



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

SALÓN DE LA PALABRA

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN PROYECTO PEDAGÓGICO
HUMANÍSTICO

MARÍA ANGÉLICA CASADIEGOS APONTE
MÓNICA MARCELA ARDILA VANEGAS

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA BÁSICA EN HUMANIDADES LENGUA CASTELLANA

MEDELLÍN

2017



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

SALÓN DE LA PALABRA

**HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN PROYECTO PEDAGÓGICO
HUMANÍSTICO**

**MARÍA ANGÉLICA CASADIEGOS APONTE
MÓNICA MARCELA ARDILA VANEGAS**

**Trabajo presentado para optar al título de Licenciadas en educación básica en
Humanidades Lengua Castellana**

Asesora

María Nancy Ortiz Naranjo

Doctora en Ciencias Humanas y Sociales

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA BÁSICA EN HUMANIDADES LENGUA CASTELLANA

MEDELLÍN

2017



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

Gracias a mi hijo, Tomás,
por ser tan paciente y
comprensivo conmigo.

A Carlos y Angélica,
por convertirse en parte de mi familia,
y recorrer junto a mi este camino
de la Universidad.

Mónica Ardila Vanegas



A mi familia,
gracias a su apoyo
este sueño es posible.

A Mónica y Carlos,
por estar siempre ahí.

Angélica Casadiegos Aponte

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

AGRADECIMIENTOS

Después de culminar este proceso de aprendizaje, queremos agradecer a todas las personas que estuvieron involucradas de una u otra manera en él, y nos apoyaron sin duda alguna hasta el final.

Agradecer también a la Facultad de Educación por convertirse en nuestro hogar durante todos estos años. A los profesores y compañeros que hicieron parte de esta travesía, y aportaron en ese ir y venir de la formación como maestros.

Un especial agradecimiento a la Vicerrectoría de docencia, proyecto CREE: permanencia estudiantil. Iniciativa CLEO UdeA, por apoyar y acompañar al desarrollo de nuestro proyecto.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Contenido

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN PROYECTO PEDAGÓGICO HUMANÍSTICO. INTRODUCCIÓN

Capítulo I. El Salón de la Palabra como espacio de *profesión, praxis* y experiencia

Un espacio de *profesión* pública
El Salón de la Palabra como un escenario de IAP
Palabra y experiencia en una estética de la existencia

Capítulo II. Problematicación de las humanidades en la Universidad de hoy

La amenaza de las ciencias humanas
El *Salón de la Palabra* como alternativa de reflexión y resistencia en la universidad

Capítulo III. El Salón de la palabra en el contexto de los centros de práctica de Lectura, Escritura y Oralidad

El panorama de los centros de lectura, escritura y oralidad
Retos para un dispositivo de lectura, escritura y oralidad en una universidad pública y humanista

Capítulo IV. Elementos para pensar nuestro proyecto pedagógico

La opción por la esperanza, en el contexto de la extensión solidaria
El *Salón de la Palabra*, espacio para las prácticas
Hacia una pedagogía de la autonomía y la investigación
La defensa de la palabra en la universidad desde lo *micro*

Referencias Bibliográficas

1 8 0 3





SALÓN DE LA PALABRA

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN PROYECTO PEDAGÓGICO HUMANÍSTICO

INTRODUCCIÓN

La idea de un *Salón de la Palabra* surgió a finales del año 2016 en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia¹, y en ese entonces se proyectó como una iniciativa genérica destinada a propiciar y fortalecer las prácticas de lectura, escritura y oralidad en la academia. Que la propuesta del Salón tenga lugar en la Facultad de Educación no solo responde al hecho de que esta dependencia cuente con profesores y practicantes² con una rigurosa formación en las disciplinas que tienen por objeto el lenguaje y la literatura sino, además, al potencial que tiene el campo pedagógico para generar dispositivos de *praxis* que rebasen la asistencia, y conecten acción y reflexión por medio de las preguntas por la formación, los sujetos y el papel de la universidad en la sociedad.

De modo que los practicantes del *Salón* son maestros en formación, “seres del quehacer, no seres del mero hacer; ‘emergen’ del mundo y pueden conocerlo y objetivarlo con su trabajo. Esto se debe a que su hacer es acción y reflexión: es *praxis* (...) El quehacer es teoría y práctica: reflexión y acción” (Freire, 1980, p.157).

En efecto, como cualquier dispositivo pedagógico, el *Salón de la Palabra* necesita un horizonte de acción y reflexión constantes, un proyecto pedagógico que, gracias a su permanente construcción, contextualice cada una de sus apuestas en función de la comunidad con la que interactúa, problematice y oriente los desafíos a los que se enfrentan sus actores,

¹ Aunque en un principio esta iniciativa tiene como población beneficiaria principalmente la comunidad de la Facultad de Educación, la intención es proyectarla paulatinamente hacia toda la Universidad.

² Provenientes de la Licenciatura en Educación Básica, con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana.



y asuma posiciones epistémicas y políticas concretas. Así, la práctica pedagógica de los primeros estudiantes del *Salón* consistió en rastrear las condiciones de posibilidad para la construcción de dicho proyecto dado que era necesario, antes de generar una amplia oferta de eventos y procesos, comprender cuál es ese horizonte pedagógico que orientaría el quehacer de los próximos practicantes y, por supuesto, cuál sería la impronta que diferenciaría al *Salón de la Palabra* de otros dispositivos encargados de promover prácticas de lectura, escritura y oralidad en el ámbito local.

Posteriormente, se han ido planteando experiencias piloto de cuya sistematización se derivan los elementos que servirán para la configuración del proyecto pedagógico del *Salón de la palabra* que, como ya se verá a lo largo de las páginas de este trabajo, luego de un arduo proceso de problematización, indagación y participación, pretende plantearse como centro de práctica, espacio de encuentro y escenario de construcción de saberes, por medio de una amplia gama de herramientas y propuestas en torno a la lectura, la escritura y la oralidad, que desborden las lógicas escolarizadas a las que podrían hacer referencia otros términos como, por ejemplo, el de aula.

De suerte que el propósito principal de la primera fase³ del Salón haya sido enlazar, desde una perspectiva humanística, diferentes iniciativas de formación, con miras a generar las condiciones necesarias para la configuración e institucionalización de un espacio de atención, pero sobre todo de creación de pensamiento en todas sus potencias éticas y estéticas. Dicho espacio también evoca la imagen de los salones franceses que desde el siglo XVII se posicionaron como recintos de exhibición de arte, y lugares de encuentro cultural; así, este *Salón* convoca a toda la comunidad universitaria a exponer y exponerse en la palabra.

Es sabido que los discursos sobre investigación e innovación han venido haciéndose centrales en la agenda institucional, pero también ha sido explícito el interés de la

³ Esta fase contó con el apoyo de la Facultad de Educación y la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Antioquia (Proyecto CREE: Permanencia - CLEO UdeA).



Universidad de Antioquia por promover la formación humanística, tal como se asevera en el Plan de acción para el Consejo Superior Académico (2015-2018):

Hemos afirmado y repetimos que sin vocación por lo humano y su defensa cualquier desarrollo científico arriesga perder en la tecnocracia. El humanismo inspira la ciencia, las ciencias sirven en el cuidado del humanismo. La relación es recíproca y de mutuo apoyo, la cultura estimula el desarrollo del conocimiento y al mismo tiempo le fija límites y determina sus apuestas éticas. (UDEA, 2015)

Ahora bien, es necesario pensar las humanidades como construcciones que han atendido a las relaciones de poder-saber de unos contextos y momentos históricos concretos. Por esta razón, una de las primeras acciones en la configuración del proyecto pedagógico del Salón de la Palabra consiste en poner en tensión la noción de humanidades, cuyos límites conviene problematizar, deconstruir y ajustar (Derrida, 2002, p.19), más allá de una idea de tradición uniforme que, si bien no es posible desconocerse, deberá abrir paso a rutas que no han de ser ni fijas ni continuas, y que desde una mirada genealógica⁴ nos permitirán salir al encuentro de verdades silenciadas por el discurso tecnocientífico vigente, cuya voluntad de verdad gravita sobre el discurso del desarrollo como avance competitivo, lineal y ascendente (Ortiz, 2015).

En suma, este trabajo parte de la combinación del método problémico con la Investigación, Acción, Participación (IAP), en aras de aportar los elementos necesarios para configurar un proyecto pedagógico humanístico, como posibilidad de interacción entre docencia, investigación y extensión, en un mismo ciclo gnoseológico (Freire, 2006, p.30); de modo que asumimos que no hay formación sin producción de saber, como acontecimiento ético, estético y lógico. En el contexto concreto del *Salón de la Palabra* esta opción metodológica provoca la creación y la autonomía cognoscitiva de los participantes, en donde se conectan los procesos de enseñanza con los de investigación y extensión académica, por

⁴ Con un espíritu histórico, la genealogía permite problematizar la emergencia de determinado juego de fuerzas y, a la vez, nos ayuda a recordar que hay otras narrativas posibles en el horizonte académico, diferenciadas de la oficialidad, que existen y han existido otras formas de pensar, leer, escribir y hablar en la academia (cfr. Foucault, 2000, p.23-24).



medio de las prácticas finales de grupos destacados de estudiantes, liderados por profesores-investigadores expertos en las áreas de atención, y abocados a la reflexión y teorización por medio del seminario de práctica y trabajo de grado.

Esta idea de seminario se inspira en los planteamientos de Edgar Garavito (1999) cuando afirma que el profesor se convierte en investigador junto con un grupo de, más que estudiantes, participantes activos, *colaboradores*, cuando “ha devenido-saber, productor de saber, dejando de ser el viejo instrumento para la adquisición de saber”; es decir, el profesor como el líder del seminario que deviene en “un lugar de intercambio de materiales y de un intento de producción de un saber desde los márgenes y en el nivel aleatorio” (p.173).

Precisamente, el presente trabajo sistematiza la experiencia piloto que puso en marcha esta construcción colectiva que proviene de la problematización en el seminario de práctica, compuesto por las estudiantes Mónica Ardila Vanegas y Angélica Casadiegos Aponte, y la asesora María Nancy Ortiz Naranjo.

Desde esta óptica, el seminario de práctica se convierte en un *taller de creación de pensamiento*, en donde además de leer, se reflexiona oralmente, se escribe, se edita lo escrito y se publica en los distintos medios académicos de divulgación y difusión del conocimiento; en palabras de Garavito (1999), se trata de la construcción de:

Una universidad en que los cursos sean talleres de creación de pensamiento cuyos resultados sean difundidos a través de un sistema amplio de publicaciones periódicas (...) La relación profesor-estudiante habría que definirla en términos totalmente nuevos, en una especie de *bricolage* investigativo. El estudiante sería iniciado en nuevas miradas y en búsquedas propias. (p. 176)

De este modo, el proceso de formación combina las formas del seminario con las del taller, con el propósito de dar vida a diversos textos y que luego serán evaluados, editados, y posteriormente socializados de forma escrita y oral. Así mismo, se pretende generar espacios de interlocución que devengan en la producción de un saber no generalizable pero que, por



vía analógica, pueda servirle a otras iniciativas o proyectos que se pregunten por la lectura, la escritura y la oralidad en la educación superior.

En efecto, este fue el propósito del Ciclo temático *La importancia de la palabra en la educación*, cuya presentación tuvo lugar en la semana de celebración del idioma de abril de 2017, y que contó con la participación del escritor, editor y promotor de lectura Juan Domingo Argüelles. Cada uno de los conversatorios con este autor fue grabado y transcrito, para generar una memoria que además de nutrir los elementos del proyecto pedagógico del Salón, derivará en un trabajo de edición y publicación que dará respuesta a las siguientes preguntas:

¿Cuáles son las condiciones de posibilidad para la configuración del proyecto pedagógico del *Salón de la palabra* como dispositivo que articula y potencia diferentes iniciativas orientadas hacia la apropiación de las prácticas de lectura, escritura y oralidad, desde la acción y la reflexión?, ¿Qué disposiciones o transformaciones en el ámbito académico conlleva el hecho de pensar la lectura, la escritura y la oralidad desde una perspectiva humanística?, ¿Cómo suscitar la integración de las prácticas pedagógicas con los procesos de lectura, escritura y oralidad en la Facultad de Educación?



Capítulo I

El Salón de la Palabra como espacio de *profesión, praxis* y experiencia

Perderse a sí mismo en un libro, esa vieja frase, no es una fantasía ociosa sino una realidad adictiva, ejemplar. Virginia Woolf dijo memorablemente en una carta: “A veces creo que el cielo debe ser una lectura continua, inacabada”. Sin duda, la parte celestial es — de nuevo en palabras de Woolf— que “la condición de la lectura consiste en la eliminación total del ego”. Por desgracia, nunca nos despojamos del ego, así como tampoco podemos pasar por encima de nuestros propios pies. Pero ese arrebató incorpóreo, la lectura, semeja un estado de trance que basta para hacernos sentir sin ego.

Susan Sontag (2001, p.3)



Un espacio de *profesión pública*

Martha Nussbaum⁵ (2010) plantea que es imposible que las instituciones terciarias y universitarias ofrezcan el tipo de enseñanza que hace a un sujeto ciudadano del mundo, si no cuentan con estructuras y procesos dedicados a la educación humanística, es decir, con al menos un espacio de formación donde todos los alumnos puedan participar y aprender aparte de las materias obligatorias de sus carreras.

En este sentido, las humanidades en la Universidad de Antioquia se han transformado en el transcurso de sus 210 años de antigüedad, gracias a una estrecha relación con *el afuera* de lo convencionalmente asumido como científico y académico, con un intercambio cultural que se posibilita con el ir y venir de los puntos de vista, las experiencias del *otro*, que devela las múltiples evoluciones de las formas del saber, de las fuerzas del poder que ejercen una notoria influencia en los procesos de la educación y apropiación en y para las humanidades.

Y aunque está claro que la universidad ha sido siempre un territorio surcado por múltiples relaciones de poder, en tanto cada época y cada contexto tienen sus propias demandas para ella, por tratarse de un espacio de creación de pensamiento, es preciso que los poderes que la habitan entren en tensión con la posibilidad de cuestionamiento, proposición y *profesión pública*. *Profesar* es, tanto en francés como en inglés y castellano, *declarar abierta y públicamente*, lo que, por supuesto, desborda el mero conocimiento tecnocientífico (Derrida, 2002, p.32-33). Por esta y otras razones, enseñar no es sólo exponer un saber, es ante todo *exponerse* (Barthes, 1986, p.317).

