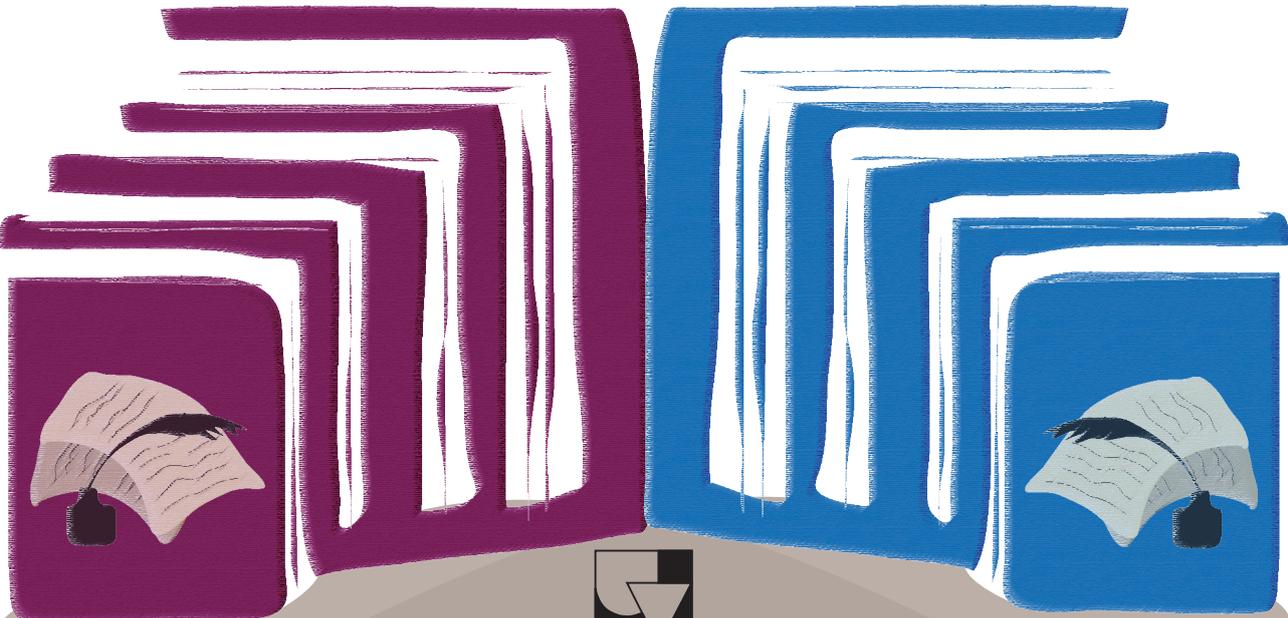


Alfonso Vargas Franco

ENTRE EDUCACIÓN Y LITERATURA

ENSAYOS NÓMADAS



Universidad
del Valle

Programa Editorial

Este libro es un compendio de ensayos, donde el autor comparte las perplejidades y asombros que le despiertan obras y problemas de la educación y la literatura. Ajenas a pretensiones de erudición, son tentativas que rozan lo heterodoxo, que cruzan fronteras en un recorrido, marcado más por el deseo que por el afán de ofrecer respuestas categóricas.

En una época dominada por el consumo, el desasosiego y la incertidumbre, este libro propone, sin afán académico, detenerse en asuntos esenciales, guiado por el reconocimiento de las voces de autores que exaltan el lenguaje, la tolerancia, la tenacidad y el esfuerzo por sobreponerse a las limitaciones, a los obstáculos que imponen los poderes, así como a los infortunios de la existencia.

La educación y la literatura son dos logradas expresiones del deseo del hombre por encontrar un significado profundo de su devenir. La capacidad de simbolización presente en el diálogo pedagógico y en el discurso literario constituye un referente para guiar nuestras vidas de una manera más rica, placentera y lúcida.

Abierto a interpretaciones y debates, Entre educación y literatura: ensayos nómadas analiza textos y problemas de gran actualidad, que paradójicamente son los temas de los que nos ocupamos siempre: la soledad, el exilio, el poder, la fuerza arrasadora del amor filial, erótico y pedagógico, la estructura, la libertad, la muerte.



Universidad
del Valle

ENTRE EDUCACIÓN Y LITERATURA

ENSAYOS NÓMADAS

E&P

Colección Educación y Pedagogía

ALFONSO VARGAS FRANCO

Es profesor de Análisis del Discurso y Composición Escrita en la Universidad del Valle. Su actividad docente se ha centrado en el estudio de los procesos de enseñanza de la escritura académica en la universidad, con una perspectiva constructivista y etnográfica. En el Programa Editorial de la Universidad del Valle ha publicado *Escribir en la Universidad: Reflexiones y estrategias sobre el proceso de composición escrita de textos académicos* y *El profesor como escritor*. Doctor en Comunicación Lingüística y Mediación Multilingüe en la Universidad Pompeu Fabra, de Barcelona, donde también imparte seminarios de Introducción Universitaria y Comunicación.

ENTRE EDUCACIÓN Y LITERATURA

ENSAYOS NÓMADAS

Alfonso Vargas Franco

E&P

Colección Educación y Pedagogía

Vargas Franco, Alfonso

Entre educación y literatura / Alfonso Vargas Franco. -- Cali : Programa Editorial Universidad del Valle, 2011.

144 p. ; 24 cm. -- (Artes y Humanidades)

Incluye bibliografía.

1. Ensayos colombianos 2. Escritos académicos 3. Educación - Ensayos
4. Literatura - Ensayos 5. Maestros - Ensayos I. Tít. II. Serie.

Co864.6 cd 22 ed.

