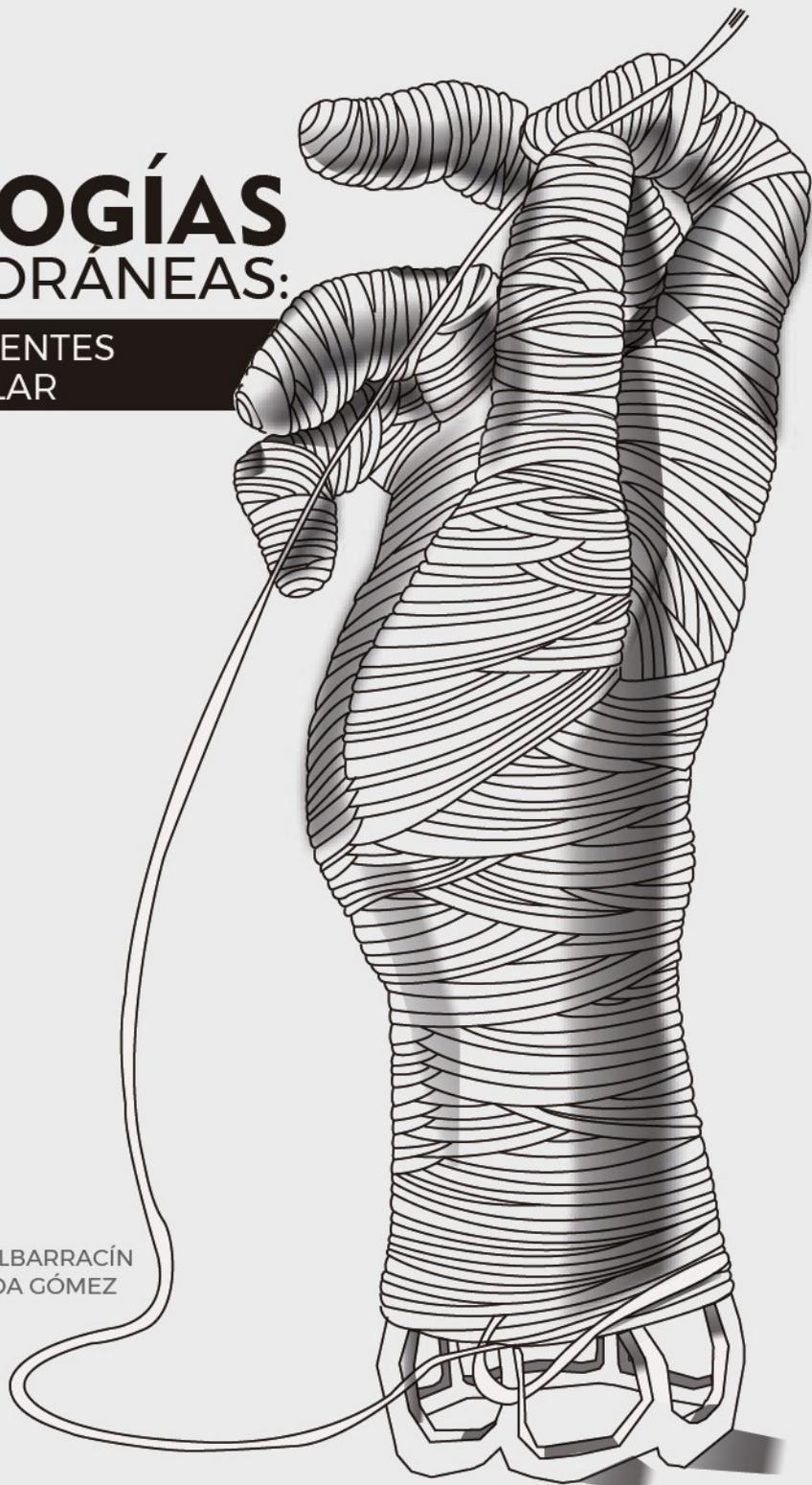


PEDAGOGÍAS CONTEMPORÁNEAS:

MIRADAS DIVERGENTES
AL MUNDO ESCOLAR



EDITORES:

JUAN DIEGO HERNÁNDEZ ALBARRACÍN
MÓNICA LILIANA PEÑARANDA GÓMEZ

 UNIVERSIDAD
SIMÓN BOLÍVAR

BARRANQUILLA Y CÚCUTA - COLOMBIA | VIGILADA MINEDUCACIÓN



Res. 23095 del MEN

PEDAGOGÍAS CONTEMPORÁNEAS:

**MIRADAS DIVERGENTES
AL MUNDO ESCOLAR**

EDITORES:

Juan Diego Hernández Albarracín / Mónica Liliana Peñaranda Gómez

PEDAGOGÍAS CONTEMPORÁNEAS:

MIRADAS DIVERGENTES AL MUNDO ESCOLAR

© Juan Diego Hernández Albarracín • Luis Ricardo Navarro Díaz • Carlos Fernando Álvarez González • Antonio Enrique Tinoco Guerra • Julie Maitreya Montañez Albarracín • Carla Patricia Da Silva • Juan Pablo Salazar Torres • Dierman Davet Patiño • Elkin Gélvez Almeida • Sandra Bonnie Flórez • Joan José Garavito Patiño • Susana Marles Herrera • Sandra Milena Vargas Angulo • Dayana Buitrago Carrillo • Gladys Shirley Ramírez Villamizar • Andrea Lisbeth Hernández Niño • Yorlandy Andrea Quiñonez Sanabria • Wilkar Simón Mendoza Chacón • Samuel Leonardo López Vargas • Mateo Piza Chaustre • Johan Andrés Estupiñán Silva

Editores: Juan Diego Hernández Albarracín • Mónica Liliana Peñaranda Gómez

Diseño de portada

Ricardo Alexis Torrado Vargas

Facultad Ciencias Sociales y Jurídicas

Grupos de Investigación

Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar

Líder: Patricia del Pilar Martínez Barrios

ALEF de la Universidad Simón Bolívar

Líder: Rina Mazuera Arias

Interdisciplinario en Comunicación - Apira-Kuna de la Universidad Francisco de Paula Santander