Cuando el análisis no solo pasa por una crítica de la dimensión macro del poder, sino que además se pregunta por lo micro y lo molecular, por el cuerpo y el deseo de los mismos

⁵ En el 2015, la Universidad de Antioquia le otorgó a esta filósofa norteamericana el título honoris causa como doctora en filosofía.



sujetos de análisis, se hace indispensable activar una *ética de la existencia*⁶, que se equipara con un movimiento de diferenciación frente a determinada identidad uniforme.

Y es acá donde el discurso cumple un papel vital, porque tensiona las relaciones de saber-poder institucionalizadas y propicia el movimiento de sus límites. En este punto, la *forma* del discurso funciona como puerta en cuyo umbral se erige la potencia del pensamiento, que transgrede cualquier imposición discursiva. Se desplaza así la urgencia de determinar cuál es el género o la tipología textual autorizada para decir la verdad, porque las formas discursivas tienen, indefectiblemente, que alterarse para *profesar* algo hasta el momento impensado.

El mismo Jacques Derrida cuestiona este tema de los géneros discursivos, cuando es invitado en 1998 por la Universidad de Standford para hablar acerca del papel del arte y las humanidades en la universidad del mañana. Así, en su conferencia titulada *La universidad sin condición*, ve difusa la ubicación de su propio discurso en un género:

¿Es académico? ¿Es un discurso del saber en las Humanidades o acerca de las Humanidades? ¿Es únicamente saber? ¿Únicamente una profesión de fe performativa? ¿Pertenece al adentro de la universidad? ¿Es filosofía o literatura?, ¿o teatro? ¿Es una obra o un curso, o una especie de seminario? (Derrida, 2002, p.77).

Para Derrida (2002) *la universidad sin condición* no existe, pero “debería seguir siendo un último lugar de resistencia crítica -y más que crítica frente a todos los poderes de apropiación dogmáticos e injustos” (p.12). Y se esperaría que esta posibilidad sea mayor cuando se trata de una universidad pública, donde existe el “derecho primordial a decirlo todo, aunque sea como ficción y experimentación del saber, y el derecho a decirlo públicamente, a publicarlo” (Derrida, 2002, p.14).

⁶ Para Michel Foucault (2001, p.59), mucho antes de Platón y Sócrates, la producción del saber estaba íntimamente ligada con una tecnología de sí, más concretamente con un *cuidado de sí* (Foucault, 1991, p.64-65); tal ética de la existencia implicaba *ocuparse de sí mismo* (Foucault 1991, p.61-63), a partir de modos de existencia alternativos a una identidad inmanente, uniforme o sustantiva -confinada a lo idéntico, a lo igual, al saber y al poder institucionalizados-, modos alternativos de la diferencia y no del control (Garavito, 1999, p.135).



Facultad de Educación

Profesar consiste siempre en un acto de habla performativo, incluso si el saber, el objeto, el contenido de lo que se profesa, de lo que se enseña o practica sigue siendo, por su parte, de orden teórico o constataivo. Como el acto de profesar es un acto de habla y como el acontecimiento que es o produce no depende sino de esa promesa de la lengua, pues bien, su proximidad con la fábula, la fabulación y la ficción, con el «como si», resultará inquietante (Derrida, 2002, p.34).

Entonces esta *profesión* resistente de la que habla Derrida no está por fuera del terreno del discurso, aparentemente incautado por las lógicas tecnócratas de la actualidad, quizá nuestra principal resistencia se encuentre en la desinstrumentalización de la palabra académica para entender que es condición de posibilidad del pensamiento, y no sólo un medio para comunicarlo y, mucho menos, un producto para competir.

Dicho lo anterior, pretendemos construir de forma colectiva un proyecto pedagógico que responda de manera acorde a los principios misionales de una universidad que se piensa pluralista, reflexiva, inclusiva; una universidad que da espacio a la diferencia del otro para los otros, con una mirada global que enmarca estas diferencias dentro de un ámbito de formación y construcción de conocimientos, y renovar así cada día su vocación por la comunidad educativa que la constituye (UDEA, 2015).

Llegados a este punto, el *Salón de la palabra* es una apuesta por el *afuera* en el adentro del espacio universitario, para recordarle que las humanidades pueden, llegado el momento, abandonar el camino trillado donde el poder-saber obliga a decir, obliga a repetir, obliga a obedecer (Garavito, 1999, p. 137) para empezar a ocuparse de nuevo de la reflexión, el diálogo y la crítica sobre sí mismas. Dado esto, emerge la necesidad de pensar las humanidades como un campo de reflexión, unas “nuevas humanidades”, como oportunidad para encontrar el mejor acceso a un espacio público transformado por unas nuevas técnicas de comunicación, de información, de archivación y de producción del saber (Derrida, 2002, p.12), que lleven a la institución a convertirse en un escenario privilegiado para la construcción y difusión de conocimiento, que atienda y dé respuestas a las contradicciones y tensiones que imperan en las nuevas realidades socioculturales, en una relación compleja entre pensamiento y acción.



El trabajo de un dispositivo como el *Salón* será entonces *ver*, una y otra vez, las condiciones de posibilidad que emergen dentro de la Universidad de Antioquia para resistir en y con la palabra, para mover los límites de lo establecido como verdadero en ella. Resistirse, aquí, no significa lanzar una campaña en contra de las estructuras tecno-científicas, tampoco pasa por plantear que en la academia se pueda leer, escribir y hablar de cualquier manera y que tenga que aceptarse *per se*, en lo absoluto. Lo resistente en este sentido ingresa en el campo de las tensiones entre la argumentación y la creación, en un juego entre los límites de lo mismo (lo imperante) y lo posible, lo inhabitual, lo insólito, lo impensado, lo imposible (el afuera).

Algo que se ha ido haciendo claro a lo largo de esta primera fase es que leer, escribir y hablar en la universidad, con la impronta del *Salón de la Palabra*, constituyen acontecimientos vitales, actos recursivos y creativos, que no se subsumen al intercambio de información; se trata de la experiencia de darle un cuerpo vivo a la palabra formándola y deformándola porque, como nos lo recuerda Jean-Luc Nancy (2007), “diferentes, los cuerpos son todos algo deformes. Un cuerpo perfectamente formado es un cuerpo molesto, indiscreto en el mundo de los cuerpos, inaceptable. Es un diseño, no un cuerpo” (p.21).

El Salón de la Palabra como un escenario de IAP

El rastreo y la problematización de los elementos y condiciones necesarias para la configuración del *Proyecto Pedagógico del Salón* se ha dado en medio de un proceso de Investigación Acción Participativa (IAP), desde los referentes del sociólogo colombiano Orlando Fals Borda. Esta metodología no se encuentra orientada exclusivamente hacia la investigación; o, dicho de otra manera, la concepción de investigación que nuclea el proceso no está desligada de la acción personal y colectiva dentro de un ciclo de vida y trabajo para transformar la realidad. Esta metodología implica la elaboración conjunta de conocimiento serio y confiable sobre el cual construir poder para los grupos y clases sociales pobres, oprimidas o explotadas y para sus organizaciones y movimientos auténticos.



En nuestro caso, pretendemos construir un saber contextualizado por medio de la interconexión de los ejes misionales de una universidad pública y solidaria, en aras de que sus estudiantes y egresados sean capaces de comprender el lugar que ocupan en la cultura⁷ como profesionales, que analicen las implicaciones y efectos políticos de su práctica y que, independientemente de su campo de desempeño, aporten en la construcción de una sociedad capaz de auto-interpretarse de forma crítica, y a partir de allí transformarse de manera autónoma y no por imposición, alienación o manipulación.

La práctica pedagógica en el *Salón de la palabra* nos ha permitido constatar que en el proceso de indagación no hay una división taxativa entre sujeto y objeto; no obstante, hay secuencias de ritmos en el tiempo y el espacio que incluyen acercarse y tomar distancia de los acontecimientos de estudio; se trata de ir por turnos hacia la acción y la reflexión. La comunidad académica, como agente del saber, es la que justifica la presencia del investigador y su contribución a la comunidad, tanto en la etapa activa como en la reflexiva de su investigación y práctica (cfr. Fals Borda, 1988).

Fals Borda (1991) plantea que el paradigma de la ciencia social crítica estipula que la diferencia entre sujeto y objeto puede reducirse en la práctica de la investigación. La experiencia colombiana de investigación-acción tiende a comprobar esta tesis que, en verdad, no es nueva: ya Hegel había explicado cómo, en la idea de la vida, el dualismo de sujeto y objeto queda superado por el conocimiento (p.9).

El motivo por el cual es tan importante mencionar la relación de sujeto-objeto es porque consideramos que no se trata de acercarse al conocimiento desde una objetividad pura, sino que en el proceso mismo de apropiación de esta se desarrollará de una u otra manera una conciencia que nos permitirá comprender nuestra realidad académica para confirmarla o transformarla. Es muy difícil, por no decir imposible, por ejemplo, develar el carácter alienante de la educación tradicional si no nos embarcamos en una práctica alternativa que revele la posibilidad de otros procesos de aprendizaje mientras recorremos el camino que nos

⁷ Aquí es importante aclarar que “cultura es toda construcción humana, herramientas, artefactos, lenguaje, pensamientos, tecnologías, teorías, arte, instituciones, normas, conceptos, en fin, la totalidad del mundo simbólico, las relaciones de las sociedades con la naturaleza, es cultura” (Noguera y Devia, 1991, p.83)



permita ir transformando esa educación anterior que ya no se adecua a las dinámicas actuales de la universidad y su comunidad académica.

El propósito de esta metodología de IAP es generar condiciones para que los grupos adquieran la suficiente creatividad y fuerza transformadora, las cuales podrán ser expresadas a través de proyectos, acciones y luchas específicas; el producir y desarrollar un proceso de pensamiento socio-político con el cual los grupos se puedan identificar.

En esta metodología queremos resaltar la experiencia, ya que aprehendemos la esencia vital intuitivamente, la sentimos, la gozamos y la entendemos como realidad, y, por ende colocamos nuestro ser en un contexto más amplio y pleno, como lo es el *Salón de la palabra*, el cual comprende la combinación de experiencia y compromiso, permite ver, entender y aportar a las personas que buscan el tipo de conocimiento que puede surgir de este espacio, en este caso, la comunidad académica sería la más beneficiada de propuestas como estas en la Universidad de Antioquia. Este concepto de experiencia reconoce que existen dos clases de animadores o agentes de cambio, según lo plantea Fals Borda (1988), son aquellos que se encuentran fuera de la clase explotada y aquellos que se encuentran dentro de la misma. Ambos tipos están unidos en un mismo propósito: el de alcanzar las metas compartidas de transformación social.

Estos animadores (externos e internos) contribuyen con sus propios conocimientos, técnicas y experiencias a la transformación, pero sus conocimientos y experiencias brotan de diferentes conformaciones y racionalidades (una cartesiana y académica, la otra experiencial y práctica). Por eso se crea entre ellas una tensión dialéctica, la cual sólo puede ser resuelta a través de un compromiso práctico, o sea, con una forma de praxis. Así, la combinación entre estos saberes puede derivar en un conocimiento que tense y problematice los regímenes de verdad universitarios, el cual es uno de nuestros propósitos en este trabajo y en nuestra participación en el *Salón de la Palabra*.

De igual modo, esta propuesta aportará elementos para repensar el lugar de las prácticas pedagógicas e investigativas en la formación de maestros en niveles de pregrado y posgrado, dado que, tras las líneas que plantea esta propuesta, se pueden derivar prácticas que, entre



otras cosas, cuestionen y transformen las concepciones sobre los maestros, la educación, la formación, la relación teoría-práctica y las formas de construcción de conocimiento.

Palabra y experiencia en una estética de la existencia

En la universidad confluyen diversas formas de producir pensamiento, en ella la palabra se da como condición de posibilidad del saber, incluso en campos disciplinares aparentemente distanciados de las humanidades. En efecto, la universidad es el espacio de la palabra, y requiere de dispositivos que se lo recuerden, que pongan en marcha provocaciones, procesos y gestos que más que remediar o asistir, provoquen, acojan, acompañen y resignifiquen el papel del lenguaje en la producción de pensamiento.

La palabra ha sido comúnmente entendida como un instrumento para informar los resultados de un proceso de conocimiento que separa asépticamente al sujeto del objeto, para evitar contactos contaminadores, para conseguir una verdad limpia, un resultado objetivo, una respuesta, una afirmación. No podemos desconocer que en la universidad actual la ciencia:

Todavía se legitima apelando a los datos, que se verifican una y otra vez en una búsqueda interminable de la verdad a través de la eliminación del error. Y en su mayoría, las ciencias de la mente y la cultura (la psicología y la antropología) se han embarcado en la misma empresa. (Ingold, 2005, p.14).

Pero si partimos de la perspectiva humanística en la que hay una confluencia entre leer, escribir, hablar, escuchar y pensar, entonces es necesario plantear que el lenguaje no es un simple instrumento que venga a materializar un momento de pensamiento previo al acto de escritura o habla, sino que es estos son, en sí mismos, movimientos del pensamiento.

Así lo plantea Foucault (2003, p.9) cuando afirma: “si tuviera que escribir un libro para comunicar lo que ya sé, nunca tendría el valor de comenzarlo. Escribo precisamente porque



no sé todavía qué pensar sobre un tema que atrae mi atención. Al plantearlo así, el libro me transforma, cambia mis puntos de vista”.

Es clave no equiparar aquí la noción de experiencia ni con la de “experimento”, ni otro tipo de constatación empírica, ni tampoco como una vivencia que reafirma la identidad sustancial del sujeto. Aludimos, más bien, a una experiencia como acontecimiento límite que transforma y descentra al sujeto de la enunciación, que lo “desubjetiva” (cfr. Foucault, 2003, p.11-12), como condición necesaria de la producción de un saber que se funde con lo ético-estético; Se trata de, en palabras de Michel Foucault, la “transformación de uno mismo por el propio conocimiento [...] algo cercano a la experiencia estética. ¿Para qué pintaría un pintor sino para ser transformado por su propio trabajo?” (Foucault, 2003, p.97).

