedagogical implications, and references. Authors are encouraged to include graphic aids. Authors of research articles selected for publication will have to submit a separate form detailing the associated research project.

Reflections on Praxis: A document that shows research results on a specific topic from the author's analytical, interpretative, or critical perspective that presents an innovation with pedagogical implications. This type of article may include: theoretical considerations, pedagogical context, findings, discussion, context,

etc. Authors are encouraged to include graphic aids. It should contain original sources.

Theoretical Discussion Papers: A document derived from research in which published or non-published research results in a scientific field are analyzed, systematized, and integrated in order to inform readers of the latest tendencies and developments. It typically presents a careful revision of literature with at least 50 references. This type of article may include: developments, factors, perspectives, context, literature review, debate, approaches, criticisms, etc. Authors are encouraged to include graphic aids.

Short Articles: A brief document that preliminarily or partially presents original results of a scientific research study and generally requires prompt dissemination. This type of article may include: developments, factors, perspectives, context, implications, etc. Authors are encouraged to include graphic aids.

Case Reports: A document that presents the results of a study on a particular situation in order to disseminate the methodological and technical experiences used in a specific case. The report includes a systematic and commented literature review of similar cases. Authors are encouraged to include graphic aids.

Theme Reviews: A document resulting from a critical revision of literature related to a specific topic.

The following types of documents are part of the magazine, they will be invited and evaluated by the editorial board of the journal.

1. Guest Author: documents already published by renowned authors, production, and thematic are key for the journal, they are in another language or are not easily accessible.
2. Translation: document of interest in the issue of the magazine.
3. Review: book reviews documents or events.

2. Themes

Enunciación receives articles under the following subjects:

1. Literature and other languages
2. Language, society and school
3. Language pedagogies
4. Language and Conflict
5. Language, media and technology

3. Formal aspects for the presentation of articles

Sending the document in Word format is recommended, however, for those using free text editors, free office formats and Open Office are accepted. DO NOT SEND ARTICLES IN PDF. It is suggested to use the model IMRC (Introduction, Methods, Results, Conclusion) for presentation, followed by the acknowledgments, bibliography and annexes, if you have any. Figures (charts and graphics) must be submitted in a separate file (and in the text) and must have an excellent resolution. All figures and tables must have a name and a source, indicating whether it is owned by the author or citing the source. The document must follow the APA format, Sixth Edition.

1. The maximum length of articles must be 8000 words and a minimum of 4000 (for research articles, reflection and review; and 3000-3500 words for short articles); letter format; Times New Roman 12 point; 1.5 spacing (excluding figures and tables); margins of 3 cm.

2. Please, identify the type of article (review, reflection, research, short or case report) and the thematic line (Literature and other languages; Language, society and school; Language pedagogies; Language and conflict; and Language, media and technologies).

3. The title must be short, clear and must reflect the macrostructure of the article. It must have a maximum

of 12 words. Authors must provide the title in English as well.

4. Articles should contain the identification of the authors in a footnote with the following information: full name of author (s), last academic degree, current position, institutional affiliation and institutional email.

5. The abstract should be no longer than 250 words in both, Spanish and English, and it must be written according to the structure of the document and presented in English and Spanish.

6. The keywords should be between three and seven in Spanish and English; Enunciación recommends, in order to make the selection, Thesaurus Unesco, <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/> and ITESO, <http://quijote.biblio.iteso.mx/catia/tesauro/thes.aspx?term=Literatura>. Keywords that don't appear in these thesaurus, won't be admitted.

7. The articles must contain: introduction (the problem is exposed, the goal and the current state of the chosen theme), methodology (presents the materials and methods used in research), results and discussion of results (should be geared towards a discussion where examine and interpret), conclusions (relates and analyzes set forth in the introduction and results), acknowledgements (presents information related to the research project of the article and the funding entity), bibliography (set of references used in the document, ordered alphabetically).

8. References should be cited in the text with the format name, year and page (Ibanez, 2012, p. 23), and bibliographic reference must be specified at the end of the article. If more than two works of (a) thereof (a) Author (a) of the same year: (Ibanez, 1998a, 1998b).

9. The notes must be footnotes, registering its number in the body of the articles.

enunciación

Volumen 22 número 2 julio/diciembre de 2017

ISSN: 0122-6339

SSN-e 2248-6798

<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/index>

CONTENIDO

EDITORIAL

Sandra Patricia Quitián B.

LENGUAJE, SOCIEDAD Y ESCUELA

Escritura académica, argumentación y prácticas de enseñanza en el primer año universitario

María Elena Molina

Una poética filosófica en la literatura de ciencia ficción desde la perspectiva heideggeriana

Yerson Alejandro López Chacón

El aprendizaje de la escritura inicial desde una perspectiva sociocultural: una experiencia de formación en investigación

María Ivoneth Lozano Rodríguez

Pensamiento pedagógico y político de Antanas Mockus: la comunicación y la constitución de un ciudadano contemporáneo

Absalón Jiménez B.

Entre la conversación y el diálogo: algunos aspectos para la escucha

Gloria Rojas

Leer y escribir en una carrera técnica universitaria

Rosmar Guerrero Trejo, Glendy Suarez Bautista, Antonio Bravo

Crisis de las humanidades y relación ser humano/naturaleza: una experiencia en la formación de maestros de lengua y literatura

Carlos Andrés Parra Mosquera

AUTOR INVITADO

Si Electra fuese colombiana, se llamaría Rosalba, Ismena, María Eugenia, Vera, Alix María, Patricia, Gloria, Margarita...

Marie Estripeaut-Bourjac

Indexada en
Dialnet, Latindex, REDIB, DOAJ,
Publindex - categoría C,
ProQuest, Actualidad Iberoamericana y MLA.