Líder: Félix Lozano

Conquiro de la Universidad de Pamplona

Líder: Pablo Bautista Latorre

Desarrollo Humano, Educación y Procesos Sociales de la Universidad Simón Bolívar

Líder: Marly Johana Bahamón

Ingebiocaribe de la Universidad Simón Bolívar

Líder: Alexis Rafael Messino Soza

Proceso de arbitraje doble ciego

Recepción: Noviembre de 2017

Evaluación de propuesta de obra: Febrero de 2018

Evaluación de contenidos: Marzo de 2018

Correcciones de autor: Abril de 2018

Aprobación: Junio de 2018

PEDAGOGÍAS CONTEMPORÁNEAS:

MIRADAS DIVERGENTES
AL MUNDO ESCOLAR

EDITORES:

Juan Diego Hernández Albarracín / Mónica Liliana Peñaranda Gómez

Juan Diego Hernández Albarracín - Luis Ricardo Navarro Díaz - Carlos Fernando Álvarez González
Antonio Enrique Tinoco Guerra - Julie Maitreya Montañez Albarracín - Carla Patricia Da Silva
Juan Pablo Salazar Torres - Dierman Davet Patiño - Elkin Gélvez Almeida
Sandra Bonnie Flórez - Joan José Garavito Patiño - Susana Marles Herrera
Sandra Milena Vargas Angulo - Dayana Buitrago Carrillo - Gladys Shirley Ramírez Villamizar
Andrea Lisbeth Hernández Niño - Yorlandy Andrea Quiñonez Sanabria - Wilkar Simón Mendoza Chacón
Samuel Leonardo López Vargas - Mateo Piza Chaustre - Johan Andrés Estupiñan Silva

 UNIVERSIDAD
SIMÓN BOLÍVAR
BARRANQUILLA Y CÚCUTA - COLOMBIA | VIGILADA MINEDICACIÓN



Pedagogías contemporáneas: miradas divergentes al mundo escolar / editores Juan Diego Hernández Albarracín, Mónica Liliana Peñaranda Gómez; Luis Ricardo Navarro Díaz... [y otros 20] -- Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2018.

358 páginas ; figuras a color; 17x24 cm
ISBN: 978-958-5430-89-1

1. Educación – Historia 2. Educación – Teorías - Siglo XX 3. Pedagogía 4. Educación – Investigaciones – Siglo XX I. Hernández Albarracín, Juan Diego, editor-autor II. Peñaranda Gómez, Mónica Liliana, editora III. Navarro Díaz, Luis Ricardo IV. Álvarez González, Carlos Fernando V. Tinoco Guerra, Antonio Enrique VI. Montañez Albarracín, Julie Maitreya VII. Da Silva, Carla Patricia VIII. Salazar Torres, Juan Pablo IX. Davet Patiño, Dierman X. Gélvez Almeida, Elkin XI. Bonnie Flórez, Sandra XII. Garavito Patiño, Joan José XIII. Marles Herrera, Susana XIV. Vargas Angulo, Sandra Milena XV. Buitrago Carrillo, Dayana XVI. Ramírez Villamizar, Gladys Shirley XVII. Hernández Niño, Andrea Lisbeth XVIII. Quiñonez Sanabria, Yorlandy Andrea XIX. Mendoza Chacón, Wilkar Simón XX. López Vargas, Samuel Leonardo XXI. Piza Chaustre, Mateo XXII. Estupiñán Silva, Johan Andrés XXIII. Torrado Vargas, Ricardo Alexis, diseño de portada

371 P371 2018 Sistema de Clasificación Decimal Dewey 22ª. edición

Universidad Simón Bolívar – Sistema de Bibliotecas

Impreso en Barranquilla, Colombia. Depósito legal según el Decreto 460 de 1995. El Fondo Editorial Ediciones Universidad Simón Bolívar se adhiere a la filosofía del acceso abierto y permite libremente la consulta, descarga, reproducción o enlace para uso de sus contenidos, bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



© Ediciones Universidad Simón Bolívar

Carrera 54 No. 59-102

<http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/edicionesUSB/>

dptopublicaciones@unisimonbolivar.edu.co

Barranquilla y Cúcuta - Colombia

Producción Editorial

Editorial Mejoras

Calle 58 No. 70-30

info@editorialmejoras.co

www.editorialmejoras.co

Barranquilla

Agosto 2018

Barranquilla

Made in Colombia

Cómo citar este libro:

Hernández Albarracín, J.D., y Peñaranda Gómez, M.L. (Ed.). (2018). *Pedagogías contemporáneas: miradas divergentes al mundo escolar*. Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

CAPÍTULO X

Perspectivas pedagógicas de enseñanza y comunicación: lectura y escritura frente al acontecimiento del lenguaje^{*}

José Joan Garavito Patiño¹

^{*} Capítulo de libro resultado del proceso de deconstrucción curricular de la Cátedra Competencias Comunicativas en el marco del proyecto de investigación “Diseño curricular para el fortalecimiento de las competencias genéricas en estudiantes de pregrado”, liderado por los departamentos de Ciencias Básicas, Sociales y Humanas y Pedagogía de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta.

¹ Comunicador social Universidad de Pamplona, Especialista en práctica pedagógica Universidad Francisco de Paula Santander y Magister en educación Universidad Simón Bolívar en Cúcuta. Profesor departamento ciencias sociales y humanas.
J.garavito@unisimonbolivar.edu.co.

RESUMEN

Este artículo discurre entre la idea de competitividad y la experiencia del lenguaje como estructura discursiva de “enseñar” a leer y escribir. Se trata de un estudio acerca de la imposibilidad de formar competencias comunicativas en los estudiantes de primer y segundo semestre sin contemplar los sentidos de sensibilidad y afectividad inherentes a la expresión del lenguaje. Se organiza una propuesta pedagógica que intenta fisurar las prácticas hegemónicas docentes desde una propuesta de fundamentación estética del pensamiento crítico y reflexivo a través de GAF (Guías de Acompañamiento Formativo) y GAC (Guías de Apreciación Cinematográfica) que emergen como protocolos complementarios para potenciar una praxis formativa diferente. Los resultados están sujetos a la intensificación de las relaciones saber-enseñanza-lenguaje, por lo que la data toma tesituras de multiplicidad que desatan el nudo gordiano de la evidencia objetiva, constituyendo así un proceso perspectivo más que un modelo unitario de aplicación.

Palabras clave: desprofesorizar, experiencia del lenguaje, ocio, tecnopedagogía.