No obstante, el ámbito académico suele promover una mirada estandarizada de la lectura, la escritura y la oralidad, resultado de la prescripción de prácticas y técnicas regulables, que se plantean ajenas a la experiencia ética-estética de los sujetos. Hay en la academia una pretensión de atrapar la inasible e incommensurable palabra de la experiencia, fundirla y verterla en moldes de purificación que, desde una visión logocéntrica, separen realidad de ficción, objetividad de subjetividad, ciencia de arte, para luego intentar encerrarla en conceptos, teorías y discursos, en la ilusión de un mundo ordenado (Ortiz, 2014). Es indiscutible el hecho de que la academia se sustenta en la palabra, en el ensalzamiento del *logos*, que pone la palabra al servicio del conocimiento (el lenguaje como instrumento). Pero detrás de esta veneración de la “riqueza del lenguaje” (aparente *logofilia*), dice Foucault, se esconde un temor (*logofobia*) que impulsa a dominar su peligro y a organizar su desorden. Se trata de un “sordo temor contra esos acontecimientos, contra esa masa de cosas dichas, contra la aparición de todos esos enunciados, contra todo lo que puede haber allí de violento, de discontinuo, de batallador, y también de desorden y de peligro, contra ese gran murmullo incesante y desordenado” (Foucault, 2005, p: 50-51).

Es en este planteamiento en el que se fundamenta la necesidad de configurar una propuesta en torno al lenguaje, a las prácticas de lectura, escritura y oralidad desde una mirada humanística en una institución académica que se asume dentro de esas mismas lógicas. En



este sentido, plantear la iniciativa desde esta perspectiva es a su vez una pregunta por la formación, entendiendo por esta el movimiento que consiste en el permanente retorno sobre sí, un movimiento constante y circular que hace que ese primer viajero se transforme para volver como otro de sí. No implica la rigidez de una forma establecida, sino la flexibilidad de esa materia. Es por eso que el ser humano necesita un horizonte distante sobre el cual pensarse, y ahí está la cuestión en relación a las humanidades y los objetivos de formación que se establecen desde el plano legal de esta institución, pues es lógico que la forma como se concibe al hombre en relación al mundo, la manera como lo conoce y lo representa esté determinado por ese discurso útil de las humanidades, el cual va a determinar “su horizonte de formación” en el plano de la educación superior.

Pensar en la imagen de la cristalización o petrificación de una materia que pasa de un estado a otro es interesante en relación con el concepto de humanidades, pues se tiene claro que dentro de las muchas discusiones que se dieron en torno al término, tal vez una en especial quedó petrificada en el tiempo, tanto así, que tal vez esa sea una de las hipótesis apresuradas sobre la concepción de humanidades en la Universidad.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

Capítulo II

Problematización de las humanidades en la Universidad de hoy

La verdad es que el replanteamiento de la lectura en la universidad implica sin duda alguna un replanteamiento de la universidad misma: de sus rituales y sus dogmas (porque también hay dogmas en las universidades); de sus medios y sus fines; de su presente y sus horizontes.

Juan Domingo Argüelles (2015, p.17)

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



La amenaza de las ciencias humanas

Con las nuevas ciencias humanas del Siglo XIX, se erigió un nuevo objeto cognoscible: *el hombre*, aquel que vive, trabaja y habla (Foucault, 2010a). Este acontecimiento se produce sobre el suelo de la *episteme* moderna, en el cambio de aquel saber “como modo de ser previo e indiviso entre el sujeto que conoce y el objeto de conocimiento” (Foucault, 2010a, p.267). Se trata del momento en que el conocimiento pasa a ocupar un papel protagónico en la constitución de la verdad, y las condiciones para alcanzarlo deben ser formales, objetivas, determinadas por las reglas del método y ajustadas a la estructura del objeto que se busca conocer (Foucault, 2001, p.36), pero en ningún momento se vinculan con el sujeto que busca la verdad. Esta última es, por consiguiente, una verdad demostrable que tiene mayor validez en la medida en que su procedencia se aleje más del sujeto, y la experiencia se reduce, de esta manera, a la experimentación.

Ya desde finales del siglo XVIII se había producido la ruptura de la *mathesis*, que fue para el pensamiento clásico -que se despliega en el Siglo XVII y declina a principios del Siglo XIX- el proyecto de una ciencia general del orden, en donde análisis y síntesis cohabitaban en el espacio de un cuadro ordenado, en el que era posible la representación; es decir, en dicho cuadro, las palabras se entrecruzaban con las representaciones y cuadrículaban espontáneamente el conocimiento de las cosas; en esta dinámica, el lenguaje debía ser la representación transparente y neutral de las cosas, dentro de la cuadrícula que daba cuenta de la realidad (Foucault, 2010a).

Lo que el pensamiento clásico hace surgir es el poder del discurso. Es decir, del lenguaje en cuanto representa, el lenguaje que nombra, que recorta, que combina, que ata y desata las cosas al hacerlas ver en la transparencia de las palabras. En este papel, el lenguaje transforma la sucesión de las percepciones en cuadro y, en cambio, recorta el continuo de los seres en caracteres (...) la posibilidad de conocer las cosas y su orden pasa, en la experiencia clásica, por la soberanía de las palabras: éstas no son justamente ni marcas por descifrar (como en la época del Renacimiento), ni instrumentos más o menos fieles y manejables (como en la época del positivismo); forman, más bien, la red incolora a partir



de la cual se manifiestan los seres y se ordenan las representaciones. (Foucault, 2010a, p.324-325)

Pero con la ruptura de la unidad de la *mathesis* clásica, empezó a demarcarse una diferenciación entre un campo de ciencias *a priori* y otro de ciencias *a posteriori*. Para Foucault (2010a, p.359-360), la emergencia de la *episteme* moderna no estuvo orientada por un orden homogéneo y matematizable, en el que los conocimientos están cargados uniformemente de empiricidad. Más bien, este autor concibe la *episteme* moderna como un espacio voluminoso y abierto⁸ en tres dimensiones a saber: 1. Las ciencias deductivas, como las matemáticas y las físicas para las cuales el orden es un encadenamiento deductivo y lineal de proposiciones comprobadas, 2. Las ciencias empíricas como la lingüística, la biología y la economía, atravesadas por la noción de estructura por medio de relaciones causales entre sus elementos, y 3. La reflexión filosófica, como pensamiento de lo Mismo.

Las ciencias humanas no pueden ubicarse en ninguna de estas dimensiones; pero, de algún modo, recorren sus dominios, habitan en sus intersticios. Esta situación -que puede resultar desventajosa o privilegiada, dependiendo de dónde se le mire- las relaciona con todas las formas de saber y les permite utilizar, no siempre de forma autorizada, las lógicas y principios de cada una de las dimensiones. “Quizá sea esta repartición nebulosa en un espacio de tres dimensiones lo que hace que las ciencias humanas sean tan difíciles de situar, lo que da su

⁸ En efecto, la verdad en la Modernidad no constituye algo uniforme, lineal y cerrado, porque dentro de una misma *episteme* tiene lugar la tensión entre lo empírico y lo trascendental en donde “debe existir una verdad que es del orden del objeto -aquella que se esboza poco a poco, se forma, se equilibra y se manifiesta a través del cuerpo y los rudimentos de la percepción, aquella asimismo que se dibuja a medida que las ilusiones se disipan y que la historia instaura en un *status* desenajenado-; pero debe existir también una verdad que es del orden del discurso -una verdad que permite tener sobre la naturaleza o la historia del conocimiento un lenguaje que sea verdadero-. Es el *status* de este discurso verdadero el que sigue siendo ambiguo. Una de dos: o bien este discurso verdadero encuentra su fundamento y su modelo en esta verdad empírica cuya génesis rastrea en la naturaleza y en la historia y se tiene entonces un análisis de tipo positivista (la verdad del objeto prescribe la verdad del discurso que describe su formación), o bien el discurso verdadero anticipa esta verdad cuya naturaleza e historia define, la esboza de antemano y la fomenta de lejos y entonces se tiene un discurso de tipo escatológico (la verdad del discurso filosófico constituye la verdad en formación). A decir verdad, se trata aquí menos de una alternativa que de la oscilación inherente a todo análisis que hace valer lo empírico al nivel de lo trascendental. (Foucault, 2010a, p.333)



irreductible precariedad a su localización en el dominio epistemológico y lo que las hace aparecer a la vez como peligrosas y en peligro” (Foucault, 2010a, p.360).

Desde esta perspectiva, las ciencias humanas “representan una amenaza permanente para todos los otros saberes; ciertamente ni las ciencias deductivas, ni las empíricas, ni la reflexión filosófica se arriesgan, siempre y cuando permanezcan en su dimensión propia, a ‘pasar’ a las ciencias humanas o a contagiarse de sus impurezas” (Foucault, 2010a, p.360).

Es por lo anterior que estas ciencias no pueden perseguir un discurso formalizado; “por el contrario, hunden al hombre que toman por objeto al lado de la finitud, de la relatividad, de la perspectiva -al lado de la erosión indefinida del tiempo-” (Foucault, 2010a, p.367). Tienen una posición *hipoepistemológica*, si retiramos la carga despectiva del prefijo *hipo*, este “dará muy bien cuenta de las cosas: hará comprender que la invencible impresión de vaguedad, de inexactitud, de imprecisión que dejan casi todas las ciencias humanas no es más que el efecto superficial de aquello que permite definir las en su positividad” (Foucault, 2010a, p.367).

Son, en efecto, configuraciones de saber válidas, pero la manera en que están dispuestas en la *episteme* las distancia de lo que dentro de los regímenes de verdad modernos se plantea como científico, porque su relación con la representación y con las regiones de lo impensado (el *afuera* de la *episteme* moderna) garantiza que no encajen propiamente en aquella forma de pensar que hace posible la relación vectorial de lo deductivo/inductivo.

Es inútil decir que las ‘ciencias humanas’ son falsas ciencias; no son ciencias en modo alguno; la configuración que define su positividad y las enraiza en la *episteme* moderna las pone, al mismo tiempo, fuera del estado de ser de las ciencias; y si se pregunta entonces por qué han tomado este título, bastará con recordar que pertenece a la definición arqueológica de su enraizamiento que ellas exijan y acojan la transferencia de modelos tomados de las ciencias. (Foucault, 2010a, p.367)

Aun cuando la positividad de las ciencias humanas está instalada en la *episteme* moderna y encuentran en ella su condición de existencia, no detentan los criterios formales de las ciencias. Lo anterior no quiere decir que sean imposturas, ilusiones pseudocientíficas, o



simples campos de opiniones y creencias⁹; sencillamente, sus modos de pensar no encajan totalmente en lo que el discurso moderno plantea como válido para llegar a una verdad.

Ahora bien, si es el conocimiento científico en la Modernidad el discurso autorizado para decir verdad, entonces era justificable que buscaran este estatuto y que renunciaran -por lo menos en el campo oficial- a racionalidades y formas de pensamiento diversas y dispersas. Pero mantuvieron, como ya lo vimos anteriormente, una unión más o menos secreta con esas racionalidades no autorizadas, lo que hizo que, a pesar de haber adquirido el título de ciencias, el rigor de sus métodos y la certeza de sus resultados continuaran siendo cuestionados y, en general, poco o nada reconocidos¹⁰.

Al instalarse en el campo de las ciencias, tuvieron que ajustar varias de sus formas discursivas a dinámicas factuales, probatorias y demostrativas. Y como no puede desconocerse que cualquier variación en las formas es una variación en los contenidos, ello las desarraigó “con su propia historia, con sus juegos de lenguaje y, finalmente, con sus metáforas” (Chiuminatto, 2013, p.63).

⁹ En la *episteme* moderna “hay que distinguir con cuidado tres cosas: hay temas con pretensiones científicas que pueden encontrarse en el nivel de las opiniones y que no forman parte (o ya no la forman) de la red epistemológica de una cultura (...) Luego encontramos las figuras epistemológicas cuyo dibujo, posición y funcionamiento pueden ser restituidos en su positividad por un análisis de tipo arqueológico; y a su vez, pueden obedecer a dos grandes organizaciones diferentes: las unas representan los caracteres de objetividad y de sistematización que permiten definir las como ciencias; las otras no responden a estos criterios, es decir, su forma de coherencia y su relación con su objeto están determinadas por su positividad sola. Éstas bien pueden no poseer los conocimientos formales de un conocimiento científico: pertenecen, sin embargo, al dominio positivo del saber” (Foucault, 2010a, p.377).

¹⁰ En este sentido, Carlo Ginzburg, (1994, p.163) traza un gran dilema en las ciencias humanas: “o asumen un estatus científico débil, para llegar a resultados relevantes, o asumen un estatus científico fuerte, para llegar a resultados de escasa relevancia (...) Con todo, nos asalta la duda de si este tipo de rigor no será, no solamente inalcanzable, sino también indeseable para las formas de saber más estrechamente unidas a la experiencia cotidiana o, con más precisión, a todas las situaciones en que la unicidad de los datos y la imposibilidad de su sustitución son, a ojos de las personas involucradas, decisivas”.



El Sal6n de la Palabra como alternativa de reflexi3n y resistencia en la universidad

Hablar de lectura, escritura y oralidad, producto de la actividad intelectual en el 6mbito universitario, nos remite ineludiblemente a la problematizaci3n sobre el sentido de la universidad, dado que de este depende el r6gimen de verdad en que dichas pr6cticas se asientan. Y n3tese que nos referimos a problematizar y no a invocar o reclamar un sentido, una esencia o raz3n de ser, lo que implicar3a asumir que existe para la universidad -y el discurso que en ella se produce- una verdad originaria y absoluta, y que cualquier variaci3n hist3rica o contextual responde a una tergiversaci3n, error o desv3o de eso constitutivo y originario que debe buscarse y restablecerse.