A1315095

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

Universidad del Valle
Programa Editorial

Título: *Entre educación y literatura: Ensayos nómadas*

Autor: Alfonso Vargas Franco

ISBN: 978-958-670-934-7

ISBN PDF: 978-958-765-636-7

DOI: 10.25100/peu.80

Colección: Educación y Pedagogía

Primera Edición Impresa octubre 2011

Edición Digital junio 2017

Rector de la Universidad del Valle: Édgar Varela Barrios

Vicerrector de Investigaciones: Javier Medina Vásquez

Director del Programa Editorial: Francisco Ramírez Potes

© Universidad del Valle

© Alfonso Vargas Franco

Diseño de carátula, diagramación y corrección de estilo: G&G Editores

Este libro, o parte de él, no puede ser reproducido por ningún medio sin autorización escrita de la Universidad del Valle.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión del autor y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad del Valle, ni genera responsabilidad frente a terceros. El autor es el responsable del respeto a los derechos de autor y del material contenido en la publicación (fotografías, ilustraciones, tablas, etc.), razón por la cual la Universidad no puede asumir ninguna responsabilidad en caso de omisiones o errores.

Cali, Colombia, junio de 2017



Universidad
del Valle

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

AGRADECIMIENTOS

Esta tercera aventura editorial, compartida entre el autor —que reúne trabajos diseminados entre la preparación de clases, la corrección de talleres de los estudiantes y el proceso de escritura de una tesis doctoral— y su editor, el Programa Editorial de la Universidad del Valle, no hubiera sido posible sin la colaboración desinteresada y oportuna de su anterior director, el profesor Víctor Hugo Dueñas, y sus colaboradores Jorge Soto, María Genith Cortés y Luz Janeth Márquez.

Hablo de una tercera aventura porque ya publiqué con el Programa Editorial mis dos primeros libros: *Escribir en la universidad: Reflexiones y estrategias sobre la composición escrita de textos académicos* (2007 y 2008) y *El profesor como escritor* (2008). Quiero contar una anécdota: el título de mi primer libro tuvo una sugerencia definitiva por parte del profesor Dueñas. Faltaban pocos días para la entrega del texto a la editorial y él me sugirió incluir después de la frase inicial y los dos puntos, la palabra “reflexiones” a la que yo le daba vueltas, pero que no había podido ubicar en la frase. Quizás sólo había pensado en *estrategias*, pero era consciente de que las *reflexiones* sobre el proceso de escritura eran muy importantes en un libro de esta naturaleza y él me dio este acertado consejo discursivo.

Quiero expresar también mi gratitud a la Universidad del Valle por la comisión de estudios que me concedió a partir del mes de septiembre de 2008. En medio de mis compromisos de estudiante de doctorado en la Universidad Pompeu Fabra en Barcelona, logré darle forma a un libro cuya génesis se dio hace un par de años.

Muy seguramente mis diferentes ocupaciones como profesor en ejercicio en la Universidad me hubieran impedido terminar lo que comenzó como una serie de charlas públicas y escrituras muy privadas, que deseo compartir

no sólo con estudiantes de las licenciaturas de literatura, lenguas y pedagogías, sino también con los colegas universitarios con quienes he debatido en distintos escenarios y que me han enseñado, por un lado, que sin escuchar, sopesar los discursos y saberes de otros y, por el otro, que sin fortalecer mis propios discursos y conocimientos, no será posible un verdadero diálogo transformador de la enseñanza en la universidad, así como en la educación básica y media.

A los maestros de educación básica y media con los que compartí durante tantos años en la educación privada y pública en Cali y en Palmira, quiero expresarles mis más sinceros agradecimientos. Buena parte de lo que soy hoy como profesor se lo debo a mi paso por diversos colegios en los que compartí durante casi cerca de veinte años con muchos docentes de distintas disciplinas, entre los que encontré un grupo muy destacado de maestros comprometidos, exigentes, creativos y críticos.

A los protagonistas principales de la puesta en escena educativa: los estudiantes de básica, media y universidad. Gracias a ellos surgen cada día nuevos objetos de estudio, nuevas preocupaciones como las que dieron origen a este libro. Sin ellos, estos ensayos carecerían de sentido.

Sus rostros pasan ahora por mi mente como un caleidoscopio de presencias multiplicadas en diferentes aulas, en conversaciones infinitas sobre el lenguaje, la literatura y la educación.

A Ioana Cornea, mi amiga rumana, por su colaboración en la disposición tipográfica y edición digital de este libro y por otras razones académicas.

Barcelona, noviembre de 2010

CONTENIDO

PRÓLOGO	15
ENSAYOS SOBRE EDUCACIÓN Y LITERATURA	19
CAPÍTULO 1	
LA UNIVERSIDAD Y LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO: EL CASO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA	21
- La sociedad del conocimiento y las prácticas de alfabetización en la universidad	21
- Universidad y sociedad del conocimiento	24
- Conocimiento y calidad de la educación superior	26
- Conocimiento, poder y comunicación en el discurso académico	30
CAPÍTULO 2	
LITERATURA Y EROTISMO: UN DIÁLOGO INCESANTE	33
- Formas del erotismo	35
- Erotismo, pornografía y consumo	36
- Literatura y sublimación	36
- Un inventario de obras y autores del erotismo	38
- A manera de cierre	39
CAPÍTULO 3	
NUEVOS ESTUDIOS DE LITERACIDAD Y ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD	41
- Resumen	41
- Introducción	41
- La educación crítica	43