PEDAGOGICAL PERSPECTIVES OF TEACHING AND COMMUNICATION: READING AND WRITING IN FRONT OF THE LANGUAGE EVENT

ABSTRACT

This article runs between the idea of competitiveness and the experience of language as a discursive structure of “teaching” to read and write. This is a study about the impossibility of forming communicative skills in first and second semester students without contemplating the senses of sensitivity and affectivity inherent in the expression of language. Organizing, therefore, a pedagogical proposal that tries to crack the hegemonic teaching practices from a proposal of aesthetic foundation of critical and reflective thinking through GAF (guides of formative accompaniment) and GAC (guides of cinematographic appreciation) that emerge as complementary protocols to enhance a different formative praxis. The results are subject to the intensification of knowledge-teaching-language relationships, so the data takes multiplicity tessellations that unleash the Gordian knot of objective evidence, constituting a perspective process rather than a unitary model of application.

Keywords: deprofesorize, language experience, leisure, techno-pedagogy.

INTRODUCCIÓN

Esta propuesta pretende generar algunas aperturas en torno a la experiencia del lenguaje desde dos formas básicas de apreciación comunicativa, por esto se piensa la práctica pedagógica como mecanismo de regulación escolar, pero también como alternativa que contrahegemonice la formación, esto es, que sea capaz de extender una mirada crítica más allá de los *performances* del saber utilitario.

Tal propuesta germina en el contexto de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta, específicamente en las asignaturas de Competencias comunicativas I y II consideradas en algunos casos para estudiantes y profesores como “materias de relleno”, esto, al no estar revestidas de la importancia disciplinar de un currículo verticalizado y sujeto al intercambio monetario postrero. En razón de esto, fue urgente pensar alternativas que ampliaran intereses y permitieran otros escenarios que pudieran otorgarle al lenguaje y la comunicación sentidos menos instrumentales y sí más abiertos a la complejidad de los mundos de vida.

Por tanto, en este trabajo se presentarán algunos desarrollos de pensamiento y acción en torno a otorgarle al lenguaje y a la comunicación un estatus fundamental para construir relaciones de expresión disciplinar desde una apuesta pedagógica que privilegia el decir auténtico como correlato de cotidianidad existencial.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y METODOLÓGICA

En el intento por buscar la esencia de los fenómenos sociales –*específicamente de los asuntos pedagógicos*– concebimos esta reflexión a partir del encuentro comprensivo con el conocimiento y el recorrido que emprenden los actores involucrados en el proceso formativo para ajustar su experiencia a la realidad o en aquello co-

nocido como vida cotidiana (Lebenswelt). En *fundamentos para una teoría de la experiencia hermenéutica* (Verdad y método I) Gadamer (2012) establece una relación ampliamente conocida con la visión que Heidegger tiene frente al fenómeno de la comprensión; se sabe que Heidegger entra en la discusión hermenéutico-crítica al historicismo tradicional para desarrollar lo ontológico de la pre-estructura comprensiva. Estas dos tesis sobre lo que Gadamer subordina al círculo y Heidegger expresa en sentido, tienen puntos de encuentro acerca de lo que hay que reflexionar para contorsionar las formas de enseñanza del lenguaje y comunicación.

Constantemente en los procesos comunicativos que conducen el quehacer pedagógico, hay un proyectar continuo de sentidos y convalidaciones, expuesto por Gadamer en el círculo hermenéutico y el problema de los prejuicios, para intentar entender el problema que representa la interpretación. De esta manera “la interpretación empieza siempre con conceptos previos que tendrán que ser sustituidos progresivamente por otros más adecuados” (Gadamer, 2012, p.333) y el constante re-proyectar que consiste en movimientos de sentido es lo que valida la comprensión. Este proceso no está por fuera de las dinámicas del aula; de hecho, su componente primario se basa en el error de las opiniones previas y su posible superación. Sobre este ejercicio de aprendizaje constante, podemos formular varias preguntas que deben ser superadas conforme acontece la experiencia del lenguaje en la acción comunicativa tanto de los estudiantes como de los profesores.

Particularmente, este marco teórico es pensado a partir de la concepción hermenéutica gadameriana; pues es desde la postura tradicional e histórica del método para entender la verdad, como se da inicio a la discusión central de este trabajo. Se asume por esto, que “*el ser que puede ser comprendido es lenguaje*” (Gadamer, 2012, p.567), debido a que el aspecto universal de la hermenéutica men-

cionada por el filósofo alemán, tiene una concepción estructurada en el lenguaje como única forma de comprensión de aquello conocido como verdadero en los procesos formativos; así, este tipo de disyuntivas no puede estar ajeno, porque es a través de la relación dialogante como se construye un conocimiento desde el fenómeno hermenéutico que:

Devuelve aquí su propia universalidad a la constitución óptica de lo comprendido cuando determina ésta en un sentido universal como lenguaje, y cuando entiende su propia referencia a lo que es como interpretación. Por eso no hablamos sólo de un lenguaje del arte, sino también de un lenguaje de la naturaleza, e incluso del lenguaje de las cosas. (Gadamer, 2012, pp.67-68).

Esto implica movilizar relacionamientos del lenguaje como acto creativo que desestime los acuerdos instrumentales en torno al uso de la lengua para descifrar los códigos de la transmisión pedagógica de la disciplina. En esto, una forma de contagio que nos permita acercarnos a las cosas, la naturaleza y los otros para comunicarnos desde perspectivas de multiplicidad que hagan de los horizontes un entrecruzamiento de sentidos para diversificar la praxis formativa.

Por consiguiente, la metodología escogida para dar cuerpo a la propuesta, correspondió a la Investigación Acción Educativa (IAE) y tomó como referente primario, la propuesta que señala Tobón (2004) sobre educación basada en competencias, teniendo por tanto una primera fase de observación consistente en la descripción del microcurrículo de la asignatura (con una aplicación cercana a los cuatro años) para determinar cómo se ha llevado a cabo la formación de las Competencias Genéricas, específicamente lectura crítica y escritura. Las unidades de análisis propuestas para desarrollar la investigación fueron: I) La práctica pedagógica: a) grados de participación profesoral en la elaboración del microcurrículo, b) seguimiento a las metodologías de diseño curricular, y c) nivel de

integración entre teoría y práctica. Para esta categoría se recurrió a la técnica de grupo focal, conformado por dos profesores dentro del área de formación sociohumanística y un licenciado en lengua castellana.

La segunda unidad de análisis trabajada correspondió al proceso de enseñanza/aprendizaje, partiendo de: a) revisión documental de procesos de evaluación de los aprendizajes en lectura crítica y escritura de la asignatura Competencias comunicativas I y II; b) un diagnóstico en el que se aplicó una prueba con lineamientos básicos para la cohesión microcurricular con énfasis en interpretación, argumentación y comprensión.