Pero lo anterior no significa renunciar a una postura, todo lo contrario. Cuando alguien problematiza, lo hace con el inter3s de mostrar el car6cter contingente de una verdad impuesta como cierta e incuestionable; generalmente esto se hace cuando se alcanza a atisbar, desde otras orillas de la experiencia, verdades diferentes. Se trata, nuevamente, de invocar la mirada del extranjero o aquella imagen del *professor-at-large*, a quien Derrida describe como:

Alguien que, tras permanecer mucho tiempo *au large* (en franc3s, m6s a3n que en ingl3s, se entiende sobre todo en t3rminos de marina), desembarca a veces tras una ausencia que le ha desconectado de todo. Ignora el contexto, los ritos y la transformaci3n del lugar que le rodea. Se le autoriza a que tome las cosas con distancia y desde la barrera (...) (Derrida, 1997, p.6)

No suele ser f6cil tomar distancia de las pr6cticas y relaciones de la cotidianidad m6s inmediata, pero es necesario cuando un sentido (direcci3n, orientaci3n, v3a, camino), de entre otros m3ltiples y posibles, empieza a plantearse como el 6nico v6lido. No es de nuestro inter3s llevar a cabo una discusi3n exhaustiva de los sentidos o razones asignados a la universidad a lo largo de su historia pero, para los prop3sitos de este trabajo de grado es importante detenernos un momento en la tensi3n presente en la relaci3n “investigaci3n fundamental” e “investigaci3n finalizada”¹¹, en donde la primera se plantea como

¹¹ En este sentido, Derrida (2002) dice sobre la universidad: “S3, se rinde, se vende a veces, se expone a ser simplemente ocupada, tomada, vendida, dispuesta a convertirse en la sucursal de consorcios y de firmas



desinteresada, sustraída al poder, sin ninguna finalidad utilitaria, y la segunda, antes denominada “de aplicación”, inscribe abiertamente las finalidades y utilizaciones posibles del conocimiento dentro de la investigación misma (Derrida, 1997, p.10).

Si bien es cierto que se trata de dos formas de investigación diferenciadas epistémica e históricamente, hay momentos y situaciones en los que no es tan evidente la distinción. Por ejemplo, no puede ser tan rotunda la aseveración de que la investigación fundamental no se ha puesto nunca al servicio de intereses o fines por fuera de lo “netamente” científico. Cómo negar que muchos de los problemas científicos surgieron por la necesidad de resolver situaciones concretas del mundo social, o para satisfacer intereses políticos, militares o económicos.

Sin embargo, antes de mediados del siglo XX, era ampliamente difundida la diferenciación e independencia entre investigación básica y aplicación técnica. De acuerdo con Esther Díaz (2007), es a partir de “la invención de las computadoras, la obtención de la fisión atómica y el desarrollo de la ingeniería genética, por nombrar sólo algunos ejemplos paradigmáticos, [que] queda claro que no queda investigación básica ‘incontaminada’ de técnica” (p.28).

Pero este engranaje ciencia-técnica tiene implicaciones particulares cuando es la racionalidad tecnológica, sustentada en la eficiencia, la competencia y la utilidad (Echeverría, 2005, p.11), la que se impone. Esta equiparación resulta problemática para algunos autores, en tanto:

Las lógicas y los tiempos del sector científico y el sector productivo son absolutamente diferentes y muy difíciles de conciliar. El factor tiempo es percibido de manera diferente en el ámbito académico y en el ámbito de la empresa o de los laboratorios; el sentido de

internacionales. Hoy en día, en Estados Unidos, y en el mundo entero, juega una baza política importante: ¿en qué medida la organización de la investigación y de la enseñanza debe ser sustentada, es decir, directa o indirectamente controlada, digamos con un eufemismo «patrocinada», con vistas a intereses comerciales e industriales? Dentro de esta lógica, como sabemos, las Humanidades son con frecuencia los rehenes de los departamentos de ciencia pura o aplicada que concentran las inversiones supuestamente rentables de capitales ajenos al mundo académico” (p.17).



urgencia y de oportunidad, son diferentes en uno y otro sector. Las empresas generalmente carecen de perspectiva de largo plazo respecto tanto de las necesidades sociales como de las posibilidades tecnológicas. (Juarros y Martinetto, 2008, p.54)

Sin lugar a duda, no se trata de un alegato porque la ciencia no esté al servicio de ningún asunto técnico, político o ideológico, ni mucho menos de una reclamación de objetividad o neutralidad; de hecho, las prácticas científicas y universitarias -incluidas la lectura, la escritura y la oralidad- siempre han estado insertas en intrincadas relaciones de saber y poder, incluso cuando más se han autoproclamado apolíticas, neutrales e imparciales. Más bien, vale la pena preguntarnos por cuáles son esas configuraciones de saber y poder actuales que producen y erigen una verdad sobre la escritura y, desde luego, cuáles son sus implicaciones éticas y estéticas en nuestro quehacer académico.

Lo anterior, en una suerte de vigilancia analítica sobre el pensamiento, que mantiene abierto el interrogante: ¿Puede realmente la universidad ser autónoma? Derrida (1997) nos dice al respecto:

Ni en su forma medieval ni en su forma moderna ha dispuesto la Universidad de su autonomía absoluta y de las condiciones rigurosas de su unidad. Durante más de ocho siglos, «universidad» habrá sido el nombre dado por nuestra sociedad a una especie de cuerpo suplementario que ha querido a la vez proyectar fuera de sí misma y conservar celosamente en sí, misma, emancipar y controlar. Por ambas razones, se supone que la Universidad representa la sociedad. Y, en cierto modo, también lo ha hecho, ha reproducido su escenografía, sus metas, sus conflictos, sus contradicciones, su juego y sus diferencias y, asimismo, el deseo de concentración orgánica en un solo cuerpo. (p.19)

Y aun cuando la universidad ha sido, de muchos modos, reflejo de la sociedad, lo ha sido también “concediéndole la oportunidad de la reflexión, es decir también de la disociación” (Derrida, 1997, p.19). La pregunta es, qué lugar ocupa dicha oportunidad de reflexión dentro de un dispositivo en el que leer, escribir y publicar se convierten en una actividad económica rentable y es necesario *disponer* los textos (productos) para que compitan en un mercado.



En gran medida, la lógica técnico-funcional hacia la que derivó la razón instrumental moderna ha distanciado al ser humano de la posibilidad de mirarse, lo ha envuelto en una dinámica de producción y consumo que no da paso a la reflexión pues, en la medida en que no se traduzca en productos útiles y tangibles, esta constituye una pérdida de tiempo y, por lo tanto, de ganancias.

Al respecto, Andrés Klaus Runge y Diego Alejandro Muñoz (2005) reconocen que el proyecto moderno de autonomía se ve truncado e inconcluso en el ejercicio de la racionalidad instrumental. Según ellos, “la apuesta por un ser humano capaz de autorreconocerse y por ende formarse a través de las decisiones que él toma en el ejercicio legítimo de su autonomía, no ha podido realizarse debido a las taras formativas que se han puesto en ejecución en el afán por instrumentalizar al ser humano en la sociedad industrial” (p.368). Lo anterior permite concluir a los mismos autores que, “en cierta medida la crisis de la sociedad moderna se puede entender como la no formación de sujetos reflexivos” (p.373).

Ahora bien, una universidad dispuesta para la reflexión es un lugar para la pluralidad, para la comprensión de los diversos sentidos (camino) que cada época y cada contexto le encargan; una universidad así no posee un sentido o una razón dados, antes bien, en ella se abren espacios y tiempos para comprender, problematizar y elegir rutas de pensamiento y acción posibles.

Así, retomando los planteamientos de Derrida (1997), un dispositivo como el *Salón de la Palabra* incide en el tiempo universitario no solo para que se diferencie del mundo que se acelera en la entrega de productos, por la opción de crear su propio ritmo en la reflexión o de *invaginar el bolsillo interior* de lo posible, sino asimismo por:

La oportunidad de una vuelta sobre las condiciones mismas de la reflexión, en todos los sentidos del término, como si con ayuda de un nuevo aparato óptico se pudiera por fin ver la vista, no sólo el paisaje natural, la ciudad, el puente y el abismo, sino también «telecopiar» la vista. Por medio de un dispositivo acústico, «oír» la escucha, dicho de otro modo, captar lo inaudible en una especie de telefonía poética. (p.9)



Volvemos acá sobre la necesidad de una crítica que comprenda y cuestione los discursos que soportan nuestras propias maneras de pensar, y las condiciones en que estos discursos emergen en el ámbito académico.

Y es acá donde las humanidades cumplen un papel vital en el devenir universitario, porque tensionan el dispositivo tecnocientífico; abren espacios impensados con la fuerza de una resistencia que es irredenta¹². No obstante, es necesario admitir que estas han sido formas eficaces de normalización, en las que el saber ha operado como condición de posibilidad para la sujeción¹³; por esta razón, es preciso transformar las humanidades en lugares privilegiados “de *presentación*, de reelaboración y de discusión temática” (p.20).

En efecto, las ciencias humanas aparecieron vinculadas a ejercicios de poder, como discursos que apalancaban o reaccionaban frente a relaciones de dominación, explotación y sujeción históricas:

La antropología luchó por preservar la diferencia étnica y cultural de los pueblos colonizados, al tiempo que era utilizada como instrumento de poder para ejercer una más clara dominación racial y cultural. La sociología promovió las luchas contra la explotación y la alienación en el trabajo, al tiempo que se convirtió en arma para garantizar la autorregulación de un sistema económico que provocaba los desequilibrios sociales. Y la psicología luchó desde su constitución, a comienzos del siglo XIX, por destituir los aparatos clásicos de tortura contra los alienados, buscando al mismo tiempo que fuera el propio alienado quien ejerciera la sujeción de sus cuerpos y sus pasiones. De esta manera, las llamadas ciencias humanas no pueden ser separadas de un humanismo político que se planteó a la vez como modelo de dominación e instancia de redención (Garavito, 1999, p. 122).

¹² Tensión que se equipara con la existente entre la idea de que “la ciencia no tiene intencionalidad productiva directa, sino que se mueve por el afán de conocer y enriquecer a la humanidad (concepción aristotélica), y [*aquella idea en la que se asume*] la ciencia como una fuerza productiva y que, por lo tanto, posee un interés económico por su capacidad de transformar la naturaleza y ponerla al servicio del hombre (concepción baconiana)” (Juarros y Martinetto, 2008, p.54).

¹³ En este sentido, “teniendo en cuenta las consecuencias aleatorias de una investigación, siempre puede ponerse la vista en algún beneficio posible al final de una investigación aparentemente inútil, la filosofía o las humanidades, por ejemplo” (Derrida, 1997, p.12).



Lo anterior implica tomar distancia de la mirada humanista conservadora¹⁴, pero no desconocer su papel histórico porque, tal como lo plantea Derrida (2002), “no podemos ni debemos dejarnos encerrar en el adentro de las Humanidades. Pero este pensamiento, para ser fuerte y consecuente, requiere las Humanidades” (p.71), unas humanidades transformadas por el movimiento de sus límites, por su ingreso en el terreno de lo subjuntivo: del *quizá* y del *como si*, y, aún más, por su contacto con lo imposible.



¹⁴ Es clara la necesidad de alejarse de las ciencias humanas como modelos universales de pensamiento; en este sentido, Foucault fue certero al exponer su crítica en variados momentos: “Cierta idea o modelo de humanidad ha ido desarrollándose a través de estas distintas prácticas —psicológica, médica, penitencial, educacional— y ahora la idea de hombre se ha vuelto normativa, evidente, y supuestamente universal. Puede que el humanismo no sea universal, sino bastante relativo a cierto tipo de situación. Lo que llamamos humanismo ha sido utilizado por marxistas, liberales, nazis, católicos. Esto no significa que tengamos que eliminar lo que llamamos derechos humanos o libertad, sino que no podemos decir que la libertad o los derechos humanos han de limitarse a ciertas fronteras. Por ejemplo, si se llega a preguntar hace ochenta años si la virtud femenina era parte del humanismo universal, todo el mundo hubiera dicho que sí. Lo que me asusta del humanismo es que presenta cierta forma de nuestra ética como modelo universal para cualquier tipo de libertad. Me parece que hay más secretos, más libertades posibles y más invenciones en nuestro futuro de lo que podemos imaginar en el humanismo, tal y como está representado dogmáticamente de cada lado del abanico político: la izquierda, el centro, la derecha” (Foucault, 1991, p.149-150). “Ese humanismo, el que en 1948 justificó a la vez el estalinismo y la hegemonía de la democracia cristiana (...) bien mirado, este humanismo ha sido el elemento prostituidor de todo el pensamiento, de toda la moral, de toda la política de los últimos veinte años; para mí, lo que resulta una provocación es que se quiera proponer como ejemplo de virtud” (Foucault, 1969, p.85).



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

Capítulo III

El Sal6n de la palabra en el contexto de los centros de pr6ctica de Lectura, Escritura y Oralidad

Muy rara vez se llega se llega al amor de lectura de libros a trav6s de la obligaci6n. Y cuando decimos que muy rara vez es porque admitimos que hay casos de excepcionalidad, como en todo el proceder del ser humano, aunque quisi6ramos creer que nadie puede llegar a amar a otro porque ha sido forzado a ello. El amor es otra cosa, y el amor a los libros nace en situaciones que nada tienen que ver con la coerci6n, aunque haya quienes piensen que, de vez en cuando, hay que obligar a los humanos a descubrir el disfrute as6 sea con sangre.

Juan Domingo Argüelles (2006, p.4)

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



El panorama de los centros de lectura, escritura y oralidad

Durante la década de los sesenta, surge en las principales universidades de Estados Unidos los *Writing Centers* (Centros de Escritura), propuestos bajo un método llamado “Laboratorio de escritura”, inicialmente dentro, y luego fuera del aula, como medida remedial a las necesidades de los estudiantes que ingresaban a la universidad con condiciones de preparación académica inferiores a las del promedio de la población estudiantil de los *colleges*. Podría decirse que el método de laboratorio estaría más enfocado en buscar medidas relacionadas con el currículo y la enseñanza de la escritura en la universidad.