- La escritura y los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL)	43
- Un recorrido histórico de la mano de Zuleta para conocer el significado de los talleres y su impacto en la educación	44
- La literacidad como práctica social	45
- Los NEL y el giro social	46
- Las fuentes de los NEL	46
- Nuevas perspectivas de investigación de los NEL	49
- A manera de cierre	50
CAPÍTULO 4	
JUAN VILLORO, ENSAYISTA O JUAN VILLORO Y NUEVAS VISITAS A UNA TRADICIÓN	53
- Una poética del ensayo	54
- La araña azul	55
- Admiraciones	56
- El comienzo de una ruta	57
- Final	58
CAPÍTULO 5	
LES DEBEMOS LA VIDA	61
CAPÍTULO 6	
LOS DESAFÍOS DE LA BUENA ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD: EL PAPEL DE LOS MEJORES DOCENTES UNIVERSITARIOS	67
- Introducción	67
- Definir los mejores	69
- ¿Cómo preparan las clases?	71
- Los mejores profesores universitarios y los estereotipos	71
- ¿Cómo tratan a sus estudiantes?	72
- ¿Cómo evalúan a sus estudiantes y a sí mismos?	73
- A manera de cierre	73
CAPÍTULO 7	
EL PROFESOR COMO ESCRITOR: UN ANÁLISIS DE LAS CONCEPCIONES Y REPRESENTACIONES SOBRE LA ESCRITURA DE LOS DIARIOS DE LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS	77
- Resumen	77
- Introducción	77
- Descripción del contexto	78
- Principales referentes teóricos. La narrativa como objeto de investigación	79
- Desarrollo del lenguaje y el pensamiento desde una perspectiva psicogenética	79

- El texto escrito y los procesos de cognición	80
- La función epistémica del texto escrito	81
- La escritura y la escritura de diarios	81
- Metodología	81
- Procedimientos metodológicos	82
- Entrevistas semiestructuradas	83
- Diarios	84
- Resultados de las entrevistas a los estudiantes	94
- Escritura y formación del docente investigador	97
- Conclusiones	99
UN ENSAYO EN EL EXILIO	105
CAPÍTULO 8	
DE INMIGRANTES, INMIGRACIÓN Y OTROS DEMONIOS	107
DOS OBRAS, DOS AUTORES	113
CAPÍTULO 9	
LOS RIESGOS DE LA LIBERTAD O LA VOLUNTAD DE VIVIR:	
<i>EL INFORME DE BRODECK</i>, DE PHILIPPE CLAUDEL	115
- La escritura como imposición y deseo	116
- ¿Ecos de Kafka?	118
- La memoria, un potro desbocado	120
- El Informe como género discursivo. Las connotaciones del concepto	120
- Circularidad del relato	121
- Yo soy El Otro: empatía y solidaridad	122
CAPÍTULO 10	
NUEVOS ACERCAMIENTOS AL TEMA DE LA VIOLENCIA:	
EL CASO DE <i>LOS EJÉRCITOS</i>, DE EVELIO JOSÉ ROSERO	125
- Introducción	125
- <i>Los ejércitos</i> , de Rosero, y <i>Angosta</i> , de Abad Faciolince: ecos de un contrapunto	127
- <i>Los ejércitos</i> : Entre metáfora e historia	128
- Erotismo y muerte	130
- La desaparición-búsqueda de la esposa del profesor Pasos como motivo clave de la novela	131
- La memoria de las víctimas como función de la alegoría novelesca	134
- El tema del horror y la locura en el entramado novelesco	135
- Otros ecos, otras voces. La intertextualidad	136
El humor	138
A manera de epílogo	140

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

PRÓLOGO

Juan Villoro afirma que todo libro requiere de un aislamiento particular para ser escrito. Es cierto; sin embargo cada escritor vive su propio proceso, sus propias angustias y sus propias formas de aislamiento. No soy un autor de ficciones como Villoro que conjetura que para quien escribe ficciones, pasar al ensayo representa una forma menos solitaria de la lectura.

Soy un profesor de análisis del discurso que se ocupa —en los momentos que le deparan las pausas de la siempre compleja escritura de una tesis doctoral— de leer en la soledad de su habitación de estudiante a escritores que por su formación literaria lo han convocado o de escribir reflexiones sobre la educación sin el rigor que caracteriza los estudios formales o empíricos como la investigación doctoral o los artículos de carácter científico. No hablaría de un aislamiento particular, sino más bien de la apertura, del viaje, del cruce de fronteras entre disciplinas del conocimiento, pero sobre todo de encuentros entre dimensiones de su propia vida interior.

Este libro reúne ensayos de un profesor universitario escritos con pasión, pero no tienen un afán de erudición ni pretensiones de fundar nuevas posiciones académicas. Por el contrario, son piezas escritas para hablar de entusiasmos y preocupaciones, lo cual no significa que no sean el fruto de razonamientos, de una documentación previa, de experiencias de lectura personales que aporten también una información que contribuya al análisis y al debate sobre los temas objeto de reflexión.

Entre educación y literatura: ensayos nómadas es el título que define, de algún modo, los itinerarios de su autor. Viajero entre la educación y la literatura, disciplinas cuyas fronteras resultan tenues en el oficio docente en general, y en la enseñanza de la cultura escrita, en particular.

En su lograda poética del ensayo que es el Prólogo a su libro de ensayos literarios *De eso se trata*, Juan Villoro compara al ensayista con un viajero y

nos recomienda que al viajar conviene conocer atajos y no perder tiempo con los mapas, aunque, contrariamente a lo que piensa Villoro, un ensayo es de algún modo un mapa, una cartografía para adentrarse en territorios nuevos.

Cada ruta elegida representa una decisión autónoma y libre, a sabiendas de los riesgos que se corren: caerse en un barranco y romperse unas cuantas costillas, perderse en un bosque inhóspito o encontrar una ruta que llevará al sendero buscado y a culminar con éxito el trayecto.