Posteriormente, el proceso entró en dos fases denominadas desterritorialización y deconstrucción pedagógica; siendo la primera, búsqueda de técnicas metodológicas para reconocer el estado actual de la asignatura: evaluación, discursos, contenidos, aplicabilidad, percepción y alcances; para tales efectos se utilizaron: a) análisis de resultados históricos en pruebas Saber Pro como elemento fundacional de acciones a seguir, b) diseño y aplicación de pruebas objetivas que consideraron la dimensión literal, relacional, valorativa y sociocultural de la lectura y la dimensión de conocimiento lingüístico (lectura crítica y niveles de escritura).

Las pruebas se aplicaron en 100 estudiantes que habían cursado la asignatura, 55 de tercer semestre y 45 de cuarto semestre diurno y nocturno. Los resultados fueron la base del tercer subcapítulo de la investigación mencionada, los textos se calificaron mediante una rúbrica que consideró los aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos de la escritura, con una especial valoración de aspectos críticos en la argumentación, y c) encuestas de percepción aplicadas a 12 profesores, y de autopercepción a 146 estudiantes.

La fase deconstructiva, consistió en la elaboración de un diseño microcurricular que incorporó el enfoque de las competencias (interpretación-argumentación-comprensión) en atención a los lineamientos del horizonte pedagógico sociocrítico de la Universidad Simón Bolívar, además de las competencias “exigidas” para las pruebas Saber Pro. Esta fase de la propuesta además, hacía hincapié en algo denominado “hermenéutica pedagógica”, debido a que incluía el discurso y la transformación desde la búsqueda de sentidos del lenguaje a partir de encuentros estéticos mediados por el cine, literatura y música.

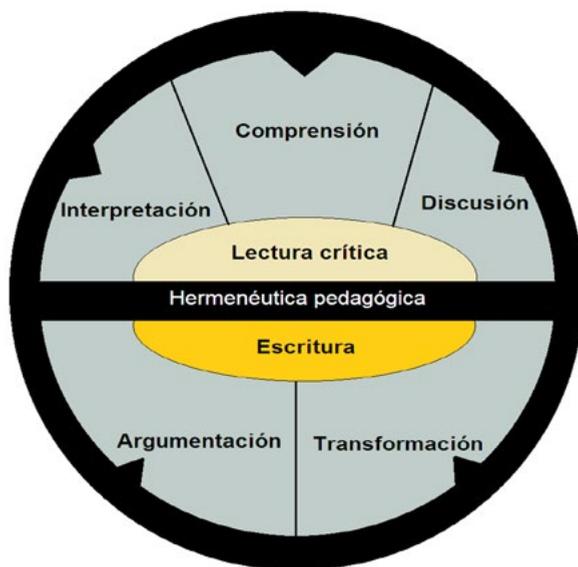


Figura 1
Propuesta conceptual para el desarrollo de la asignatura
Fuentes: Elaboración propia

A partir de las categorías conceptuales que se pretenden fundamentar en la asignatura, se propone un contenido microcurricular en función de la experiencia del lenguaje a través de la propuesta pedagógica que tiene que ver con las GAF y las GAC, las cuales emergen como protocolos complementarios para potenciar una praxis forma-

tiva diferente basada en la expresión comunicativa y la búsqueda de sentido para permitir otras dinámicas distintas a las técnicas e instrucciones de enseñabilidad lecto-escritora. En razón de lo anterior, la metodología implementada para lograr este objetivo, se enfocaba en el discurso, la didáctica y la evaluación como categorías propias de la investigación, siendo importante mencionar, que para efectos posteriores a la organización despedagogizante, se implementó una ruta metodológica enfocada a la interpretación de los fenómenos sociales desde la participación crítica de los sujetos de aprendizaje por medio de la lectura crítica y la escritura, asunto que es diagramado a continuación para otorgar al lector una visión más amplia de lo trabajado:

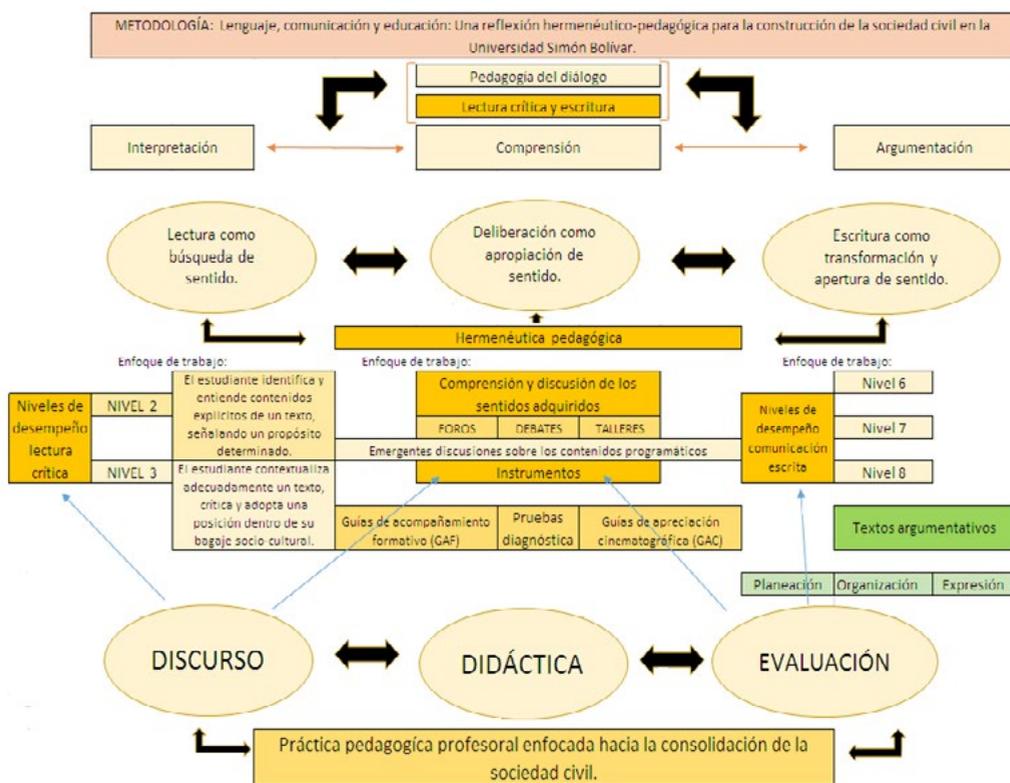


Figura 2
Ruta metodológica de la investigación
 Fuentes: Elaboración propia

DISCUSIÓN

Hay momentos para pensar la relación profesor-estudiante y tal vez otros momentos para pensar en relación estudiante-profesor, lo cual no quiere decir que lo importante sea el momento, sino precisamente la reciprocidad intrínseca que existe entre ambos sujetos que ocurre o se desarrolla únicamente en el lenguaje. Durante mucho tiempo esta relación estuvo separada por la concepción del lenguaje como muestra tosca o unidimensional de comunicación (técnica) bajo la fórmula *emisor-mensaje-receptor*. Claramente hoy, el lenguaje ha adquirido cierto hálito de sinécdoque en el que su composición incluye la comunicación como esencia de su oficio expresivo, y esto se debe, entre otras cosas, al tiempo en que se vive, como época de individualidades, espacios vacíos y nihilizados en la que lo extraño es precisamente que alguien lea simplemente para pensar, crear o imaginar; por tanto, el maestro se ajusta a lo que Nietzsche sospechaba cuando describía a quienes tienen sus libros sobre la mesa, esos que hoy metodologizan autores y citan para engordar publicaciones, mismos que recomiendan las mismas perspectivas para referirse a temáticas o situaciones académicas en manos de sus creyentes estudiantes.

En *De la visión del enigma*, Nietzsche (2014) en el Zarathustra menciona que solo cierto tipo de lector es capaz de adivinar lo que el libro solamente indica, y hace hincapié en el arte del olvido. Los profesionales que enseñan en este tiempo sufren de *indigestión* o *inercia intestinal* porque *no saben desembarazarse de nada*; todo esto se expuso en *Ecce Homo* bajo la consigna jovial del bajo vientre.

Para acercarnos a la idea que señala la imposibilidad de enseñar a leer y escribir sin contemplar la sensibilidad y afectividad en la

expresión del lenguaje, se toman dos experiencias de territorialidad jerárquica que llamaremos *modo A* y *modo B*. En ningún momento se pretende decir en estas líneas que tales prácticas están mal fundamentadas o que sus contenidos son lesivos para la formación profesional; por esta razón, no se personifica la experiencia, sino que se revisa la praxis pedagógica desde algunas generalidades que orientan el análisis. Como se comentó en las primeras páginas, no se trata de cortar de tajo los extremos del nudo gordiano formativo, sino intentar desatarlo para comprender su complejidad a partir de otras perspectivas que no moldeen el quehacer pedagógico.

Se presenta un esquema analítico con datos puntuales para comprender el propósito de la comparación pedagógica en el marco de esta publicación. Si se quiere profundizar en el núcleo central del fenómeno, se exhorta a consultar la investigación titulada “Lenguaje, comunicación y educación: una reflexión hermenéutico-pedagógica para la construcción de la sociedad civil” en la Universidad Simón Bolívar.²

Cuadro 1
Caracterización básica de la práctica docente

Experiencia pedagógica tipo A	
Nombre de la asignatura	Competencias comunicativas 1
Perfil del docente	Comunicador social y periodista
Características de la práctica producto de la fase de observación	Manejo cíclico de lecturas y autores, repetición estática de ejercicios en clase, talleres, acciones de acompañamiento y evaluaciones periódicas. Su enfoque principal eran los artículos de opinión de tipo informativo, haciendo hincapié en la construcción de noticias que vincularan a los estudiantes con el entorno local, regional, nacional e internacional.

Fuentes: Elaboración propia

² Este es el título de la tesis de Maestría en Educación que da origen a las discusiones señaladas en este artículo.

El seguimiento que se hizo en la investigación permitió establecer algunas generalidades frente a la dimensión práctica del docente, que si bien tenía unos lineamientos microcurriculares constituidos por el coordinador de área y sus compañeros, basados en los parámetros del ICFES para las pruebas SABER PRO en los componentes de lectura crítica y escritura, el docente –amparado en su experiencia profesional– prefería “enseñar” bajo su tutela porque entre otras cosas, eso le daba buenos resultados evaluativos, estando el problema “*ligado a la importancia que tiene el discurso curricular en el desarrollo educativo contemporáneo*” (Hernández, Garavito, Juliao, Torrado, Leal, Bosch, Jaimés, Rivera, Narlés Salazar, Contreras, Gómez, 2017, p.31) porque una característica de los profesionales de la enseñanza en todos los niveles formativos, tiene que ver con la reproducción de estándares y manuales didácticos en busca de la consecución de objetivos trazados por la institucionalidad, cuestión que genera una brecha en la contemplación del aprendizaje como un encuentro y desencuentro sensible con la experiencia del lenguaje, y es precisamente por esa razón, que se escriben estos párrafos. Es necesario aclarar que los lineamientos microcurriculares construidos colectivamente por el equipo de trabajo mencionado, apuntaban a otro tipo de aperturas estéticas para el pensamiento crítico y reflexivo, asunto que se ampliará en el siguiente capítulo de esta disertación.

Por ahora, es saludable mencionar a Daniela Gutiérrez, quien en un texto titulado *El cuerpo del maestro*, “justifica” la práctica tipo A al querer enseñar bajo su doctrina recalcitrante, cíclica y efectiva; ya que “*el exceso es incolmable y redobla el placer como imposibilidad*” (Gutiérrez, 2005, p.42) y aunque muchos puedan entender este asunto bajo otras interpretaciones, Daniel Link, en su bitácora personal armada como estudiante de literatura y ahora como profesor en Buenos Aires, recuerda que un arzobispo tuvo una revelación acusatoria acerca de esta forma de enseñar “*ciertos sedicentes pe-*

dagogos constituyen un peligro comparable (si no mayor) al de los traficantes de drogas” (Link citado por Gutiérrez, 2005, pp.42-43). Esta comparación fue publicada en el diario *El Clarín* el 13 de septiembre de 1988, pero se debe dejar claro, que en *El cuerpo del maestro*, la autora hace referencia de cierta adicción positiva porque recuerda a algunos de sus profesores quienes con sus lecturas y experiencias, lograron seducirla para convertirse en profesora, “somos varios los que damos fe de haber sido iniciados en lo que Link llama la más peligrosa adicción: la adicción pedagógica” (Gutiérrez, 2005, p.43). Esa seducción a la que con frecuencia se refieren los que enseñan, efectivamente presenta una disyuntiva, que al convertirse en guía metodológica para leer y sobre todo, para escribir, olvida su esencia de emancipación y libertad natural.