Violeta Molina Natera, fonoaudióloga, magíster en Lingüística y Español, hizo su doctorado Interinstitucional en Educación. Su interés investigativo ha girado en torno a las prácticas de escritura académica, centros de escritura y la comprensión de textos. En el artículo *Centros de escritura: una mirada retrospectiva para entender el presente y futuro de estos programas en el contexto latinoamericano* (2014), plantea que en la actualidad existen *Writing Centers* en la mayoría de las universidades de Estados Unidos, Canadá y Australia, con diferentes abordajes y enfoques, pero con la misma filosofía: brindar un acompañamiento en todo el proceso de escritura con el fin de hacer lectores críticos y mejores escritores. Todos estos centros se encuentran asociados a nivel regional, nacional e internacional, siendo la IWCA (Asociación Internacional de Centros de Escritura) la organización que mayor presencia tiene y que ofrece apoyo de diversa índole a estos centros de escritura. En Latinoamérica se conoce que la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metropolitano, fundó su CE en 1994, constituyéndose como el primero en tener estos programas en la región, diez años después se creó el Centro de Aprendizaje, Redacción y Lenguas (CARLE) del Instituto Tecnológico Autónomo de México, que combinó las tutorías de escritura, las estrategias para el estudio y el fortalecimiento del inglés; el centro del Instituto Nacional de Salud Pública en México, un Centro de escritura en Uruguay con énfasis en la escritura creativa de guiones, un caso en la UBA de Buenos Aires que está en proyecto y tiende a dirigirse a la escritura de tesis de estudiantes de Postgrado, y finalmente, uno en Chile que aparece poco documentado.



Una de las principales características de los centros de escritura es su finalidad: formar mejores escritores a través de sesiones de tutorías que, en la mayoría de los casos, se realizan de manera presencial con un tutor que se presenta como un lector crítico del texto, y como una guía en otros aspectos relacionados con la escritura. Según Waller (2002) los centros de escritura, en los años 90's, buscaron formar personas pensantes y escritoras: «Idealmente la mayoría de los centros de escritura quieren ser vistos como lugares donde todos los escritores dentro de la comunidad universitaria puedan convertirse, de manera reflexiva, en lectores competentes de su propia escritura».¹⁵

Tener una comunidad académica cuyos miembros tengan una formación integral que les permita generar aportes significativos a la sociedad es, o debería ser, la meta de todas las universidades. Sus misiones, en términos generales, pretenden expresar ese deseo institucional. Por ello constantemente están a la búsqueda de estrategias y acciones que se acerquen al cumplimiento de sus objetivos para hacerlas más eficientes y más competitivas. En esa búsqueda merecen especial atención las iniciativas que, atendiendo una necesidad particular, pero compartida por toda la comunidad, pueden tener un impacto institucional, tal como plantea Violeta Molina (2015).

Para el caso colombiano, hemos realizado un rastreo de creación de centros de Lectura, Escritura y Oralidad, a nivel nacional y regional, comparando las diferentes metodologías, funcionalidades y procesos formativos. Esta diferenciación da pie, y fortalece una nueva propuesta como lo es el *Salón de la Palabra*, que busca consolidarse como una alternativa no solo formadora en cuestiones académicas, sino además humanística. Pero antes, vamos a mencionar algunos de esos centros que hemos encontrado, y que, consideramos, son más relevantes al propósito de este capítulo.

A nivel nacional, encontramos que la Universidad Javeriana, sede Cali, es la primera universidad en prestar este tipo de servicios integrales con su Centro de Escritura Javeriano

¹⁵ Waller, S. (2002). "A Brief History of University Writing Centers: Variety and Diversity". [en línea], disponible en: <http://www.newfoundations.com/History/WritingCtr.html>, recuperado: 5 de octubre 2007



(CEJ)¹⁶, extendiéndose luego a la sede Bogotá. De acuerdo con la misión universitaria de contribuir a la formación integral de personas con excelencia humana y académica, el Centro de Escritura Javeriano tiene como misión servir en todas las necesidades de escritura de la comunidad Javeriana, incluyendo estudiantes de pregrado, postgrados e intercambio, profesores y personal administrativo.

Sus objetivos principales son posicionarse como un ambiente de aprendizaje inclusivo y altamente colaborativo, desarrollando las destrezas de escritura de la comunidad Javeriana. Colaborar con otras instancias de la universidad para expandir su cobertura y constituirse como un programa líder en generación de conocimiento para la comunidad académica, y para otras universidades de Colombia y de Latinoamérica. El objetivo del Centro de Escritura Javeriano es ayudar a los estudiantes a desarrollarse como pensadores críticos a través del trabajo con sus propios textos. La ayuda que ofrece está diseñada para fomentar la independencia, por lo tanto, no revisan, corrigen o editan los textos de los estudiantes. Lo que se hace allí es enseñar a los estudiantes cómo revisar, corregir o editar sus trabajos con mayor precisión y efectividad.

Algunos de los servicios que ofrece el CEJ son la búsqueda y organización de ideas en la primera etapa de escritura del texto. A través de diferentes técnicas ayudan al estudiante a explorar el tema y a pensar en cómo puede abordarlo y cuáles son sus propias ideas para iniciar la escritura del texto. También realizan apoyo en la escritura de borradores, revisión de los textos y talleres que se realizan periódicamente con temáticas relacionadas con el tema de la escritura, que ayudan a mejorar las destrezas de todos los estudiantes universitarios. Estos talleres se divulgan a través de la página web y de las carteleras de la universidad. En cada taller se aborda una temática diferente y se cuenta con la participación de los tutores del CEJ.

Además, el centro de escritura Javeriano cuenta con un repositorio de materiales en formato PDF diferenciado para docentes y estudiantes, y material multimedia en forma de tutoriales cortos sobre el proceso de escritura. Para el año 2017, lanza su revista *El Escribano*,

¹⁶ Tomado de: <http://centrodeescritura.javerianacali.edu.co/>



en formato digital, donde se encuentran algunos textos literarios y académicos escritos por estudiantes que son o han sido tutores del centro de escritura.

Como herramienta de planificación, en la página web, se encuentra una sección de preguntas frecuentes, que dan orientación a las personas sobre cómo conseguir una cita, qué debe llevar y quién o quiénes lo van a asesorar, además las indicaciones para convertirse en tutor de CEJ. Este Centro de escritura, tal como su nombre lo indica, se enfoca principalmente en la escritura académica o en los procesos de redacción, edición y corrección de textos, pero parece dejar de lado otros aspectos relevantes en la formación del estudiante como lo son la lectura y la oralidad.

Otro caso conocido es el del Centro de Escritura y Comprensión de Lectura de la Facultad de Derecho de la Universidad Externado¹⁷, que tiene como propósito central ser un espacio de apoyo para los estudiantes en sus habilidades de lectura y escritura, fundamentales en su proceso académico y profesional. El Centro está abierto a todos los estudiantes de la Facultad y la asistencia al mismo es voluntaria y gratuita. Los estudiantes pueden asistir al centro tantas veces como lo consideren necesario. Es importante indicar, que este centro está solo enfocado a estudiantes de dicha Facultad, y no tiene pensados servicios para otros estudiantes de diferentes programas académicos.

La principal herramienta de trabajo de este Centro es la monitoria personalizada. Las monitorias son sesiones de trabajo individual, disponibles para cualquier estudiante de la Facultad de Derecho. Estas tienen una duración de treinta minutos cada una, en los que un monitor apoya al estudiante en sus necesidades específicas con trabajos, tareas y demás necesidades propias del quehacer académico. Es relevante insistir en que el Centro funciona tanto para necesidades de escritura como de comprensión lectora, y cualquier aspecto relacionado con estas dos habilidades en que el estudiante sienta que necesita ayuda. Además de esas monitorias individuales, el centro programa monitorias grupales en las cuales imparte contenidos teóricos de utilidad para los estudiantes.

¹⁷ Tomado de: <https://www.uexternado.edu.co/derecho/centro-apoyo-lectura-escritura/>



Siguiendo con la línea nacional, el Centro de Escritura de la Universidad del Cauca¹⁸ tiene como lema “Un espacio para hablar, escribir y aprender”; este espacio está orientado a potenciar las habilidades de escritura académica de los estudiantes, mediante tutorías individuales y grupales desarrolladas por pares, con miras a la cualificación del proceso de formación profesional de todos los universitarios. Tiene como visión convertirse en un espacio académico que se distinga a nivel institucional, regional y nacional por su aporte a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura académica y por el impacto en la formación profesional de sus estudiantes, en coherencia con los principios de la Universidad del Cauca.

Los servicios que ofrece el centro son las tutorías personalizadas de escritura, dirigidas a personas que requieran asesoría para escribir un texto asignado por la universidad. El proceso consiste en planificación, escritura de borradores o revisión y reescritura de una versión preliminar hasta producir la versión definitiva. Otros de sus servicios son el apoyo continuo al aprendizaje de la escritura académica, talleres grupales a estudiantes (en los cuales se brindan asesorías sobre las características de un tipo de texto en particular), el procedimiento de producción del mismo o sobre un aspecto concreto de la escritura, además de asesoría a docentes que deseen desarrollar algunas estrategias para ayudar a sus estudiantes a leer o a escribir mejor y a usar estas tareas como herramientas de aprendizaje en las asignaturas que orientan.

A continuación, el Centro de Lectura, Escritura y Oralidad Académica (CELOA) de la Universidad Santiago de Cali¹⁹, este es un espacio representativo del programa de Fonoaudiología y Bienestar Universitario que trabaja en coherencia con el proyecto PIPE (Programa Institucional Para La Permanencia Estudiantil). En este Centro de Escritura, Lectura y Oralidad Académica, los estudiantes pueden fortalecer las competencias Comunicativas que se requieren y son evaluadas en la academia como: Leer, escribir y hablar los temas de la disciplina.

¹⁸ Tomado de: <http://www.unicauca.edu.co/centroescritura/>

¹⁹ Tomado de: <http://www.usc.edu.co/index.php/mision-y-vision-celoa>



En este Centro los estudiantes pueden realizar actividades como lectura interactiva asertiva, en coherencia con la consigna de formación o de producción escrita solicitada por el docente. Con lo que pretenden que el estudiante reconozca que para escribir en la academia se deben leer textos científicos que lo lleven a evolucionar el código lingüístico propio de la disciplina. También, escribir dando respuesta el objetivo que se tiene para la producción del texto y finalmente, se realizan las revisiones y la edición teniendo en cuenta el contenido, el protocolo de escritura solicitado.

Como resultado de la escritura, los estudiantes pueden realizar actividades de oralidad con el producto escrito, aprendiendo a manejar herramientas asertivas como: flujogramas para el discurso y la pregunta, el manejo del público, la movilidad en el aula, el contacto visual, la corporalidad asociada al discurso, la proyección vocal y la forma asertiva de construir presentaciones de apoyo, entre otros.

La misión de este Centro es fortalecer a través del currículo las competencias comunicativas propias de los ambientes académicos universitarios como lo son la lectura, escritura y oralidad, disminuyendo los niveles de repitencia y deserción. Así como ser un centro de escritura, lectura y oralidad académica reconocido por toda la comunidad estudiantil de la Universidad Santiago de Cali, como en otras instituciones de educación superior a nivel local, nacional e internacional, que desarrolle investigación desde los indicadores propios de las experiencias vividas con la población atendida.

Además de los centros ya mencionados, a nivel nacional encontramos el Centro de Lectura y Escritura en Español (CELEE) de la Universidad del Rosario de Bogotá²⁰, el cual llama especialmente nuestra atención al tener un enfoque más empresarial. Este centro ofrece un portafolio de cursos para empresas, profesores o personas interesadas en mejorar las competencias lectoescritoras a través de Educación Continua. Además de ofrecer un acompañamiento exclusivo para facultades o escuelas donde los profesores adscritos al Celee acompañan clases específicas y realizan un apoyo en la asignatura que la facultad o escuela

²⁰ Tomado de: <http://www.urosario.edu.co/Centro-de-Lectura-y-Escritura-en-Espanol/Inicio/>



decida. Realizando talleres especializados en redacción, de acuerdo con las carreras, y un entrenamiento con técnicas de lecturas apropiadas para las asignaturas.

Otro aspecto importante de este centro es que ofrece unas tutorías clasificadas de la siguiente manera:

- Diferenciadas: exclusivamente para estudiantes de primer semestre.
- Voluntarias: dirigidas a toda la comunidad académica
- Virtuales: consultas puntuales a través de la plataforma Moodle.

Además de esto, tiene una agenda de eventos académicos y culturales, que cuenta siempre con la presencia de un artista local o nacional. A estos eventos están invitadas todas las personas de la comunidad universitaria.

Por otro lado, encontramos que el Centro Virtual de Escritura, Lenguaje y Expresión (CVELE) de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia²¹ busca consolidarse entre los principales ambientes de aprendizaje virtual, especializados en el fortalecimiento de la lectura, la escritura y los estudios y actividades propias del área de lenguaje, a nivel nacional y latinoamericano. La misión de este Centro Virtual de Escritura, Lenguaje y Expresión es apoyar a la comunidad académica facilitando herramientas que permitan fortalecer las habilidades comunicativas en lectura, escritura, relación con varios tipos de lenguaje, realización de actividades de expresión artística, práctica en las áreas genéricas de las pruebas de Estado y mejoramiento de sus competencias digitales. Lo que posibilita que cualquiera de sus estudiantes, sin importar la sede de la universidad en que se encuentre, pueda no solo acceder con facilidad a los contenidos, sino también recibir una asesoría personalizada cualquiera que sea su inquietud.

Por último, a nivel nacional está el Centro de Español. Programa de escritura de la Universidad de los Andes²² que busca ayudar a los estudiantes a desarrollar y fortalecer sus habilidades de escritura, lectura y comunicación oral para enfrentar exitosamente los retos

²¹ Tomado de: <https://academia.unad.edu.co/centro-virtual-de-escritura-lenguaje-y-expresion>

²² Tomado de: <https://programadeescritura.uniandes.edu.co/>, <http://leo.uniandes.edu.co/>



académicos de la vida universitaria. Este centro tiene tres esferas de trabajo, las cuales son escritura, lectura y oralidad. Cada una de estas esferas de trabajo está respaldada por un material o repositorio de materiales en formato PDF de información, como por ejemplo: puntuación, gramática y vocabulario, cómo elaborar un resumen y/o una reseña, y también material sobre tipos de texto.

Estos son algunos de los hallazgos a nivel nacional, que de una u otra manera le apuestan a una formación técnica frente a los procesos de lectura, escritura y, en algunos casos, oralidad. Son más los nombres de centros y universidades que le apuestan a este tipo de iniciativas, sin embargo, por cuestiones metodológicas, no consideramos pertinentes para el propósito final de este trabajo mencionarlos todos.

