

La formación en la práctica pedagógica. Acercamientos desde la lectura y la escritura como espacios de investigación de los sujetos¹

Juan Camilo Méndez Rendón²

Resumen

Este artículo problematiza las relaciones entre la formación de los estudiantes, sus prácticas de lectura y escritura y la investigación que se produce en el marco de la Práctica Pedagógica. A partir de una revisión documental, que incluye la relectura de las producciones escritas por los estudiantes que han transitado por las cinco cohortes de la línea *Inclusión académica a partir de la lectura y la escritura en la educación superior*, se construyen algunas reflexiones que no aspiran a la sistematicidad ni a la generalidad conceptual, sino que buscan aportar elementos para comprender aquellas situaciones que pasan por los sujetos que lidian, en su proceso formativo, con una investigación que necesita escribirse y necesita leerse. Las reflexiones se dan a partir del enfoque de las literacidades, cuyo alcance permite la inclusión de la tutoría académica. Los resultados dejan ver que no es posible separar la formación de la investigación, ni estas de las prácticas de lectura y de escritura.

Palabras clave: lectura y escritura, formación universitaria, investigación, práctica pedagógica.

Abstract

This article questions the relation between the training of students, their reading and writing practices and the research produced within the framework of the Pedagogical Practice. Documentary review includes a re-reading of productions written by students who have passed through the five cohorts of the line of research *Academic Inclusion from Reading and Writing in Higher Education*. As a result, some reflections emerge. There is no intention of systematicity or conceptual generality, but rather these provide elements to understand those situations subjects dealing with, in their training process, with a research that must be written and read. The reflections are based on the approach of literacy, and its scope allows the inclusion of academic tutoring. The results show that is not possible to separate training from research, nor those ones can be separated from reading and writing practices.

Keywords: reading and writing, university education, research, pedagogical practice.

1 Este texto es una reflexión derivada del trabajo como asesor de la línea de práctica pedagógica *Inclusión académica a partir de la lectura y la escritura en la educación superior*. Esta línea comenzó en 2012 y cuenta ya con cinco cohortes de estudiantes pertenecientes a la Licenciatura en Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana

2 Licenciado en Geografía e Historia de la Universidad de Antioquia. Magíster en Lingüística de la Universidad de Antioquia. Doctor en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana. Docente de la Universidad de Antioquia de la Facultad de Educación y en la Escuela de Nutrición y Dietética. Miembro del grupo de investigación GEPIDH, clasificado en nivel c por Colciencias. Contacto: Camilo.mendez@udea.edu.co - jcamilome@gmail.com. Teléfonos: 3137992938 – 4194888



Introducción

En uno de los últimos encuentros del Núcleo de Práctica Pedagógica de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, se pidió a los docentes que reflexionaran sobre los ejes de discusión y los problemas actuales de la Práctica que más atención reclaman, con el fin de problematizarlos y focalizarlos para un abordaje más preciso. Dentro de las ideas que surgieron, pudieron destacarse cinco puntos que enunciaremos a continuación.

1. Relaciones entre investigación, escritura y estructura del trabajo de grado

2. Tensiones entre las perspectivas investigativas que fundamentan algunas propuestas de práctica y el formato de evaluación del trabajo de grado

3. Articulación de las concepciones de los niveles de investigación desde los niveles anteriores de la práctica y su consolidación en las prácticas finales

4. Consolidación del discurso de los maestros en formación ¿Qué tanta apropiación hay en los campos que articula su formación? y

5. Vinculación de otros escenarios educativos y culturales. Esto dinamiza los procesos, diversifica las prácticas y potencia otras formas de participación desde el campo del lenguaje y la literatura en el quehacer de los maestros en formación.

En la socialización de problemas, muchos maestros se centraron en uno de los aspectos listados y su análisis se hizo separado de los demás, Por tanto, es preciso detenerse en los primeros cuatro con el fin de plantear una reflexión que pueda aportar elementos de valoración para la relación del saber, de la formación y de la investigación en el estudiante de la Licenciatura. Se parte de la hipótesis según la cual la formación del maestro debe dar cuenta de un saber disciplinar riguroso, en este caso, la lengua y la literatura, de sus articulaciones y sus diálogos con otras disciplinas o ciencias. Junto con este saber, el maes-

tro debe saber cómo problematizarlo, esto es, cómo comprender sus configuraciones, sus desarrollos y los aportes que hace a la vida práctica de las personas. Por último, el maestro debe reconocer los canales de producción textual y de divulgación que ese saber requiere para ser conocido, legitimado, validado.