Retomando el hilo conductor de este subcapítulo, la experiencia modo A de la cual se hace referencia en esta primera parte, no consigue generar en el estudiante más que una visión técnica de leer para escribir; siendo esta praxis, una fijación de sus tareas en el texto informativo reemplazando el componente académico por el periodístico, cambiando –por ejemplo– las citas por fuentes noticiosas y equiparando un título con un titular mediático.

Por tanto, no se trata de medir cuál metodología es más efectiva o qué didáctica corresponde a la realidad de aquello que necesitan los estudiantes; pero esta experiencia únicamente los faculta en quehaceres noticiosos donde efectivamente se responden al qué, cómo, cuándo, dónde y por qué; dejando los sujetos arrojados a la obsolescencia de los acontecimientos inmediatos y negando la posibilidad de pensar en los fenómenos reales de su disciplina y de la sociedad en general; imposibilitando, como ya se dijo, una auténtica experiencia del lenguaje al reproducir discursos ajenos a los suyos, convirtiendo al hombre moderno en un “sujeto de información, quien perdió la capacidad de conocer(se) y re-conocer(se) en el propio lenguaje su naturaleza humana” (Garavito, 2018, p.81).

Con la perspectiva necesaria, se observa que el entendimiento es un escalón hacia la verdadera comprensión, exhortando desde el discurso escolar a las pedagogías, a incentivar pensamientos de manera autónoma que se distancien de discursos hegemónicos que aceleran dispositivos de poder normalizador; es en función de esta ruptura formativa, donde se proponen ideas y reflexiones que tienden a diversificar las relaciones del aprendiz con el lenguaje, el saber disciplinar y el horizonte pedagógico institucional para librar-nos de las condiciones que colonizan, patologizan, culpabilizan y capturan al otro, trazando entre él y nosotros una rígida frontera que no permite comprenderle, conocerle, ni adivinarle.

Este tipo de enseñanza colonizadora que privilegia el territorio y la jerarquía, sobre las aperturas al libre diálogo de saberes, ha venido suponiendo grandes avances técnicos e instrumentales demostrables en las superficies formales de la medición evaluativa al intentar emparentar los saberes hegemónicos con los fenómenos de la actualidad.

En cualquier caso, los indicadores de evaluación se distancian de las analíticas críticas de la realidad, porque el estudiante cada vez tiene menos capacidades reales de ejercer su autonomía o enfrentar los axiomas de revisión formativa que conjeturan un contexto absoluto de vigilancia y control.

Cuadro 2
Caracterización básica de la práctica docente

Experiencia pedagógica tipo B	
Nombre de la asignatura	Competencias comunicativas 2
Perfil del docente	Licenciado en filosofía e historia
Características de la práctica producto de la fase de observación.	Caracterización cualitativa de aspectos gramaticales en función de la lingüística como base de la asignatura.

Fuentes: Elaboración propia

Otra forma de pedagogizar el lenguaje, esto es, de tender líneas de normalización, tiene sustento en las incapacidades gramaticales de los estudiantes que recién ingresan a la universidad. No es un secreto que la mala preparación en lengua castellana, impide desarrollar otras dimensiones críticas frente a lo que pudiera esperarse en contextos autónomos de enseñanza; claro que hay otros factores que inciden de manera directa como reanudaciones tardías a procesos formativos, escasa disponibilidad por asuntos laborales o simple desinterés por cultivar los horizontes de su código y espíritu lingüístico.

No es equivocado pensar que la asignatura de competencias comunicativas contribuye a que los estudiantes tengan mayores acercamientos tanto a la lectura como a la escritura, siendo este tipo de prácticas, parte de las bases indiscutibles para el desarrollo pleno de una ciencia o disciplina. Metidos así, en la piel del docente de la experiencia modo B, valdría la pena preguntar si es más importante que un estudiante tenga cosas que decir (contenido), o que cumpla con las normas mínimas para decir lo que está capacitado para pensar.

El docente de esta experiencia desarrolla su práctica bajo la segunda formulación; por esta razón, los contenidos se enfocan en repasos y correcciones sintáctico-semánticas que sin duda mejoran las facultades gramaticales de los estudiantes. Aunque bajo ningún argumento se puede desestimar esta forma de enseñabilidad, lo que queda claro es que no puede ser la esencia de la asignatura, y aunque sea necesario nivelar a quienes tengan estos vacíos, es pertinente reevaluar el territorio desde donde el docente desarrollaba sus saberes y acciones pedagógicas.

El problema con esta experiencia tipo B, que termina siendo una extensión de los grados 10° y 11° del bachillerato, es que los buenos

estudiantes, aquellos que acuden a la educación superior a pensar de manera libre y autónoma, tildan la asignatura como relleno y materia sin sentido que irrespeta capacidades en apariencia ya superadas.

Por tanto, la experiencia modo B, al igual que todas las experiencias en sentido pedagógico tienen buenas intenciones, pero esta, en particular, no podrá superar su naturaleza instructiva, generando a su vez, el fenómeno conocido como “obreros de la educación”, un grupo de profesionales de la enseñanza que no se pueden distinguir del resto de sus pares, lo que los convierte fácilmente en piezas permutables con una acción limitada por las instrucciones impuestas desde la autoridad institucional.

El problema de la educación actual no puede abordarse como un baño frío o caliente, entiéndase por esto que no es recomendable entrar y salir rápido del problema. Las dos experiencias señaladas anteriormente “tibian” la temperatura y así como no hay una verdad absoluta en ninguna materia de la vida humana, de la misma forma lo que se pretendió con esta reflexión fue comprender mayores amplitudes en cuanto a durabilidad problemática y no establecer su fórmula de solución.

Es claro que el problema no se solucionó –y sin embargo–, y por eso quizás hay que mencionar el para qué entonces se piensa o se escribe lo pensado, *“cuando se escribe, no solo se quiere ser comprendido, sino también, con igual certeza, no ser comprendido”* (Nietzsche, 2014, p.892). Concluyentemente esta discusión puede servir a alguien; se sabe que un profesor no quiere ser comprendido por cualquiera, pero aspira a que cualquiera comprenda esta premisa. He aquí el problema de pensar en una mejor educación desde las dimensiones establecidas.