Pero hay más sobre los itinerarios que han seguido estos ensayos: han cruzado el océano Atlántico, han viajado en las carpetas de archivo del computador de su autor desde Cali a Barcelona y ahora la escritura los devuelve al trópico amado. Estos ensayos fueron concebidos en su gran mayoría en Cali, pero revisados y ampliados en Barcelona (ciudad en la que me encuentro adelantando estudios de doctorado), con excepción del texto híbrido entre ensayo, crónica y reportaje “De inmigrantes, inmigración y otros demonios”, y “Les debemos la vida”, originalmente una reseña del libro *Mal de escuela*, de Daniel Pennac, que fueron escritos y revisados en su totalidad en Barcelona y publicados en la Revista *Número* 66 y 64 de Bogotá, respectivamente.

Así mismo, el texto “Literatura y erotismo: un diálogo incesante” fue escrito en el otoño de 2008 en Barcelona, con motivo de la conferencia “Literatura y belleza” programada por el espacio cultural Momentos BCN que promueve el arte y la cultura en sus diferentes expresiones en esta ciudad. Llevaba poco menos de quince días en Barcelona y recibí esta invitación entre sorprendido y complacido. Fui invitado por Julio César Serna y Boris Acosta, arquitectos colombianos que residen hace varios años en Barcelona y que dirigen con mucho entusiasmo y pocos recursos económicos una tertulia cultural *sui generis* por donde pasan poetas, músicos, académicos, cantautores de todos los géneros, cuenteros, etc. sin distinción de raza ni nacionalidad, con una variedad temática encomiable.

Los textos “La universidad y la sociedad del conocimiento” y “Los desafíos de la buena enseñanza” fueron escritos para sendas conferencias en la Universidad del Valle y la Universidad Autónoma de Occidente, entre los años 2007 y 2008. La primera en la Cátedra Estanislao Zuleta, de la Facultad de Humanidades, y la segunda para los profesores de Humanidades de la Universidad Autónoma.

Otros textos vieron su nacimiento en Cali y su revisión en Barcelona. Me refiero a “Enfoques sociales y culturales de la lectura y la escritura”, conferencia a la que fui invitado por las profesoras Martha Lucía Salamanca y Gladys López, de la escuela de Ciencias del Lenguaje y de Redlees a mediados de marzo de 2010, charla que impartí en la Universidad del Valle.

El ensayo “Los riesgos de la libertad o la voluntad de vivir: *El Informe de Brodeck* de Philippe Claudel” fue escrito en Barcelona, motivado por la pasión compartida de una juiciosa lectora, Marlen Moreno.

Finalmente, quiero referirme a dos textos, de los más extensos del libro: uno de carácter académico: “Un análisis de las concepciones y representaciones sobre la escritura de los diarios de los estudiantes de la licenciatura en lenguas extranjeras”, producto de una investigación que fue publicada como libro con el título *El profesor como escritor: Un análisis de las concepciones y representaciones sobre la escritura de los diarios de los estudiantes de la licenciatura en lenguas extranjeras*, por el Programa Editorial de la Universidad del Valle en el año 2008. El otro, “Nuevos acercamientos al tema de la violencia: el caso de Los ejércitos de Evelio José Rosero”. Ambos fueron escritos en Cali y revisados en Barcelona.

En definitiva, son ensayos nómadas que van de un lugar a otro, sin establecer residencia fija entre la educación y la literatura ni entre países ni entre momentos de la vida de su autor. Son tentativas, aproximaciones a un tema, problema u obra, “ejercicios de admiración”, como diría Cioran.

Barcelona, otoño de 2010.

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

**ENSAYOS SOBRE
EDUCACIÓN Y LITERATURA**

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

LA UNIVERSIDAD Y LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO: EL CASO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA¹

El propósito de este artículo es analizar la relación entre universidad y sociedad del conocimiento, someter a prueba, además, la aparente transparencia de esta relación y sus implicaciones para la construcción de un modelo de sociedad democrática en el marco de las nuevas racionalidades que dominan el discurso sobre la educación superior. Al mismo tiempo, se pretende situar estas reflexiones en el contexto de la universidad pública en Colombia y de nuestra universidad en particular, sin desconocer, por supuesto, las transformaciones globales en materia social, política y económica y sus efectos en la producción, circulación y apropiación del saber en la educación superior. Finalmente, se desarrollará en este texto una aproximación a los modelos pedagógicos que prevalecen en la universidad, concretamente en las prácticas de alfabetización académica y se propone una reconceptualización de las mismas con el objeto de fundamentar unas relaciones más dinámicas, fluidas y significativas con el saber por parte de estudiantes que ingresan a la universidad, actividades en las cuales la lectura y la escritura ocupan un lugar fundamental.

LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO Y LAS PRÁCTICAS DE ALFABETIZACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

Resulta ya indiscutible reconocer el papel del conocimiento en la sociedad globalizada. Asistimos, además, a cambios muy profundos en la estruc-

1 Una primera versión de este ensayo fue publicada en la Revista Cibionte (Educación) de la Universidad Autónoma de Occidente de Cali, y circula en el portal Buenas Tareas, como ensayo cedido de manera gratuita.

tura de la producción, la generación de riqueza y por supuesto su distribución y concentración. En este sentido, cabría sopesar lo que es ya un lugar común: que el conocimiento y la información constituyen hoy la base de los procesos productivos. Es evidente que éstos inciden al mismo tiempo de manera notoria en los modos de regulación de la vida social, especialmente en la participación de los ciudadanos en la construcción de la democracia; sin embargo la apropiación que hacen del conocimiento y la información los grupos sociales privilegiados pone en entredicho este propósito.