Pasemos a los centros de lectura, escritura y oralidad que han sido instituidos en la última década a nivel regional por algunas de las universidades más representativas de la ciudad de Medellín, y algunas otras cercanas al área metropolitana.

En la Universidad EAFIT encontramos el Celee (Centro de Estudios en Lectura y Escritura), adscrito al Departamento de Humanidades. Este centro está comprometido con el fortalecimiento de competencias de lectura y escritura en los estudiantes, profesores y empleados de la Institución, así como de la comunidad académica y empresarial de la región. Para este propósito cuenta con personal especializado y la provisión de cursos, talleres, asesorías y consultorías con énfasis en estas competencias.

Tiene como objetivos fortalecer las competencias de lectura y escritura en los estudiantes de la Universidad, involucrar el desarrollo de competencias en lectura y escritura en los currículos de los distintos programas, diseñar y desarrollar proyectos de investigación acerca de la lectura y la escritura con el fin de generar nuevo conocimiento sobre el tema y ofrecer asesoría y consultoría a instituciones educativas (colegios, universidades) y empresas de la región en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura.

Hemos encontrado, además, que uno de los componentes principales del Celee, es el Laboratorio de Lectura y Escritura. Este es un espacio concebido como un lugar donde los



estudiantes de pregrado y posgrado, los docentes y empleados de la universidad, pueden experimentar, trabajar, practicar e investigar acerca del lenguaje, de las comunicaciones y de los procesos asociados a la lectura y a la escritura. Se ofrece como un sitio de intercambio académico donde la comunidad universitaria encuentra profesores calificados en el área del lenguaje con quienes podrá resolver dudas, identificar y buscar soluciones a problemas de lectura y composición de textos, tomar decisiones en cuanto a técnicas y estrategias de lectura y escritura, entre otros asuntos.

Aquí debemos de referirnos también al Centro de Recursos para la Escritura y la Lectura Académicas CRÉELA de la Facultad de Ciencias Sociales de la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia²³, cuyo propósito es fortalecer las competencias comunicativas y los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad. Este centro brinda una serie de recursos virtuales para docentes, estudiantes y comunidad académica en general, acerca de la escritura y comprensión de textos del ámbito académico y laboral. El objetivo principal del Créela es apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en la Institución; a través de contenidos que van desde la enseñanza de estrategias metacognitivas para la comprensión de textos, las fases de la escritura, los géneros académicos, hasta recursos para la escritura y recursos para docentes.

Continuaremos ahora la exploración de los centros a nivel regional con el Centro de Escritura UNIMINUTO²⁴, que además de presentarse como un mecanismo para el fortalecimiento de las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes, ofrece la posibilidad de desvincular la escritura de una práctica académica que representa una nota, para facilitar la aproximación a la escritura desde el gusto; se empeña en la búsqueda de mejorar los mecanismos para lograr la satisfacción. La tutoría por su parte logra a través del acompañamiento de los estudiantes tutores que estos aprendan por medio del hacer y a partir de las diferentes producciones de sus compañeros. Este centro presenta una oportunidad en la cual los estudiantes pueden valorar desde otra perspectiva, que no les signifique "riesgos"

²³ Tomado de: <https://programadeescritura.uniandes.edu.co/>, <http://leo.uniandes.edu.co/>

²⁴ Tomado de: <https://programadeescritura.uniandes.edu.co/>, <http://leo.uniandes.edu.co/>



académicos, la forma de escribir, de leer y las estrategias utilizadas para ello. También se ofrecen servicios de asesorías personalizadas y talleres de redacción y ortografía.

Por último, tenemos el Laboratorio de Lectoescritura Bla, bla, bla de la Universidad de Medellín²⁵, el cual se concibe para fortalecer las prácticas de lectura y escritura de la comunidad académica de la Universidad. Este Laboratorio se plantea como objetivo propiciar la experimentación, investigación y ensayo de las formas de expresión oral y escrita. Cuenta con un aula interactiva y lúdica dotada de elementos tecnológicos y de herramientas para propiciar una experiencia diferente del lenguaje, a donde los interesados podrán asistir, de modo gratuito, a talleres y tutorías que incluyen: juegos del lenguaje, comprensión y producción de textos, creación literaria, lecturas en voz alta, expresión oral, entre otros.

Con esta propuesta, la Universidad de Medellín busca fortalecer las competencias de lectura y escritura de los estudiantes mediante metodologías que propicien la práctica, el ensayo y la investigación del lenguaje. A la vez que propicia un espacio alternativo al aula de clase, para fortalecer la comprensión y producción de textos, favorecer la inclusión intelectual de los estudiantes y de la comunidad académica, mediante el apoyo a los procesos de lectoescritura y también busca consolidar políticas de alfabetización académica en la Universidad conducentes al fortalecimiento de las competencias lingüísticas necesarias para la generación de conocimiento.

Retos para un dispositivo de lectura, escritura y oralidad en una universidad pública y humanista

Hemos realizado un breve recorrido por algunos de los más representativos centros de lectura, escritura y oralidad tanto a nivel nacional como regional, y hemos encontrado que estos espacios son en las diferentes universidades una estrategia de apoyo en el proceso académico, que reconoce la estrecha relación entre lectura, escritura y aprendizaje; y que

²⁵ Tomado de: <https://www.udem.edu.co/index.php/laboratorio-bla-bla-bla>



además se configura como un espacio destinado a ofrecer servicios que permite a los estudiantes mejorar su capacidad de producir los textos que se solicitan desde las diferentes asignaturas de sus carreras para, de esta manera, apropiarse de los contenidos que allí se tratan, al tiempo que se fortalece la capacidad de escribir. En muchos de estos casos, el servicio prestado tiene un costo adicional para la comunidad universitaria.

Ahora bien, surge la pregunta por el lugar de un dispositivo de lectura, escritura y oralidad en el contexto de una universidad pública y humanista, y por los elementos necesarios para la configuración de un proyecto pedagógico que sirva de horizonte de acción y reflexión para esta iniciativa; el siguiente capítulo se ocupa de ello.

Por lo pronto, nos atreveremos a afirmar que en la Universidad de Antioquia existen las condiciones de posibilidad para un dispositivo de este tipo, toda vez que El *Plan de acción para el Consejo Superior Académico 2015-2018* reconoce que la formación integral no es un elemento añadido o incidental; por el contrario, constituye el suelo natural en el que se arraiga la formación académica. La Universidad aspira a ser cada vez más un espacio cualificado de formación científica; ello exige, al mismo tiempo, que el soporte de esta propuesta esté orientado a la formación inter y transdisciplinaria en el campo de las prácticas discursivas para toda la comunidad universitaria, creando condiciones de posibilidad para la permanencia de estudiantes y a su vez para la acogida de la comunidad académica en general.

La Universidad de Antioquia tiene como objetivo estratégico promover la formación humanista, tal como lo plantea el *Plan de acción para el Consejo Superior Académico 2015-2018*, y, por lo tanto, es nuestro interés no dejar a nadie afuera, a ninguna cultura, a ninguna dimensión del quehacer humano, integrando el conocimiento transversal de nuevos mundos a través de la experiencia de su lectura, su escritura y su oralidad (Weinberg, 2014).

Respecto a lo anterior, Nussbaum plantea en *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* (2010):

La educación adecuada para la vida en una democracia pluralista debe ser de carácter multicultural, o sea que debe familiarizar a los alumnos con los datos básicos referentes a las



diversas culturas e historias de los numerosos grupos con los que comparten las mismas leyes e instituciones, sean éstos grupos religiosos, étnicos, económicos, sociales o de género. El aprendizaje de idiomas, historia, economía y ciencias políticas desempeñan una función relevante para ello, de distinto modo y en diferentes niveles (p. 127).

Al mismo tiempo, en el Acuerdo Municipal 079 de 2010 de la ciudad de Medellín, se crea una nueva fase en el desarrollo de las políticas públicas con el *Plan Ciudadano de Lectura, Escritura y Oralidad. En Medellín tenemos la palabra*, llevado a cabo por la Secretaría de Cultura Ciudadana, en alianza con la Universidad de Antioquia en el 2016. Este plan está en consonancia con el Plan de Desarrollo Cultural de Medellín 2011-2020. Lo que nos lleva a decir que las ciencias sociales han sido requeridas históricamente para contribuir con la formulación de políticas públicas que respondan al plan nacional, en este caso específico, al plan de fomento a la lectura escritura y oralidad (Arcila, 2015).

Esta propuesta entiende que el habla, la escucha, la escritura y la lectura, en su estrecha e indisoluble relación con el conocimiento y la comunicación, la cultura y la educación, están en la base de la constitución y la articulación ética y política de las subjetividades (una vida consigo mismo) y las sociabilidades (una vida junto con otros). Sin embargo, no las considera en sí mismas como sus objetivos, sino como fuerzas transformadoras, potentes mediadores de cambios sociales. Por eso afirma que la oralidad, la lectura y la escritura, abiertas hoy en multiplicidad y diversidad de formas y prácticas, contribuyen al progreso personal, social, económico, cultural, educativo, ético y político de la comunidad.

En el marco del *Salón de la Palabra*, también queremos aportar a estos proyectos desde la pregunta por la palabra y el rescate de las humanidades en un espacio tan importante como lo es la educación, este intento de darle a las humanidades el lugar que merece ya lo había mencionado Zoraida Arcila Aristizábal (2015) en su libro *Las Ciencias Sociales y Humanas en la Universidad de Antioquia: avatares históricos y epistemológicos*:

El comité opina que las disciplinas humanistas y científicas, de un lado, y las aplicaciones tecnológicas del conocimiento, de otro, no son términos irreconciliables de un dilema. Al contrario, el humanismo tiende más y más a aproximarse a las ciencias y la tecnología reposa

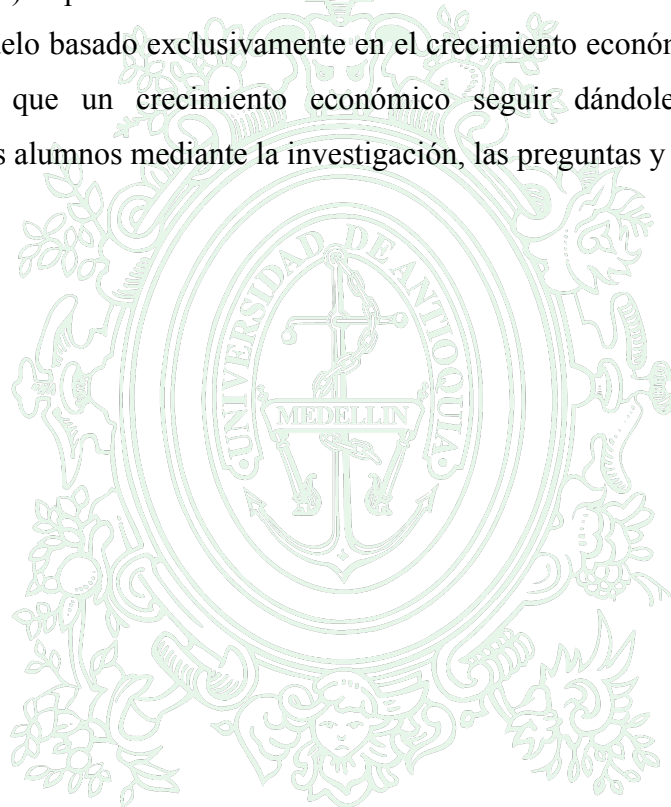


**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

más y más sobre fundamentos teóricos y humanistas. Las universidades no deben ocuparse tan sólo de los problemas de la transmisión, el progreso y la aplicación del conocimiento. También les compete la formación de personas capaces de liderato cultural, así como la interpretación de los aspectos y significaciones más profundas de la vida humana (p. 173).

Nussbaum (2010) lo planteaba al hablar de las tradiciones educativas que se resisten con obstinación al modelo basado exclusivamente en el crecimiento económico, pues considera fundamental más que un crecimiento económico seguir dándole importancia a la participación de los alumnos mediante la investigación, las preguntas y la indagación.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Capítulo IV

Elementos para pensar nuestro proyecto pedagógico

El problema de la lectura es que se ha vuelto un tema que alarma. Y esto es lo que alarma: que el tema muestre un problema (alarmante) que forma parte de una agenda política y económica y que se pretenda que su solución esté, exclusivamente, en la política y en la economía integran un binomio que a veces adquiere el carácter de panacea. La industria informática está muy preocupada; los sistemas educativos están muy preocupados; la industria editorial está también muy preocupada, y lo mismo sucede con las instituciones culturales. Para decirlo pronto, los gobiernos del todo el mundo están preocupadísimos por el tema de la lectura y los analfabetismos funcional y digital. Se exhiben indicadores; se encargan estudios e investigaciones de conducta lectora, se publican las estadísticas más escalofrantes para probar que la gente no lee o que no lee cuando debiera leer. Pero se siguen confundiendo los conceptos de lectura. Y se llega al extremo de pensar que todo el problema radica en los índices, en los números, en la cantidad de lo leído o en el cuánto se deja de leer. Y cuando se va a lo cualitativo (al cómo y al qué), todo se reduce al esquema de las pruebas del Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Rendimiento de los Alumnos (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (...) El problema de la lectura es que se ha vuelto un tema Punto Un tema que genera muchos discursos y auspicia muchos estudios, en medio de un ruido ensordecedor que no permite leer...

Juan Domingo Argüelles (2006, p.7)



La opción por la esperanza, en el contexto de la extensión solidaria

Cabe preguntarse por el papel de las humanidades en la universidad actualmente, cuando el panorama de recortes presupuestales de los programas relacionados con las artes y las humanidades parece imponerse (Nussbaum 2010). Esto hace difícil llevar a cabo una propuesta alternativa de formación permanente y solidaria, pero si no lo intentamos, cómo podremos transformar o problematizar nuestra realidad, ya lo decía claramente Paulo Freire (1997) en *Pedagogía de la autonomía*:

La capacidad que tiene la ideología de ocultar la realidad, de hacernos “miopes”, de ensordecernos, hace, por ejemplo, que muchos de nosotros aceptemos con docilidad el discurso cínicamente fatalista neoliberal que proclama que el desempleo en el mundo es una fatalidad de fin del siglo. O que los sueños murieron y que lo válido hoy es el “pragmatismo” pedagógico, es el adiestramiento técnico-científico del educando y no su formación de la cual no se habla más (p. 121).