En mayor o menor medida el profesor debe ser un intelectual, no debe ser quien regula la temperatura del agua para el baño de su estudiante sino aquel que le impulsa a pensar cuánto tiempo debe durar el baño; siguiendo esta metáfora, el profesor es un incitador, alguien que impulsa a pensar en lo que no se piensa, en palabras nietzscheanas, un provocador. Evidentemente la experiencia del lenguaje es la “herramienta” que utilizamos en este proyecto para instaurar esa forma alternativa de pensar en los estudiantes de las asignaturas dirigidas; no sabemos si funciona o no, pero estamos convencidos de hacerlo en la forma menos dependiente, reconfigurando semestralmente las GAF y las GAC, intentando sostener discusiones propias de las ciencias sociales y humanas, queriendo estar vigentes y no establecer una metodología que estructure la norma de enseñar a leer y escribir que imposibilite el pensamiento.

RESULTADOS

La búsqueda de alternativas de enseñanza para el tratamiento del lenguaje fue el principal derrotero de este trabajo, al buscar nuevas estéticas que fisuraran las prácticas instrumentales tradicionales y los lugares comunes que desintegran los mundos de vida desde ejercicios técnicos de repetición instaurados por expertos pedagogos que han estructurado una práctica semejante a la de los escolásticos quienes, como precisa Zuleta (2010), “eran como ciegos que querían arrastrarnos al fondo de una oscura caverna para poder combatir allí con nosotros en igualdad de condiciones” (p.26); fue la concepción original.

En razón de lo anterior, la visión curricular fue la primera discusión planteada para la reconfiguración pedagógica de la asignatura, reconociendo las crisis de las ciencias sociales y humanas en la educación actual, para poder establecer un esquema que permitiera otra concepción menos instructiva que diluyera las rígidas monolo-

gías creadoras de toda “una serie de saberes normalizadores a los procesos de instrucción práctico-educativa, lo cual conocemos hoy como plan de estudios” (Hernández et al., 2017, p.27). La concreción curricular no es sencilla de reconfigurar, por tanto, es importante buscar mediaciones alternativas que hagan flexible el paso de lo monológico a lo dialógico. De ahí, que para la diversificación de la asignatura, se construyeran dos tipos de guías: 1) acompañamiento formativo (GAF) y 2) de apreciación cinematográfica (GAC), permitiendo esto, sostener una discusión mucho más reflexiva sin contrariar su estructura tradicional curricular existente.

Las guías de acompañamiento mencionadas, son producto del diálogo entrecruzado entre la coordinación de competencias comunicativas, los departamentos de Pedagogía, Ciencias sociales y humanas, además de los profesores de área, en donde se propone básicamente, el planteamiento de un problema que será abordado en los escenarios y momentos de clase, cuyo protocolo implica los datos generales de la asignatura, la unidad a trabajar, los objetivos, las competencias, los conceptos y las características de consolidación o consecución. A continuación se muestra la estructura básica de una GAF:

Programa: <input type="text"/>		Grupo: <input type="text"/>		Fecha: <input type="text"/>	
Profesor: <input type="text"/>		Unidad 1		Hermenéutica política	
Objetivo		<u>Deconstruir</u> elementos conceptuales propios de la disciplina a partir de la lectura crítica de los textos argumentativos			
Elementos de la discusión			Conceptos		
Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global. Revisar las aproximaciones conceptuales desde las tesis propuestas por: <u>Hannah Arendt</u> <u>Chantal Mouffe</u> <u>Elias Canetti</u>			Lo político La política Autoridad Violencia Sociedad civil - Ciudadanía		
			} Conflicto } Poder		

Figura 3
Guía de Acompañamiento Formativo (GAF)
 Fuentes: Elaboración propia

Los factores diferenciales de este protocolo tienen que ver con su contenido y desarrollo. Luego de un trabajo denominado círculos de reflexión microcurricular, organizado por la coordinación y de una serie de encuentros adelantados por el departamento de Pedagogía de la Universidad Simón Bolívar para cualificar a los profesores en temas puntuales, se logró que cada profesor del área escribiera sus propios textos argumentativos en torno a la problemática que busca desarrollar con sus grupos de trabajo, lo cual no solo amplía la discusión conceptual, sino que exhorta a los estudiantes a escribir textos básicos a partir de la experiencia fáctica de su maestro.

En la Universidad Simón Bolívar en Cúcuta se había identificado un problema que tenía que ver con la múltiple interpretación de textos; pues la mayoría de profesores asignaba tareas y trabajos de redacción en función de lo que para ellos era un ensayo. Se pudo establecer con esta investigación que uno de los factores más influyentes para incurrir en plagio, es precisamente la frustración de no saber qué hacer en un trabajo escrito y cuando el estudiante no confía en el discurso de su profesor o no ve con claridad que escribir es un ejercicio inherente a su condición de pensador, copia y pega para salir bien librado ante la adversidad que representa la evaluación.

Asimismo, dentro de las estrategias que buscaban aperturar condiciones de enseñanza alternativas desde el trabajo profesoral, la coordinación implementó el trabajo de dos tipos de texto para los semestres donde se tiene incidencia curricular, siendo el primero la reseña, vinculada directamente con la estrategia del cine club. El segundo texto es el argumentativo, constructo no tan simple como un artículo de opinión, pero tampoco en extremo complejo como el ensayo, presentando así, una clara estructura defendida por citas que argumentan la discusión central y propende por la aclaración de una opinión respecto a un tema conflictivo de cualquier naturaleza.

Programa:	<input type="text"/>	Grupo:	<input type="text"/>	Fecha:	<input type="text"/>
Profesor:		Unidad 1	Tipología textual		
Objetivo	Identificar las características principales de los textos institucionales revisando las posibilidades que ofrecen en materia disciplinar.				
Elementos de la discusión			Conceptos		
El estudiante identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto. El estudiante reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.			La reseña El texto argumentativo El ensayo		
Título del texto argumentativo	Pensar para escribir: más allá de presentar un trabajo textual en la universidad				

Figura 4
Guía de acompañamiento formativo (GAF)
 Fuente: Elaboración propia

Cada clase, el profesor sube el contenido de la GAF al espacio de interacción virtual con que se cuenta para el semestre, de esta forma el estudiante realiza la lectura previamente y puede acudir a ellas cuando lo considere necesario. El mayor logro de esta estrategia tiene que ver con la publicación por parte del profesorado y aunque no son textos formales desde la concepción de indexación tradicional, constituye un paso importante para ampliar las disertaciones en materia de lenguaje y comunicación que pretenden desarrollarse desde la asignatura.