Lo que se quiere decir es que, en últimas, el saber disciplinar, la investigación en ese saber y las formas de producir saber en ese campo no están separadas: hacen parte de una comprensión amplia con la cual el maestro se moviliza en su quehacer en el aula y por fuera de ella. Esa comprensión, de igual manera, le permite hacerse preguntas cuyas respuestas sirven a un tiempo a la docencia y a la investigación. Esa comprensión es condición y esencia de su ser maestro.

1. Decir la práctica

Una de las situaciones que mayor preocupación genera en los maestros es la forma en que sus estudiantes escriben. Independiente del grado o nivel de escolaridad, la preocupación persiste y, lejos de atenuarse, se acentúa con el paso de los años, pues a la discusión se suman la incidencia que los artefactos electrónicos tienen sobre la escritura y los bajos e inadecuados niveles de lectura. No se pretende asumir de forma genérica esa idea, ya que incluso en muchas ocasiones no carecen de argumentos. En su lugar, se desean plantear las relaciones de directa proporcionalidad entre conocer y escribir en la universidad. Una revisión no exhaustiva ni sistemática de los textos escritos por los estudiantes que han pasado por la línea de práctica *Inclusión académica a partir de la lectura y la escritura en la educación superior* deja ver innumerables posibilidades de abordajes analíticos. Se hace énfasis, sin embargo, en las barreras que restringen su escritura. Se insiste, por un lado, en que son hallazgos derivados de los procesos de valoración y de evaluación permanente de la escritura, no solo del trabajo de grado. Por el otro, no son análisis aplicables a todos los estudiantes, por lo que es importante decir que no se trata de una muestra representativa ni cosa parecida.

Una de las barreras que más incide en la escritura de los estudiantes es la psicológica. Muchas veces ocurre que, incluso antes de comenzar a escribir, el estudiante se resiste a creer que pueda decir su saber en la forma en que se dice tradicionalmente en la universidad. Esa predisposición inmoviliza, pues considera que el escribir no es producto de un aprendizaje sino una cualidad de unas personas que cuentan con un don. Llama la atención, aunque no sorprende, que esta situación ocurra en el tercio final de la formación de los estudiantes, pues esta línea de práctica hace parte de las Prácticas Pedagógicas finales de la Licenciatura en Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. Se ha identificado que a esta barrera se asocia el rezago en los cronogramas de escritura, así como las dificultades de citación y referenciación. El rezago, debido a la predisposición, les impide avanzar aún con los altibajos propios del proceso de escribir. Las dificultades de citación, por su parte, se sitúan en lo instrumental, en asuntos más relacionados con dónde se pone el año o si debe redactarse el nombre completo del autor, más que en una comprensión compleja de que citar es, a menudo, hablar con el otro, unas veces para hacer acuerdos, otras para discutir y disentir.

La segunda barrera es la retórica, que tiene que ver con las formas de decir que cada campo del saber ha ido perfilando con el paso del tiempo y con sus particularidades epistemológicas. Estas barreras evidencian la distancia entre el escribir, y también el hablar, con la producción escrita en contextos situados. Todos aquellos que intentan enseñar a leer y a escribir han podido comprobar que una de las formas más expeditas para aprender a leer es justamente leyendo, de lo que se deduce que para leer el género académico es necesario leer este tipo de textos, y leerlos en una buena cantidad, la suficiente como para reconocer sus movidas retóricas. Igual pasa con la escritura. Este tema fue el objeto de estudio de una de las estudiantes que hizo parte de la cuarta cohorte de la línea, quien indagó a qué se debía la distancia entre las prácticas letradas de los maestros en formación y la necesidad de producir textos en un contexto académico.

Estamos permeados por las vivencias, las experiencias propias y del entorno. Encontramos que las personas que respondieron la autobiografía lecto-escritora presentan inconsistencias, sea en el pasado, en el presente o en general, llevándonos a pensar que no tienen prácticas LEO continuas y de calidad, por lo tanto, su proceso de escritura de trabajo de grado tuvo que estar acompañado de un tutor de la línea de acompañamiento CLEO, pues se manifestó gran agradecimiento a estos espacios, dejando notar que sin él no hubiesen terminado con éxito la escritura y la comprensión del mismo (Campuzano Giraldo, 2019, 68.).

Lo mencionado por la autora deja ver dos asuntos. La primera es la complejidad del proceso de escribir; complejidad que intenta comprender el enfoque de las literacidades. La segunda es el lugar de la escritura acompañada, escribir con el otro, aunque sobre esta se volverá más adelante.