Por esta razón, en el horizonte pedagógico que moviliza el trabajo y las búsquedas del *Salón de la Palabra*, es fundamental la opción por la esperanza (Freire, 1993), dado que es tan importante la condición de mantener una posición crítica frente al mundo, como el hecho de asumir una actitud esperanzadora de cara a él. Desde esta lógica, vale la pena retomar a Henry Giroux (2003) cuando nos recuerda que *la esperanza es muy importante y que tenemos que ser capaces de soñar y de hablar también el lenguaje de la posibilidad*.

Un lenguaje de la posibilidad no tiene que disolverse en una forma reificada de utopismo; puede desarrollarse, en cambio, como una precondition para alimentar el valor de imaginar un mundo diferente y más justo y luchar por él. Un lenguaje de la posibilidad moral y política es algo más que un vestigio pasado de moda del discurso humanista. Es crucial para responder a los seres humanos que sufren y se atormentan no sólo con compasión, sino también con una política y una serie de prácticas pedagógicas que puedan reinventar y modificar las narrativas existentes de dominación, para transformarlas en imágenes y ejemplos concretos de un futuro por el que valga la pena luchar. (p.311)



Es por esta razón que, en un momento en el que todo es evaluado (medido) en términos de eficacia, eficiencia y en clave de la relación costo-beneficio, el *Salón* se atreve a plantearse como una posibilidad de extensión solidaria que, en palabras de Freire (2007):

No es extender algo desde la “sede del saber” hasta la “sede de la ignorancia”, para “salvar”, con este saber, a los que habitan en aquélla. Al contrario, educarse y educarse, en la práctica de la libertad, es tarea de aquellos que saben que poco saben –por esto saben que saben algo, y pueden así, llegar a saber más-, en diálogo con aquellos que, casi siempre, piensan que nada saben, para que éstos, transformando su pensar que nada saben en saber que poco saben, puedan igualmente saber más. (p.25)

Lo anterior implica una apuesta por partir siempre de la diferencia como fuente de potencial y no de déficit o carencia; asumir que cada grupo y cada sujeto que llega al *Salón* lo hace con el interés de potenciar sus habilidades, de mejorar en algún aspecto o simplemente para solucionar un problema, pero también cada grupo, cada sujeto tienen algo que aportar. Es por esto por lo que la idea de *trueque de potencialidades* viene cobrando valor en la propuesta, como una posibilidad de reconocimiento de las capacidades de la comunidad universitaria, y como una opción de auto-sostenimiento solidario, en el que un momento determinado, como actor del proceso ya no funjo como beneficiario sino también como agente de las acciones del *Salón*.

El Salón de la Palabra, espacio para las prácticas

El Acuerdo Superior 418 de 2018, en su artículo 4 define las prácticas académicas interdisciplinarias como procesos en los cuales:

Se hagan evidentes, y sean motivo de reflexión, asuntos como la toma de conciencia de la diversidad cultural; la pluralidad y la finitud humana; la educación para generar inclusión social; la necesidad pedagógica de sustentar la actividad social sobre la capacidad de argumentar, ya que en ella se consolida la capacidad dialógica; el fortalecimiento de la ciudadanía activa, de la paz, de la solidaridad, y de la justicia (...) las responsabilidades



ecológicas; los planteamientos éticos para interpretar lo social y lo individual; el ser humano inserto en el dinamismo de conexiones, atravesado por la perspectiva del error y la incertidumbre (UDEA, 2014, Art.4)

En este sentido, el *Salón de la palabra*, se plantea como un espacio de encuentro y trabajo conjunto para la construcción de saberes, por medio de una amplia gama de herramientas y propuestas en torno a las prácticas de lectura, escritura y oralidad, que desbordan las lógicas escolarizadas y de evaluación académica. El propósito inicial del *Salón* es enlazar, desde una perspectiva humanística, diferentes iniciativas en torno a la lectura, la escritura y la oralidad que permitan la configuración e institucionalización de un espacio propicio para la atención y creación de propuestas formativas que impulsen las dimensiones lógica, ética y estética del lenguaje. La intención es proyectar la propuesta hacia las otras Facultades de la Universidad. Se parte de la Facultad de Educación en la medida que posibilita un espacio para que maestros en formación se apropien de los procesos formativos que ofrezca el *Salón*, en la lógica de institucionalizar un centro de práctica pedagógica para dichos estudiantes, en el cual sea la misma universidad y su comunidad académica (incluyendo egresados) quienes se vean directamente beneficiados, pero que al mismo tiempo su acogida tenga una dimensión más participativa en las propuestas y apuestas de este espacio.

En concordancia con la finalidad y funcionalidad de lo que se constituye como un Centro de Lectura, Escritura y Oralidad, el *Salón de la Palabra* ofrece servicios de tutoría de manera gratuita a los estudiantes, otorgando ciertas ventajas, entre ellas: al no ser cursos nivelatorios, los estudiantes no se sienten discriminados; la asistencia es voluntaria o, en algunos casos, sugerida por un profesor; la atención es prestada por maestros en formación, practicantes que tienen una sólida formación pedagógica y didáctica, que ponen al servicio de los compañeros y que están respaldados por el trabajo realizado en el seminario de práctica profesional en el que participan, por lo que no existe la sensación de mirada evaluadora del profesor; los estudiantes pueden asistir todas las veces que lo consideren necesario para el desarrollo de un trabajo académico.



La elaboración del proyecto *Salón de la palabra* surge al observar que en la Universidad de Antioquia hay muy pocas posibilidades para la comunidad universitaria de encontrarse en la palabra, de pensar su lugar en los procesos académicos, de desinstrumentalizar la palabra para convertirla en horizonte de pensamiento, y es precisamente este enfoque humanístico de la palabra, lo que lo diferencia de otras propuestas de Centro de Lectura, Escritura y Oralidad ya establecidos a nivel nacional y regional, mencionados anteriormente.

La lectura, la escritura y la oralidad son mucho más que un instrumento para informar lo que se sabe, resulta ser una poderosa herramienta para pensar; por ende, las personas que explotan el potencial epistémico de la escritura aprenden de manera simultánea los contenidos propios de su profesión y procedimientos para escribir en el ámbito académico. En el conversatorio *La importancia de la palabra en la educación* con Juan Domingo Argüelles (2017), que se llevó a cabo en la celebración de la semana de la palabra por parte del *Salón de la palabra*, este mencionaba que no debíamos disociar la escritura de la lectura, que es un conjunto, una bisagra necesaria si hablamos de la importancia de la palabra en la educación, y por desgracia, cuando hablamos de lectura y escritura, siempre damos por hecho que somos consumidores de palabras pero no somos productores de ellas. Es en este planteamiento, en el cual se fundamenta la necesidad de configurar una propuesta en torno al lenguaje, a las prácticas de lectura, escritura y oralidad desde una mirada humanística que se pregunta por la formación de los sujetos, como lo hace el *Salón de la Palabra*, en una institución académica que se asume dentro de esas mismas lógicas.

Paulo Freire (1980, p. 45) plantea que la vida de los seres humanos no se mueve tan sólo en el hacer, sino en el sentido que se atribuye a dicho hacer, “la acción es humana cuando, más que un mero hacer, es un quehacer, vale decir, cuando no se dicotomiza de la reflexión”. Cuando pensamiento y acción no se enfrasan en una visión dicotómica, la reflexión no se queda en un ejercicio contemplativo que aquietta al ser humano; pensarse a sí mismo o sí misma implica pensar el mundo, desear transformarlo en el encuentro con los otros y las otras, con quienes se comparten imágenes, con quienes se mantienen o se alteran.



En concordancia con lo anterior, la idea es que las principales esferas de trabajo del *Salón de la Palabra* se conecten directamente con propuestas de práctica orientadas al menos por un asesor y un grupo de estudiantes, respaldados por un seminario de práctica que no solo servirá de soporte pedagógico y didáctico, sino que además se plantea preguntas de carácter investigativo que derivarán en los trabajos de grado de dichos estudiantes de Humanidades, Lengua Castellana.

En este sentido, la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia cuenta con valiosas iniciativas en torno a las prácticas de lectura, escritura y oralidad, pero es evidente la necesidad de articulación de dichas iniciativas y de consolidación de un suelo epistémico que respete la diversidad y a la vez plantee una posición pedagógica, filosófica y política, hacia la cual proyectar la formación humanística de los maestros de las distintas áreas. Un primer rastreo realizado a principio del año 2017 arroja una cantidad considerable de proyectos y acciones que encontrarán en el *Salón de la palabra* un lugar para potenciarse y enlazarse con otras propuestas, en aras de configurar las esferas de trabajo de este espacio. Vincular estas iniciativas con procesos concretos de práctica pedagógica final es la forma más expedita no solo de llevar a cabo tal enlace, sino de hacerla sostenible en el tiempo.

No obstante, plantear, fundamentar y delimitar una propuesta de práctica constituye un arduo ejercicio que requiere de diversas condiciones, por ejemplo, contar con asesores con la suficiente experiencia y formación especializada en cada una de las esferas de trabajo. Por esta razón, la activación de estas esferas del *Salón de la Palabra* se hará de forma gradual, a mediano y largo plazo.

Hacia una pedagogía de la autonomía y la investigación

Enseñar no es *transferir conocimiento*, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción, nos dice Freire (1997), es por eso que el grupo de practicantes del *Salón de la Palabra* hacen la propuesta de “No nos la sabemos todas” como una de las condiciones para pensar acertadamente en que no estamos demasiado seguros de nuestras certezas. Hoy se



habla, con insistencia, del profesor investigador. En la opinión de Freire (1997) lo que hay de investigador en el profesor no es una calidad o una forma de ser o de actuar que se agregue a la de enseñar. La indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y se asuma, por ser profesor, como investigador, la cual es una de las propuestas del *Salón de la palabra* para con sus maestros en formación. La ciencia pretende que, en tanto práctica del conocimiento especializado, se busque verificar la veracidad de la historia, y no solamente entenderla bien. Desde Bacon, la ciencia siempre ha insistido en descubrir la verdad de lo que está allí y, por lo tanto, en la estricta separación de hechos e interpretaciones. Toda ciencia depende de la observación y la observación depende a su vez de una asociación íntima, en la percepción y la acción, entre el observador y aquellos aspectos del mundo que son el foco que de su atención (Ingold, 2011). Quizás la característica más impresionante de la ciencia moderna radica en el esfuerzo que ha puesto en negar o tapar los compromisos prácticos, observacionales, de los que depende. Resaltar esos compromisos —poner atención a las prácticas de la ciencia antes que a sus prescripciones formales— significa recuperar esos compromisos de la acción y la experiencia que, no escritos y olvidados, han caído por entre las grietas o han sido desplazados hacia los extremos de las conceptualizaciones científicas. (Ingold, 2005; pp. 25-27).

En esta propuesta lo que se pretende es que el estudiante que llegue al *Salón de la Palabra* pueda resolver sus dudas desde la autonomía, con el acompañamiento de un practicante que parte de su experiencia, pero también de su curiosidad y su capacidad de indagación, de búsqueda, de investigación. Este es un intercambio de saberes y construcción de los mismos, en el cual no hay verdades absolutas por parte del practicante, sino un ejercicio de reflexión constante por eso que aprende de sus prácticas y de las interacciones con los estudiantes que acoge en el *Salón*.



La defensa de la palabra en la universidad desde lo micro

Desde la perspectiva de los que estamos hablando de un *Salón de la Palabra*, cuando hablamos de un ejercicio práctico de lo que podemos hacer, planteamos algo que parece lógico, pero frente a la realidad nos damos cuenta de que no se puede realizar tan fácilmente. “Para ello tendríamos que trabajar no con todos los universitarios sino con un sector de universitarios que estén interesados realmente en esto para crear un núcleo que luego sea capaz de extenderse, porque si lo planteamos de manera general nunca vamos a llegar a ningún lado, es decir, grupos de trabajo muy concretos, células de trabajo”, plantea Juan Domingo Argüelles (2017) en el conversatorio *La importancia de la palabra en la universidad*. En dicho conversatorio se discutió el hecho de que la universidad tenga un propósito formativo que está en conflicto permanente con un tipo de conocimiento que nos aporta o no ciertos grados de verdad; ahora la verdad cambia en función de cada cosa que realizamos a través de la evolución del ser humano, e incluso, en términos de cosas tan teóricas como la psicología o el psicoanálisis. Encontramos pues conocimientos enfrentados, pero a la vez necesarios, que van moviendo la cuestión de valorar y entender la palabra.

El término mismo de palabra, o el concepto de palabra, es justamente aquello que nos da un poder sobre los demás y que muchas veces no queremos compartir para no tener competencia de los otros. Esto es muy claro cuando se plantea desde una perspectiva vertical entre profesor y alumno, el que tiene el saber es el viejo, el sabio, el que no lo tiene es el joven, el que está aprendiendo y al que se le va a dar una formación en la palabra para que se civilice, para que deje su espíritu salvaje. Hay muchos libros que han hablado sobre este tema, es decir, la palabra, el alfabeto, te hace más humano, hablando del humanismo, justamente porque de todos, el único ser que necesita ser humanizado es el hombre.

¿Cómo usar la palabra en la Universidad? ¿Qué usos y que formas? ¿Cómo ha evolucionado en la universidad la palabra, la lectura, la escritura? De la universidad no puedes salir como entraste, tienes que salir de otro modo, con un cambio, preferiblemente para bien. Cuando eso no sucede así, uno se pregunta de qué sirvió ir a la Universidad. Cuando uno no mejora con los libros leídos, uno se pregunta para qué sirvió haber leído



libros. Y esto es desconsolador por una cosa: porque cuando no puedes defender eso como una virtud, no hay modo en que lo plantees como un ejemplo, es decir, cómo dices que leer es bueno, si no puedes decir que leer te cambia la vida. Cómo puedes decir que hay que ir a la Universidad, si no puedes argumentar que ir a la universidad te cambia el mundo.