Así mismo, la promesa sobre el papel democratizador del conocimiento no se ha materializado, por ejemplo, en unas relaciones más justas y equitativas en el orden social; por el contrario, los indicadores económicos muestran que los países de América Latina, en los tiempos de la globalización y el libre mercado, evidencian los mayores niveles de concentración de la riqueza, pobreza e injusticia social. El 43.4% de los latinoamericanos y latinoamericanas es pobre y el 18.8% muy pobre. Hay en América Latina algo más de 220 millones de pobres, de los cuales 95 millones viven en condiciones de miseria. América Latina es la región más injusta del planeta (Amadeo Gentilli, 2004). En Colombia más de la mitad de la población está por debajo de la línea de pobreza. Una situación que durante el año 2003 no hizo sino empeorar en casi todos los países de la región (CEPAL, 2003 en Amadeo Gentilli, 2004).

El hecho de que las sociedades se basen en usos más intensivos del conocimiento no constituye una garantía de que la desigualdad y la exclusión social disminuyan —como se creía— sino que paradójicamente las acenúan (Tedesco, 2005). Es por esto que interesa aproximarnos al papel que cumplen la lectura y la escritura en la educación superior colombiana, en relación con las exigencias que en términos de apropiación, circulación y relevancia social del conocimiento le plantea la sociedad. Empecemos por revisar el supuesto que afirma que “en la universidad el estudiante obtiene el dominio firme de todas las estrategias de producción del conocimiento: la revisión de la literatura, la comparación entre textos e hipótesis, las reglas en parte lógicas y en parte sociales, de la demostración y la exposición científica” (Melo, 2001).

Si revisamos las prácticas pedagógicas que han regido la universidad, notamos que el estudiante no logra, en la mayoría de los casos, lo que Melo llama “el dominio firme de todas las estrategias de producción del conocimiento”. En primer lugar, éstas no se enseñan de manera planificada, sistemática o rigurosa; por el contrario, se cree que se trata de capacidades que se adquieren casi que por inmersión en la cultura académica, como parte del trasegar diario con los textos o que son responsabilidad exclusiva de la educación básica y media. O para ponerlo en términos más recientes, se trata de un trabajo que compete a los docentes

de los cursos de Comprensión y producción de textos académicos o de lo que genéricamente se llaman cursos de Español o de Composición escrita.

Carlino (2008) propone que los profesores de todas las materias nos ocupemos de enseñar los modos específicos de producir conocimiento de nuestras disciplinas y la naturaleza de los textos que las sostienen y legitiman, explicitando “nuestros códigos de acción cognitiva sobre la bibliografía”.

Además, porque la potencialidad de la escritura sólo es actualizada por quienes tienen experiencia en escribir dentro de una comunidad discursiva en la que es indispensable escribir con conciencia retórica, previendo el efecto del texto sobre el lector, además de los procesos de planificación y revisión de lo escrito. La misma autora plantea que los estudiantes universitarios no logran hacer uso del potencial epistémico de la escritura, esto es, como herramienta cognitiva para aprender a pensar en profundidad sobre un asunto (Carlino, 2006).

Sin embargo, el planteamiento de Carlino resulta problemático y merece ser revisado desde los desarrollos recientes de los Nuevos Estudios de Literacidad (New Literacy Studies), concretamente desde lo que en este campo disciplinario se denomina Literacidades académicas. El enfoque de los Nuevos Estudios de Literacidad asume que la lectura y la escritura (todos los usos del lenguaje escrito) son prácticas sociales y culturales situadas en determinados contextos y tiempos. Sostiene, además, que la noción de prácticas de literacidad ofrece un poderoso camino de conceptualización de la conexión entre las actividades de lectura y escritura y las estructuras sociales en las cuales estas se encuentran incrustadas y las cuales ellas ayudan a dar forma (Barton, Hamilton & Ivanic, 2000).

Es necesario tener en cuenta, por ejemplo, el creciente número de estudiantes provenientes de sectores llamados “no tradicionales”, que ingresan a la educación superior, dentro de los cuales se incluye estudiantes de clases trabajadoras y cuya formación escolar, así como sus tradiciones familiares no lectoras —en el sentido de la posibilidad de apropiación de la cultura escrita como una práctica dominante— no son las que espera la universidad (Lillis, 1997). En otras palabras, no basta sólo con ocuparse de la escritura en las diferentes disciplinas y cómo hacerlo, sino que se requiere indagar en la dimensión epistemológica de la escritura en la universidad, esto es, qué significados profundos posee, qué juegos de poder convoca, produce, disemina. Así mismo, establecer por medio de la investigación y de la experiencia didáctica, qué sentidos, valores y potencialidades le atribuyen los miembros de la comunidad académica, especialmente los estudiantes.

Por otro lado, la naturaleza monológica de la escritura académica debe ser objeto de reflexión y crítica. Es decir, dejar de considerar la escritura académica como una actividad individual y descontextualizada.

Esto lleva a pensar en la necesidad de analizar no sólo la escritura desde las disciplinas o a través del currículo, sino también qué tipos de aproxima-

ciones a la escritura académica del estudiante existen actualmente y cuáles resultan dominantes, y cómo estas reflejan y representan objetivos particulares en la educación superior.

Surgen algunas preguntas sobre las que debemos reflexionar: ¿Cuál es el modelo de lenguaje y trabajo en el discurso oficial relacionado con la escritura del estudiante? ¿Las prácticas de literacidad académica oficiales apuntan a la inclusión y la diversidad? ¿Es posible fundamentar una pedagogía de la escritura en la educación superior más dialógica e incluyente?

UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

En este apartado, nos ocuparemos del papel de la universidad en la sociedad del conocimiento, partiendo de la premisa de que una de sus misiones, sino la más importante, es la de ser una institución sobre la cual recae la responsabilidad de producir y socializar el conocimiento en la sociedad globalizada, al tiempo que debe rendir cuentas a la sociedad en forma permanente de sus logros y realizaciones, medidas en grupos de investigación, publicaciones indexadas a nivel nacional e internacional, pertinencia de la formación de sus profesionales, entre otras. Como bien sabemos, esta misión es consustancial a la universidad desde su nacimiento en Europa durante la Edad Media.

Con respecto al propósito de evaluar de manera más exhaustiva, analítica y crítica el papel de la universidad frente a la producción y distribución del conocimiento, conviene discutir dos enfoques, que en palabras de Tedesco (2005) han dominado los debates sobre la universidad y que es necesario superar. Por un lado, el primero de ellos niega la profundidad de estas transformaciones amparado en la defensa del pasado y de privilegios corporativos. Por otro lado, el segundo enfoque se niega a deliberar sobre el sentido de las transformaciones y reduce el debate a cuestiones de gerencia y administración más eficientes.

Una agenda de discusión sería debería, pues, superar esta dicotomía y proponer un debate argumentado sobre la responsabilidad de la universidad frente a la producción y distribución del conocimiento, pero sobre todo frente a la democratización del saber, así como de las estructuras sociales que lo impiden.

Las exigencias a la universidad en relación con la producción y distribución del saber son muy altas en la sociedad actual; sin embargo, sus estructuras de saber siguen muy controladas por prácticas burocráticas o por las demandas que las mismas instancias estatales imponen a la educación superior en términos de rentabilidad y eficacia. Éste es el caso de nuestras universidades públicas.

Existen, además, otros problemas que afectan el papel de la universidad en torno a las exigencias que la sociedad hace a la misma. Por ejemplo, el

acceso a la educación superior en nuestro país sigue siendo muy restringido para los estratos pobres de la población, sobre todo si se tiene en cuenta que no contamos con un sistema de universidades públicas amplio y fuerte que posibilite el ingreso de un mayor número de estudiantes al sistema.

Nos preguntamos, entonces: ¿Cómo puede pensarse en la construcción de una sociedad verdaderamente democrática si el acceso a la educación superior sigue siendo un privilegio de unas minorías que pueden pagar los altos costos de las universidades privadas? ¿Cómo puede hablarse de un nivel de educación superior equitativo cuando existen tasas de deserción muy altas en las universidades públicas de Colombia? ¿Cómo construir una universidad plural y democrática cuando las prácticas de apropiación de los saberes descansan en epistemologías que no son sometidas a un cuestionamiento permanente y los currículos continúan siendo elaborados con énfasis en la repetición, más que en el análisis y el desarrollo de actitudes investigativas de los futuros profesionales?

Aquí nos detenemos para formular una pregunta que ha servido de eje articulador de este ensayo: ¿Cómo puede hablarse de una universidad incluyente y plural si los procesos de literacidad académica siguen siendo desarrollados bajo el presupuesto de un modelo de discurso dominante sobre la escritura académica? Una respuesta posible es poner en discusión el modelo de “alfabetización ensayista” o “alfabetización de texto de ensayo” que ha dominado los diferentes niveles de la escolaridad en la educación de Occidente y de la cual somos herederos (Gee, 1990) y cómo esta episteme constituye en su sentido más sofisticado, la formación en la educación superior.

Esta visión dominante de la alfabetización en la universidad tiene una larga tradición en los Estados Unidos y se ha extendido en América Latina a partir de la década de 1980.

Sólo de manera reciente, gracias a los desarrollos de investigaciones de corte más cualitativo y etnográfico, la investigación-acción y los estudios de caso, se pone en discusión que la escritura académica es una práctica dominante y que se requiere no sólo la implementación de la escritura a través del currículo de tradición anglosajona que es documentada de manera profusa por Bazerman (1988) o la enseñanza de habilidades y conocimientos sobre los tipos textuales académicos, sino también explorar las prácticas de escritura académica en educación superior con particular interés en la experiencia de los llamados estudiantes “no-tradicionales”, esto es, estudiantes de grupos sociales quienes han sido en gran parte históricamente excluidos de la educación superior.

Sin embargo, hay poca investigación empírica al respecto. Se trata de una línea escasamente explorada en América Latina, pero con una tradición reconocida en el Reino Unido (Lillis, 2001).

Una desigual forma de acceso a la educación superior en Colombia es la consecuencia de un modelo de sociedad inequitativo y que incide en la ver-

dadera formación de la democracia. En definitiva, los problemas relacionados con la apropiación de la lectura y la escritura en la educación superior se manifiestan como poderosos obstáculos para la construcción, generación y transformación del conocimiento por parte de la mayoría de estudiantes que no provienen de grupos sociales alfabetizados en las prácticas dominantes de lectura y escritura o “alfabetización de ensayo”.

CONOCIMIENTO Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La calidad es otro criterio con el cual debe medirse el desempeño de la universidad. Si nos atenemos a las altas tasas de repitencia, abandono de los estudios y fracaso académico, según lo plantean los resultados de desempeño de un porcentaje cada vez más alto del estudiantado en las universidades públicas, se pone en cuestión uno de los más importantes ideales o misiones de la universidad y obliga a producir replanteamientos curriculares, pedagógicos y administrativos que vayan mucho más allá de propuestas de carácter remedial para poder enfrentar lo que puede ser el fracaso de uno de los pilares más importantes del proyecto de universidad (Escobar Martínez, Largo & Pérez, 2006).

Si bien es cierto que situaciones externas a la universidad inciden en los problemas citados, como por ejemplo el que muchos estudiantes abandonen los estudios por razones económicas, no es menos cierto que la rigidez de los currículos y modelos pedagógicos de corte transmisionista incide de manera notoria en el fracaso académico de los estudiantes.