Cuando Paulo Freire (2011) plantea que no existe enseñanza sin investigación, ni investigación sin enseñanza, está mirando una relación que no es biunívoca. Es importante por tanto ver que esa relación apunta no solo al rigor del método con el que se enseña, saber que proviene del método científico. Su alcance radica en la búsqueda permanente que hace aquel que está enseñando, en la constante indagación de lo otro y de sí. Justo por ello es por lo que es posible enseñar, pero no es posible comprender la indagación por fuera de la lectura y de la escritura, que no es solo la lectura del texto; es también la lectura y la reescritura del mundo en el que se está. En otras palabras, investigar es leer y es escribir. Se entiende entonces que todo maestro deba sentirse, en la esencia de su ser maestro, como un investigador. Debe llegar el momento en que nominarse como un docente investigador sea solo un buen uso pleonástico.

2. Pensar la práctica

Murray Ringold es un profesor de la novela de Philip Roth *Me casé con un comunista* (2006). Uno de sus alumnos evoca, cincuenta años después de haber estado en sus clases,

desde luego en ese momento no se evidenció la impresión que su audaz estilo docente producía en mi sentido de la libertad; ningún chico pensaba así con respecto a la escuela o a los profesores. No obstante el anhelo incipiente de independencia social tuvo que ser alimentado en cierta manera por el ejemplo de Murray, y así se lo dije cuando, en julio de 1997, y por primera vez desde que me gradué en la escuela de enseñanza media, en 1950, me encontré con Murray, ya con noventa años, pero, en todos los aspectos visibles, todavía el profesor cuya tarea consiste, de forma realista y sin parodiarse a sí mismo ni exagerar de un modo teatral, en personificar para sus alumnos la rebelde expresión “me importa un comino”, es enseñarles que no es necesario que seas un Al Capone para trasgredir las reglas, sino basta con que pienses. (p, 13)

Pensar la práctica consiste en participar de la formación de los estudiantes de forma realista y sin parodiarse a sí misma. Formar realistamente exige hacer ostensibles a los estudiantes los encuentros que pueden tener en un aula de clases, cederles la especial interpretación de esos encuentros y la manera en que los incorporan a su vida de educadores. Pensar la práctica es permitir que los estudiantes despejen sus propios caminos, sin que sus profesores impongan un estilo, una mirada o una pregunta. Pensar la práctica es, entonces, educar en la libertad con la que el estudiante transite hacia la incorporación del pensar crítico.

Antes se ha mencionado que el saber de un maestro no es indisoluble de sus indagaciones o de sus investigaciones, y que estas ocurren en el plano de la lectura y de la escritura. Desde ahí interesa ir pensando en dos aspectos salientes. De un lado, investigar es una teoría del conocimiento que se construye a partir de la lectura y la escritura, de las que no puede prescindir. De otro lado, el maestro es siempre maestro, no lo es en determinados momentos y lugares. Lo anterior equivale a pensar que el maestro, léase el investigador, debe vivir en función de la indagación, del extrañamiento, del volver vida constante el humilde y sensato no sé.

Ahora bien, pensar la práctica necesita reconocer en el saber científico una forma de aprehender la realidad real del acto educativo, pero también debe aceptar que el desvelamiento científico de un objeto toma diferentes formas, diversos caminos. Siempre se debería prestar atención a las dificultades que entraña aprender a mirar el mundo desde estos lugares. También habría que ser cautelosos frente a las ideas preestablecidas que hacen escuela y se incorporan en el lenguaje y en la práctica de forma acrítica por parte de los maestros; la pregunta, por tanto, es por el lugar del pedagogo en el lugar de la práctica pedagógica:

¿Y el pedagogo? Desde la perspectiva de una filosofía de la finitud, que es una filosofía profundamente crítica con el orden del discurso, el pedagogo sería alguien que practica el arte del desenmascaramiento. El pedagogo sería, sobre todo, aquel que desenmascara las formas de control social de producción del discurso, aquel que desenmascara el poder constitutivo del sentido de las acciones educativas. (Mèlich, 2012, p. 51)

En ese sentido, conviene desenmascarar preceptos relacionados con el maestro y la vida escolar que operan como un fatalismo. Ejemplo de esto es la idea según la cual el papel del maestro es cada vez más devaluado, menos apreciado. Pensar de esta manera es participar en la cons-

trucción de una realidad artificial, prefigurada, ideologizada. Por ello, crea en el maestro la idea de que, al no poder incidir socialmente desde el ámbito pedagógico, político, económico, agota su vitalidad en el mero ejercicio de reproducir ideas y formas de estar en el mundo. “Por eso es fundamental que el valor más materialista y utilitario de la educación, la obtención de resultados y de buenas notas, la obtención de un título no termine siendo el valor prioritario, ni, lo que es peor, el único” (Camps, 2012, p. 124).