Es por eso que la disposición de un espacio físico con todas las condiciones para llevar a cabo una primera fase de las iniciativas del *Salón de la palabra* se vuelve algo fundamental, pues nos da una identidad material y simbólica. La construcción de este espacio aportará herramientas indispensables para el proceso formativo de los estudiantes de la Universidad de Antioquia.

Con lo anterior queremos decir que el *Salón* pretende a mediano y largo plazo ser un espacio para la integración y acogida de todos los agentes de la comunidad académica, no sólo en la asistencia de lo que ofrece el espacio, sino en la participación activa a los eventos y talleres que se ofrecerán a la comunidad. Irrumpiendo incluso, de ser necesario, las barreras administrativas que supone el pertenecer solo a una de las facultades que constituyen la Universidad.

El *Salón* seguirá siendo un espacio para poner en tensión los regímenes de verdad que se van imponiendo en la universidad, su intención es ser un dispositivo que permita la reflexión constante de sus maestros en formación no sólo en sus prácticas y trabajos de investigación, sino también a los estudiantes que participan en las esferas del *Salón*, en sus eventos y talleres. Como dice Freire “Aun subordinado a la práctica “bancaria”, el educando mantenga vivo el gusto por la rebeldía que, agudizando su curiosidad y estimulando su capacidad de arriesgarse, de aventurarse, de cierta forma lo “inmuniza” contra el poder aletargante del “bancarismo” (1997, p. 27).

La puesta en marcha de un proyecto como *El Salón de la Palabra* exige que su fundamentación esté orientada a la formación inter y transdisciplinaria en el campo de las prácticas discursivas para toda la comunidad universitaria, creando condiciones de posibilidad para la permanencia de estudiantes y a su vez para la acogida de la comunidad



académica en general, toda vez que su perspectiva humanística posibilite la participación de un público cada vez más diverso.

Esta propuesta hace una fuerte apuesta transformadora de los procesos de lectura, escritura y oralidad, toda vez que los entiende en una estrecha relación con el conocimiento y la comunicación, la cultura y la educación como procesos constitutivos y articuladores de la vida en sociedad y consigo mismos, dentro de unas dinámicas institucionales que exigen cada vez unos procesos tecnocráticos más rigurosos.

Por eso, desde *El Salón de la Palabra*, se afirma que la oralidad, la lectura y la escritura, abiertas hoy en multiplicidad y diversidad de formas y prácticas, contribuyen al rescate de las humanidades en un espacio tan importante como lo es la educación.

Cabe resaltar que en el año 2017 la iniciativa se socializó entre las distintas instancias académico-administrativas de la Facultad de Educación, y se recibieron las respectivas aprobaciones por parte de estas. En todas las presentaciones llevadas a cabo, el proyecto ha sido valorado positivamente y se ha destacado el potencial del enfoque y la propuesta metodológica. Sin embargo, se hace indispensable la adecuación y equipamiento del espacio del *Salón* que le brinde identidad material y simbólica a la propuesta, formalizar un acuerdo de Facultad en el que se establezca la creación y delimitación del *Salón de la palabra*, configurar el Comité del *Salón de la palabra*, como instancia de reflexión y decisión en torno al proyecto, con representación de los asesores de práctica y otros actores.

Así mismo, se han adelantado conversaciones para enlazar la propuesta del *Salón de la palabra* con la Escuela Interamericana de Bibliotecología, el área de Bienestar Estudiantil de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, y con la Editorial de la Universidad de Antioquia, bajo la modalidad de práctica pedagógica.

En el tiempo en el que se lleva consolidando la propuesta del *Salón de la Palabra* se han podido identificar algunas de las esferas metodológicas que tienen viabilidad a mediano y largo plazo pues ya están respaldadas por una propuesta de práctica pedagógica, estas esferas son:



- **Ciclos de *Encuentro con la Palabra*:** Ciclos temáticos para reencontrarse con la palabra como horizonte del pensamiento. Esta esfera articula el quehacer y reflexión de todas las demás.
- **Concurso, talleres y clubes de lectura, escritura y oralidad:** Desde una mirada de lo potencial, se establecerán conexiones con propuestas de práctica existentes que ofrecen talleres de lectura, escritura y oralidad en la Universidad. La idea es posibilitar la apropiación del lenguaje como catalizador de las capacidades de la comunidad universitaria. Proponer estos eventos desde una perspectiva humanística conlleva a pensar en las concepciones de lectura, escritura y oralidad dentro de los usos del lenguaje o discursos académicos. La apuesta de los procesos se enmarca en una visión de la lectura, la oralidad y la escritura, no como instrumentos o técnicas, sino como prácticas que posibilitan la construcción de sentido.
- **Consultorio Lingüístico:** Siguiendo la línea de servicios que otros programas como medicina y derecho ofrece, esta dimensión se postula a través de tutorías virtuales y presenciales, dirigidas a la comunidad académica en general, especialmente a estudiantes que tengan dudas o intereses particulares sobre la lengua y su uso, enfocado hacia la comprensión y producción de textos en el marco académico. Cabe aclarar que se pretende desbordar la intencionalidad asistencialista que revisten las dinámicas de un espacio pensado como “consultorio”, puesto que no es un lugar para la revisión y corrección textual, sino para identificar, aclarar y comprender las posibilidades discursivas y comunicativas de la lengua, teniendo en cuenta su estructura y sus lógicas.
- **Formación continua para docentes de la Facultad:** Se ha pensado en la oferta de diplomados y cursos de breve duración con énfasis en didáctica dirigidos a docentes de la Facultad de Educación. Se desarrollarán propuestas de cursos breves



Facultad de Educación

certificados cuya temática principal sea la didáctica desde una mirada crítica, reflexiva y práctica. Se parte del reconocimiento de que el mejoramiento de la calidad de la educación implica coordinar acciones en la formación de los docentes y directivos docentes, de modo que sus prácticas y actividades pedagógicas incidan en el desarrollo de competencias de los estudiantes, pero que también faciliten la reflexión sobre estrategias didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de los mismos, y fomenten la apropiación de dichos aprendizajes.

- **Incubadora editorial:** es en esta esfera que se ubica la propuesta de práctica “Escritura y publicación como quehaceres del maestro de lenguaje”. Los maestros en formación vinculados en calidad de practicantes participarán en:
 - Procesos de escritura, edición, corrección y preparación de manuscritos para diferentes dispositivos de publicación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.
 - Producción de material escrito con fines pedagógicos y didácticos.
 - Espacios de reflexión en torno a la escritura y la publicación en la Facultad de Educación.



Referencias bibliográficas

- Arcila, Z. (2015). *Las Ciencias Sociales y Humanas en la Universidad de Antioquia: avatares históricos y epistemológicos*. Fondo Editorial FCSH, Medellín.
- Argüelles, J.D. (2017). *La importancia de la palabra en la educación. Un conversatorio con Juan Domingo Argüelles* (Abril de 2017). En: archivo Salón de la Palabra.
- ___. (2015). *Por una universidad Lectora y otras lecturas sobre la lectura en la escuela*. Laberinto Editores, México.
- ___. (2006) *Ustedes que leen. Controversias y mandatos sobre el libro y la lectura*. Océano, México.
- Barthes, R. (1986). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- Derrida, J. (2002). *La Universidad sin condición*. Madrid: Minima Trotta.
- Derrida, Jacques. (1997). *Las pupilas de la Universidad. El principio de razón y la idea de la Universidad*. 2003, de Derrida en castellano Sitio web: <https://olondono.wikispaces.com/file/view/Jacques+Derrida+-+Las+Pupilas+De+La+Universidad.pdf>
- Fals Borda. (1988). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Sexta edición. Tercer mundo editores, Bogotá.
- ___. (1991). *Algunos ingredientes básicos y Rehaciendo el saber en Acción y conocimiento. Como romper el monopolio con Investigación-Acción Participativa*. CINEP.
- Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*, 3.^a ed., Barcelona, Tusquets.
- ___. (2003). *El yo minimalista y otras conversaciones*, Buenos Aires.
- ___. (2000). *Defender la sociedad*. Fondo de cultura económica, Buenos Aires.
- ___. (1991). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. 2da ed., Paidós, Barcelona.



- ___ (2001). *La hermenéutica del sujeto*, Fondo de cultura económica, Buenos Aires.
- Freire, P. (1980). *Pedagogía del oprimido*, vigesimocuarta edición, Siglo veintiuno, Bogotá.
- ___ (1993). *Pedagogía de la esperanza*, México, Siglo XXI
- Gadamer, Hans-Georg. (1991). *Verdad y método*, Ediciones Sígueme: Salamanca. P: 38-48.
- Garavito, Edgar. (1999). *La subjetivación como respuesta a la crisis de las ciencias humanas*.
En Escritos escogidos (117-138). Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
Facultad de Ciencias Humanas y Económicas.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza Una antología crítica*. Amorrortu, Buenos Aires – Madrid.
- Goyes, J. (1999). “La imaginación poética. Afectos y efectos para una pedagogía”. En:
Espéculo. Revista de estudios literarios. Universidad Complutense. Madrid.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Noguera, P. y Devia, A. (1991), “La enseñanza de las ciencias básicas integrada a una nueva concepción de cultura”, En: *Novum, Revista de ciencias sociales aplicadas*, Año 4, número 9, Universidad Nacional de Colombia, Sede Manizales.
- Ingold, T., (2015). “Soñando con dragones: Sobre la imaginación de la vida real”. *Nómadas* (42), pp. 13-31.
- Molina, V. (2014). *Centros de escritura: una mirada retrospectiva para entender el presente y futuro de estos programas en el contexto latinoamericano*. Legenda Nueva Etapa. Vol. 18, Núm. 18, pp. 9 -33
- ___ (2015). *Panorama De Los Centros Y Programas De Escritura En Latinoamérica*. En: Colombia 2015. Ed: Ecoe Ediciones Universidad Javeriana ISBN: 9789588856575 v. pags.



Ortiz, N., 2015, “*Incidencias del dispositivo tecnocientífico en la escritura de las humanidades en Colombia*”, en: *Nómadas* No. 42, pp. 215-225.

Quintar, E., 2007, “*Universidad, producción de conocimiento y formación en América Latina*”, en: *Polis* No.18, tomado de <<http://polis.revues.org/4096>

Secretaría de Cultura Ciudadana & Universidad de Antioquia. (2016). *Plan Ciudadano de Lectura, Escritura y Oralidad Medellín. En Medellín tenemos la palabra*. 2017, de Alcaldía de Medellín Sitio Web:

<http://bibliotecamedellin.gov.co/content/uploads/2017/03/Plan-Ciudadano-de-Lectura-Escritura-y-Oralidad.pdf>

Sontag, S. (2001). “Escribir”, en *Malpensante* #30, abril de 2001

Universidad de Antioquia, Rectoría, Oficina de Planeación. (2015). “*Plan de acción Consejo Superior Académico 2015-2018: Una universidad pluralista, transformadora y comprometida con la calidad*”. Recuperado de: <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/ff41e68f-0237-423f-b7d5-1eb7486452c1/cartilla.pdf?MOD=AJPERES>

Universidad de Antioquia. *Plan de desarrollo institucional 2006-2016*.

Universidad de Antioquia, Rectoría, Oficina de Planeación. (2015). “*Plan de acción Consejo Superior Académico 2015-2018: Una universidad pluralista, transformadora y comprometida con la calidad*”. Recuperado de:

<http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/ff41e68f-0237-423f-b7d5-1eb7486452c1/cartilla.pdf?MOD=AJPERES>

Universidad de Antioquia. (2015). *Plan de Acción Institucional 2015–2018. Una universidad pluralista, transformadora y comprometida con la calidad*. 2017, de Universidad de Antioquia Sitio web:



<http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/54d6294d-475b-458b-8bf8-7d0bacbd1185/pai.pdf?MOD=AJPERES>

Universidad Javeriana de Cali. *Centro de Escritura (CEJ)*. Tomado de:

<http://centrodeescritura.javerianacali.edu.co/>

Universidad Externado de Colombia. *Centro de Escritura y Comprensión de Lectura*.

Tomado de: <https://www.uexternado.edu.co/derecho/centro-apoyo-lectura-escritura/>

Universidad del Cauca. *Centro de Escritura*. Tomado de:

<http://www.unicauca.edu.co/centroescritura/>

Universidad Santiago de Cali. *Centro de Lectura, Escritura y Oralidad Académica*

(CELOA). Tomado de: <http://www.usc.edu.co/index.php/mision-y-vision-celoa>

Universidad del Rosario. *Centro de lectura y Escritura en español (CELEE)*. Tomado de:

<http://www.urosario.edu.co/Centro-de-Lectura-y-Escritura-en-Espanol/Inicio/>

Universidad Nacional Abierta y a Distancia. *Centro Virtual de Escritura, Lenguaje y*

Expresión. Tomado de: <https://academia.unad.edu.co/centro-virtual-de-escritura-lenguaje-y-expresion>

Universidad de los Andes. *Centro de Español. Programa de escritura*. Tomado de:

<https://programadeescritura.uniandes.edu.co/>, <http://leo.uniandes.edu.co/>

Universidad EAFIT. *Centro de Estudios en Lectura y Escritura (Celee)*. Tomado de:

<http://www.eafit.edu.co/centros/celee/Paginas/inicio.aspx>

Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia. *Centro de Recursos para la*

Escritura y la Lectura Académicas (CRÉELA). de la Tomado de:

<http://www.colmayor.edu.co/load.php?name=Paginas&id=1751>

UNIMINUTO. *Centro de Escritura*. Tomado de:

<http://www.uniminuto.edu/web/fcc/centro-de-escritura>



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

Universidad de Medellín. *Laboratorio Bla - Bla - Bla*. Tomado de:

<https://www.udem.edu.co/index.php/laboratorio-bla-bla-bla>

Uribe de H., María Teresa. “*El propósito de divulgar la cultura*”. En: María Teresa Uribe de Hincapié (Coord.), Universidad de Antioquia. Protagonista y testigo. Recuperado de: <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/64d90e8d-347e-4c7a-a38f-bd420ff7cc88/proposito-divulgar-cultura-cultura.pdf?MOD=AJPERES>

Vásquez, F. (2000) *Oficio de maestro*, Javegraf, Bogotá.

Weinberg, Liliana. (2014). “Ensayo y Humanismo”. *Revista Co-herencia*, Vol. 11, pp. 59-76.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3