La situación es preocupante porque las transformaciones sociales que se derivan de los cambios en los modos de producción, fuertemente anclados hoy en el procesamiento de la información y el conocimiento, implican la necesidad de educarse a lo largo de toda la vida como una condición para sobrevivir en la feroz lucha que tendrán que librar los jóvenes profesionales por las oportunidades laborales cada vez más escasas, con contratos flexibles (a término fijo, sin seguridad social ni prestaciones obligatorias en muchos casos) y que no otorgan ya las mínimas condiciones, con despidos masivos y permanentes, entre otras prácticas, justificadas por la libre competencia y la economía de mercado.

Los casos de reconversión profesional son ya moneda corriente y constituyen una prioridad en la formación de cualquier individuo; es decir, no basta con el paso de la educación secundaria a la educación superior ni con la obtención de un título en esta última. Es más, las pruebas ECAES son una muestra de la necesidad de legitimar los saberes obtenidos en el mundo del mercado donde el conocimiento es quizá el bien simbólico más importante.

Algunas propuestas defienden la necesidad de que los diplomas universitarios sean renovados cada cierto tiempo (recordemos que esta propuesta fue hecha en nuestro país por Antanas Mockus cuando ocupó el cargo de

rector de la Universidad Nacional de Colombia, 1990 - 1993); sin embargo quienes proponen estas medidas y los defensores a ultranza de la economía de mercado y de la sociedad del conocimiento, olvidan que la cobertura y calidad de la educación básica y media siguen siendo muy precarias en nuestro país y que el acceso a la universidad representa, en la gran mayoría de los casos, una transición problemática; es decir, la apropiación de la cultura académica se torna muy problemática por los débiles procesos de apropiación de la cultura escrita dominante y de los modos de construcción de los saberes en los diferentes ámbitos disciplinares que traen los estudiantes desde la educación secundaria y su núcleo familiar, los cuales entran en tensión con las prácticas hegemónicas de la escritura en la educación superior.

Hasta ahora, el acceso a los más altos niveles del conocimiento estaba vinculado al ingreso a la universidad; sin embargo, la universidad configura unas políticas de acceso al saber muy controladas, delimitadas por los mismos discursos de iniciación en las disciplinas, por la autoridad del discurso pedagógico del profesor, por las prácticas dominantes de lectura y escritura. Ahora bien, está claro que los problemas de relación con el conocimiento empiezan desde la básica porque en estas etapas de la escolaridad no se promueven ni desarrollan actitudes investigativas en los estudiantes y lo que prevalece más bien son los modelos pedagógicos centrados en la acumulación de información, en la repetición y memorización no significativa.

Si el propósito es que el acceso a los más altos niveles del conocimiento no se circunscriba sólo a la universidad habría que producir transformaciones profundas y de largo plazo en los currículos escolares de la básica y la media. Estos cambios, si bien pasan por la reconceptualización de los modelos de enseñanza-aprendizaje y de la misma evaluación, no se agotan allí, no son cambios formales, son cambios que comprometen toda la estructura del sistema educativo y los discursos que legitiman estas transformaciones hoy están asociados en buena medida a modelos de reproducción del capitalismo finisecular, del capitalismo en la sociedad globalizada.

Como señala Tedesco (2005), dar importancia al mejoramiento de la calidad de la educación general obligatoria es una condición indispensable para lograr el desarrollo con equidad, además que en el caso de los países en desarrollo la universidad debe jugar un papel de gran responsabilidad en esta tarea porque en ella se forman los docentes, científicos y profesionales en general.

La relación entre universidad y sociedad del conocimiento se podría dar por descontada si no fuese porque, en primer lugar, las mismas estructuras del saber han evolucionado y la universidad, nuestra universidad, parece estar de espaldas a estos debates. Además, la tensión entre las demandas de la sociedad de mercado y las que marcan la naturaleza misma de la universidad como centro de producción y legitimación del saber, no se estudian como un problema central del ethos universitario (de nuevo me refiero a nuestra universidad).

Otro reto al que debe responder la universidad en la sociedad del conocimiento es aplicar y evaluar los desarrollos de las TIC en la flexibilización curricular y en la apropiación de nuevas herramientas de trabajo intelectual que posibiliten el contacto entre estudiantes e investigadores de diferentes lugares del mundo y al mismo tiempo se propongan procesos de uso analítico y crítico de estos instrumentos. Ir más allá de una aplicación acrítica de las mismas. Es decir, no se puede perder de vista que uno de los objetivos principales de la educación superior es la democratización del saber y la democratización de la sociedad, como se ha venido insistiendo a lo largo de esta exposición.

Por otro lado surge la pregunta: ¿Forma la universidad a sus profesionales en los procesos de aprender a aprender y fomenta los procesos de aprendizaje a lo largo de toda la vida? Responder a esta pregunta implica también la necesidad de reestructurar los currículos de la universidad, muy sobrecargados hoy de contenidos, pero pobres aún en investigación y escritura.