De igual manera, otro intento por desenmascarar algunas de las ideas preestablecidas en el aula de clases tiene que ver con el trabajo de la lectura y la escritura desde el enfoque de las literacidades.

Esta postura didáctico-educativa se enriquece con una mirada más lingüístico-etnográfica, para entender cómo la gente usa la escritura. (...) Dentro de un marco crítico se busca revisar el porqué de los discursos de crisis sobre el uso de la escritura en la universidad (...) centra su atención en los procesos interaccionales entre los sujetos, y busca comprender cómo las personas se apropian de la escritura. (Sito, Méndez Rendón y Vásquez Ramírez, 2019)

Los abordajes desde esta línea han permitido situar la discusión en una lógica prácticas discursivas vistas bajo la premisa de la formación, al poner el acento en su proceso de incorporación y uso del discurso, en tanto se supera la mirada convencional que establece una ecuación que contribuye a comprensiones mecanicistas e instrumentales de la lectura y la escritura en la vida de los estudiantes.

3. Acompañar la práctica

Una práctica pedagógica cuyo sentido radica en comprender la forma en que los estudiantes leen y escriben en la universidad requiere un marco conceptual amplio, que dé lugar a consideraciones críticas acerca de estas prácticas y de los sujetos que la realizan. Por consiguiente,

requiere poner a prueba dispositivos que permitan apropiarse, *desde* y *con* los otros, formas de leer y de escribir. Si bien se le da preeminencia a la escritura académica, pues según por donde caiga la moneda suele ser un factor de exclusión o de inclusión universitaria, no se desconocen las otras formas del decir que circulan por la universidad, destacando en ellas la incidencia que guardan con la permanencia estudiantil. Este enfoque crítico sobre las prácticas de lectura y de escritura centra su mirada en el sujeto discursivo, más que en el discurso en sí.

Más arriba se habló de las ideas que los docentes terminan por incorporar a su vida, no obstante, carece de sentido racional y científico. En igual sentido, es necesario desmitificar la idea de que leer y escribir se aprenden de una vez y para siempre. Contrario a esta idea, estas prácticas se configuran, se resignifican y precisan ser recreadas por quienes trabajan con ellas, manteniendo presente su carácter de inacabamiento. Esta es la razón por la que es necesario acompañar la lectura de textos que resultan nuevos y/o extraños en la vida de los estudiantes, así como la escritura de aquellos géneros cuyos rudimentos no han sido apropiados. El propósito de acompañar las prácticas de lectura y de escritura es examinar el conocimiento sobre el lenguaje escrito, el lugar que tiene en la permanencia de los estudiantes en la universidad y su articulación con la graduación exitosa, y su imbricación en la vida social de los sujetos con el fin de adecuarlas a las necesidades que el medio espera de ellas. Para ello, es necesario disponer de acciones multipropósitos que desde diversas miradas logren un acompañamiento integral al estudiante:

El (acompañamiento con) énfasis sociocultural ofrece espacios de información e interacción que permiten a los recién llegados conocer la historia de la institución, sus integrantes, las funciones que desempeñan y las formas de organización y de trabajo que los caracterizan. El (acompañamiento) psicopedagógico, a su turno, se encarga de propiciar condiciones y disposiciones cognitivas y afectivas que favorecen las prác-

ticas individuales de estudio; y el (acompañamiento) académico se centra en el desarrollo de habilidades y conocimientos que favorecen la apropiación de los saberes disciplinares que prioriza el programa de formación en el cual está inscrito cada estudiante. (Hernández y Vallejo, 2017)

En la línea de práctica *Inclusión académica a partir de la lectura y la escritura en la educación superior*, el acompañamiento se ha dado desde los siguientes presupuestos. En la primera cohorte el énfasis recayó en problematizar la lectura y la escritura como espacios de formación en la universidad; la hipótesis que sostuvo la indagación tiene que ver con que es menester de la universidad enseñar esas prácticas de la misma forma en que se enseña el átomo o el derecho constitucional, por ejemplo. La segunda cohorte, por su parte, fundamentó su mirada en los efectos que trae consigo el leer y escribir bajo la figura de un tutor. Así, salieron a la luz preguntas por la alfabetización académica más allá de la escuela o la universidad, por las configuraciones del pensamiento asociadas con la escritura y con su carácter epistémico. La orientación de la tercera cohorte se dio hacia la indagación por las políticas de lectura presentes en la Universidad de Antioquia desde la mirada de los programas académicos, la voz de los estudiantes y la experiencia docente de los maestros. La cuarta cohorte adoptó una mirada más diversa sobre las prácticas de lectura y escritura. En esta cohorte los estudiantes comienzan a preguntarse por las formas de educar que existen en las bibliotecas públicas, así como por la incidencia del lenguaje en un proyecto educativo institucional de una universidad departamental. Se insiste también en los espacios para la escritura asistida³, en este caso, lo que ocurre con aquellos estudiantes que por alguna razón no han podido concluir su trabajo de grado. En la actual cohorte, el interés se ha puesto en explorar las condiciones