Descubrir poco a poco no sería un problema real para el proceso del pensar crítico-reflexivo; de hecho, es un logro determinante el que los estudiantes puedan revisar aquí y allá conforme se les van presentando inquietudes; por esa razón, las Guías de Acompañamiento Formativo (GAF) se articulan con las de Apreciación Cinematográfica (GAC) en tanto que se busca un encuentro con la experiencia del lenguaje, el saber histórico y la cotidianidad. A continuación se muestra el esquema básico de este formato:

1. IDENTIFICACIÓN						
Asignatura		Ciclo de cine		Violencia y poder		
Docente		Película	La faute à Voltaire, Francia 2000			
Director	Abdellatif Kechiche	Fecha	Día	Mes	Año	Cine Club
Competencias	1) Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto; (2) comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global; y (3) reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido.					
Introducción	La posibilidad de análisis que nos presenta la juntura entre cine y educación, nos permite ver escenarios de discusión distintos a los que nos presenta el texto escrito. En las películas hay mundo, en la más alta exaltación de la <i>mimesis</i> aristotélica, de la imitación del mundo real convertido en argumento de la reflexión <i>estética</i> . La educación necesita herramientas cada vez más diversas, cada vez más dinámicas que posibiliten al estudiante una amplia gama y perspectivas que actúen para llenar de argumentos sobre los retos que a diario plantea la realidad. El cine es esta herramienta, pues la vinculación del escenario real en el proceso mimético de lo absoluto – al menos en lo que corresponde a la representación- le entrega al lector distintas posiciones sobre lo visto y por ello, un proceso <i>cognitivo</i> más elaborado que lo lleve a replantear <i>prejuicios</i> y atender a <i>argumentos</i> . El buen cine no es únicamente un pasatiempo, sino una cultura acentuada y cada vez mejor valorada dentro de los escenarios académicos mundiales, ubicando su joven arte en el mismo Olimpo donde habitan históricamente la poesía y la educación.					
Título del texto argumentativo	Libertad, xenofobia y segregación. hacia posibles conceptualizaciones modernas en las dinámicas sociales humanas					

Figura 5
Guía de apreciación cinematográfica (GAC)
 Fuente: Elaboración propia

Aunada a los esfuerzos por ampliar los horizontes de lectura y escritura, la experiencia cinematográfica para articular los espacios alternativos de experiencia con el lenguaje y las aulas de clase, desarrolla ejes temáticos mediante ejercicios comunitarios de proyecciones fílmicas que otorguen otras imágenes, contenidos y potencias de pensamiento para que el estudiante trame sus discursos.

Tal experiencia tiene como objetivo principal hacer alternativa la práctica pedagógica, convirtiendo las acciones y el pensamiento, en material posible de discusión académica, donde se entiende además, que las GAF y GAC constituyen un fenómeno esencial para la visibilización y mejoramiento constante del trabajo conjunto del área.

Con todo esto, el propósito de la propuesta pedagógica de la coordinación fue señalar otros horizontes posibles desde cierta configuración individual del docente acostumbrado a ejecutar su clase

desde la connotación de dictador de clase y experto en leer para escribir; esa asociación lesiva que instauraba una lógica vertical de imposiciones y obediencias, no dejaba campo de acción para la experiencia ociosa del lenguaje, única alternativa que posibilita el encuentro con la crítica y la reflexión sensible del ser humano. También es importante señalar que a partir de la producción y publicación de sus propios textos argumentativos, el grupo de profesores pudo materializar su condición de enseñabilidad por medio de ejemplos tangibles en la cotidianidad del aula.

CONCLUSIONES

Se ha intentado demostrar que todos los ejercicios técnicos que mecanizan la comunicación son imaginarios de reproducción informativa o repetición discursiva que invisibilizan la auténtica comunicación como correlato de los mundos de vida, e impiden la fundamentación de un pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes para la discusión de las ciencias o disciplinas de las cuales hacen parte. Un aspecto importante de esta propuesta tiene que ver con la consolidación de un profesorado más crítico y comprometido con el Horizonte Pedagógico de la Institución, con su propio quehacer y con sus acciones en torno a la praxis individual y colectiva; otro factor determinante que surge de la investigación es la dignificación de las asignaturas anteriormente reconocidas como “relleno”, estas apuntan a la discusión pausada y argumentada de los fenómenos locales, regionales y nacionales en el marco multidisciplinar.

Un escenario que ha venido creciendo en la Universidad Simón Bolívar gracias a las discusiones sostenidas por la propuesta de investigación es el cine club. Los ciclos de cine asociados a la naturaleza disciplinar y científica de los programas ofertados representa una serie de desafíos en constante movimiento que van constitu-

yendo a la vez mejores encuentros con la experiencia del lenguaje y la sensibilidad inherente del ser humano, motivo por el cual el desarrollo conjunto de reflexiones alrededor de este trabajo es uno de sus mayores logros académicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Gadamer, H. G. (2012). *Verdad y Método I*. Salamanca, España: Editorial Sígueme.
- Garavito, J. (2018). Miradas pedagógicas alternativas. Sentido, juegos y contrahegemonía. *Revista de Filosofía, VIS*, 17(2). Doi: <http://dx.doi.org/10.18273>
- Gutiérrez, D. (2005). El cuerpo del maestro...o ¿qué otro cuerpo en la literatura que el cuerpo mismo de la literatura?. En: *Pedagogía y literatura*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Miño y Davila.
- Hernández J., Garavito J., Juliao D., Torrado R., Leal G., Bosch J. A., Jaimes, L., Rivera, D., Marlés, M., Salazar, J., Contreras, Y. & Gómez J. (2017). *Encrucijadas pedagógicas: resignificación, emergencias y praxis educativa*. Universidad del Zulia. Maracaibo, Estado Zulia, República Bolivariana de Venezuela.
- Nietzsche, F. (2014). *Obras completas: volumen III*. Madrid, España: Editorial Tecnos.
- Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Zuleta, E. (2010). *Lógica y crítica*. Medellín, Colombia: Hombre Nuevos Editores.

Cómo citar este artículo:

Garavito Patiño, J.J. (2018). Perspectivas pedagógicas de enseñanza y comunicación: lectura y escritura frente al acontecimiento del lenguaje. En J.D. Hernández Albarracín., y M.L. Peñaranda Gómez. (Eds.), *Pedagogías contemporáneas: miradas divergentes al mundo escolar* (pp.269-290). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.