3 Acompañar la práctica debe entenderse como el ejercicio de un tutor cuando acompaña la lectura y la escritura de un estudiante en el marco de un proceso educativo. Aunque la literatura especializada distingue entre el acompañamiento tutorial de la tutoría y la escritura acompañada de la escritura asistida, en este texto las usamos como equivalentes.

de la escritura creativa como activador de la producción escrita de jóvenes escolarizados de la ciudad de Medellín.

Todas las cohortes han estado coordinadas *por y desde* el Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades (CLEO) de la Universidad de Antioquia. El propósito del CLEO es fortalecer las prácticas académicas de los estudiantes contribuyendo a su permanencia con calidad y, para ello, ofrece un capital cultural y humano capaz de sacar adelante dicho objetivo. Sin embargo, como lo demuestra la heterogeneidad de miradas sobre la lectura y la escritura presente en la línea de práctica *Inclusión académica a partir de la lectura y la escritura en la educación superior*, tanto los abordajes como las comprensiones han ido actualizándose a partir de las apuestas de los estudiantes que han transitado, y continúan haciéndolo, por este centro. El CLEO como centro de formación se forma y aprende, a su vez, de todos aquellos que aportan su mirada para ampliar el espectro de comprensión sobre la relación teórico-práctica de la lectura y la escritura.

Conclusiones

Interesa, sobre todo, dejar claro en todo este trasegar que la pregunta por la formación del maestro no debe prescindir de su apropiación discursiva ni de sus actitudes respecto de la investigación. Para el caso de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, el saber sabio de la lengua, la literatura, las humanidades y la pedagogía debe desplegarse en un saber crítico mediante la problematización, la indagación y la refutación. Se proponen para ello tres situaciones que resultan inherentes a la práctica pedagógica.

El decir la práctica, cuyo objeto es el comunicar el saber alcanzado y acceder a aquel que con similares fines se producen en las comunidades académicas y no académicas. Pensar la práctica, que invita a concebir, desde la amplitud, el mundo material e inmaterial, reconociendo las relaciones del acto educativo con la vida que ocurre por fuera de los centros escolares y pensando al maestro como una

referencia social en la toma de decisiones. Y acompañar la práctica, que recuerda, como ya lo había enseñado Freire (2011), que nadie educa a nadie, de la misma forma en que nadie se educa solo. Es principio de la educación caminar con el otro, apoyarse en la experiencia, en el saber o en la mera voluntad de ese que por su propia humanidad ha decidido acompañar el proceso.

Por último, se hace necesario seguir insistiendo en que la investigación, más que una práctica institucionalizada, es una forma de estar en el mundo. Parafraseando a Terencio, quien vivió en el siglo II antes de nuestra era, nada de lo que pasa en la escuela puede serle indiferente al maestro. He ahí la génesis de la investigación, pues parte de una mirada despierta que se convierte en pregunta que se convierte en indagación y búsqueda y termina en saber crítico: un saber que se comparte con el estudiante, de modo que este también se nutra de él.

Camps, V. (2012). *Creer en la educación. La asignatura pendiente*. Barcelona: Quinteto.

Campuzano Giraldo, C. (2019). *El lugar de las tutorías en lectura y escritura en la construcción del trabajo de grado en la Universidad de Antioquia: claves para la formación académica y del sujeto*. (Tesis de pregrado). Medellín: Universidad de Antioquia.

Freire, P. (2011). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI Editores.

Hernández, C. y Vallejo, F. (2017). Acompañamiento tutorial en la Universidad de Antioquia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 52, 3-22. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/941/1388>

Mèlich, J. C. (2012). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.

Roth, P. (2006). *Me casé con un comunista*. Buenos Aires: Debolsillo.

Sito, L.; Méndez-Rendón, J. C. y Vásquez-Ramírez, L. Y. (2019). Leo en la práctica: la experiencia formativa en un centro de lecturas, escrituras y oralidades. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 419-438. doi: 10.17533/udea.ikala.v24n02a12

Referencias