Implica también la necesidad de diseñar estrategias de formación permanente a costos razonables para profesionales cuyos ingresos se han visto disminuidos en forma dramática por las políticas neoliberales de flexibilización laboral, entre otras (entronizadas como la salvación para salir del atraso por los tecnócratas):

- ¿Cuál es, entonces, la legitimidad del proyecto de universidad en un entorno complejo, cambiante y diverso como el de nuestros días?
- ¿Está dispuesta la universidad por la vía de la argumentación razonada, del respeto por el otro, a debatir su papel en el contexto de la sociedad del conocimiento y la información?
- ¿Tiene la universidad una verdadera autonomía para pensar su destino en tiempos de incertidumbre? ¿Cuál es su nivel de independencia de los poderes regionales, nacionales y mundiales?
- ¿Hay una relación adecuada, rica, fructífera entre la universidad y la sociedad? ¿Satisface sólo las demandas de mano de obra calificada, de trabajadores técnicos y de intelectuales para la reproducción de la hegemonía o por el contrario contribuye a formar profesionales solidarios, analíticos y críticos?
- ¿Está formando la universidad ciudadanos para la democracia como un proyecto en construcción en un país acosado por las más crueles formas de violencia e intolerancia?
- ¿Se plantea la universidad un proyecto de nación deliberante, incluyente, pluralista?
- ¿Las prácticas de apropiación de la escritura académica son dialógicas e incluyentes?

Intentar responder estas preguntas es interrogarse por la legitimidad del proyecto de universidad en nuestro país; pensar, así mismo el lugar que

ocupa la universidad en los procesos de desarrollo económico, político y social, pero sobre todo indagar en el papel de la universidad en la construcción de un proyecto democrático. El escenario y los términos de este debate son complejos porque precisamente lo que se discute es la legitimidad del proyecto de universidad en el contexto de las tensiones de los discursos de las racionalidades de tipo tecnocrático, agenciadas por los organismos internacionales de crédito y aquellos discursos provenientes de algunos sectores de izquierda que impulsaron el debate de la defensa de la universidad pública como espacio de resistencia y contestación al establecimiento social y político.

Más allá de cualquier manifestación de dogmatismo o maniqueísmo, es necesario pensar con urgencia, por ejemplo, los problemas de apropiación de la cultura académica por parte de los estudiantes y de la escritura académica asuntos sobre los que en particular nuestra universidad no se ha atrevido a pensar con algún grado de seriedad. Es un tema borrado de la agenda.

A propósito, ¿cuál es la agenda de nuestra universidad? Más allá de los informes de gestión y planeación estratégica, y algunas tímidas iniciativas sobre diseño curricular, la discusión no aborda las cuestiones esenciales de la relación entre universidad y conocimiento, entre escritura e investigación.

Como hemos señalado, los problemas de deserción, repitencia y bajo rendimiento académico han sido diagnosticados por varios estudios (Universidad Nacional de Colombia, 2004) y en nuestra universidad, particularmente, no hay un interés real por abordarlos como una preocupación central del presente y futuro del proyecto de construir una educación superior de calidad, centrado en los que deberían ser considerados la prioridad en los esfuerzos encaminados a lograr la excelencia: los estudiantes.

Según el estudio citado, factores sociales, psicológicos, afectivos y económicos son las causas más comunes que precipitan el abandono de los estudios por parte de los estudiantes. Por ejemplo, este estudio de la Universidad Nacional (2004) señala que estos problemas son más comunes de lo que se cree y que están vinculados muy fuertemente con aspectos institucionales, entre los que sobresale el currículo. La rigidez del currículo y la intensidad horaria, además de la aplicación del reglamento y la consiguiente pérdida de la calidad de estudiante son dos factores asociados al abandono de los estudios.

La desarticulación entre la formación que reciben los estudiantes en la educación básica y media es evidente. Esta última avanza hacia modelos de enseñanza-aprendizaje más flexibles, de tipo constructivista (proyectos, TICs, módulos, cine-foros, entre otros), basados en una mayor autonomía de los sujetos y donde se aspira a una formación más integral, mientras que la que reciben en la universidad se centra en los saberes disciplinarios específicos, sin ninguna o escasa preocupación por los procesos de mediación pedagógica.

Ahora bien, se insiste en las debilidades de la formación en básica y media en áreas fundamentales como lenguaje y matemáticas. Particularmente, los problemas de lectura y escritura son notorios y esto constituye un obstáculo muy fuerte para acceder a la cultura académica.

Al ingresar a la universidad, los nuevos estudiantes cuyas edades oscilan ya entre los 15 y 16 años, se encuentran con currículos muy rígidos y prácticas pedagógicas centradas en la lección o cátedra magistral donde el profesor es el poseedor de la verdad y el estudiante alguien que escucha pasivamente; en muchos casos, una retórica disciplinar que no despierta su deseo de aprender, de saber; una exhibición narcisista muy común en los docentes universitarios, pero que no promueve, como hemos dicho, la investigación, el debate, la alteridad, el diálogo, que son precisamente las actividades intelectuales que caracterizan idealmente el ejercicio académico. Desafortunadamente, no existen estudios empíricos en nuestra universidad que permitan probar esto.

Insisto: A la universidad no parece interesarle esta desarticulación y, lo que resulta más grave, no se preocupa por analizar la incidencia de esta articulación en los problemas de las altas tasas de deserción, repitencia y fracaso académico.

Al ingresar los estudiantes a la universidad y teniendo en cuenta que no se encuentran preparados, en muchos casos, para el dominio del discurso disciplinar formal académico debido a las formas de socialización del conocimiento previas, tanto en el núcleo familiar como en el escolar, como por las marcadas debilidades en los procesos de lectura y escritura que no han sido bien enfocados o desarrollados de manera crítica en su formación educativa precedente, se produce lo que Bordieu y Passeron (2001) llaman el “malentendido lingüístico”, un problema de comunicación generado por el uso que los profesores universitarios hacen del discurso o lenguaje universitario, el cual perciben los estudiantes como un embrollo semántico.

CONOCIMIENTO, PODER Y COMUNICACIÓN EN EL DISCURSO ACADÉMICO

El discurso magistral deviene, pues, en la perspectiva de Bordieu y Passeron, en un “sistema de coacciones visibles o invisibles que constituyen la acción pedagógica como acción de inculcación e imposición de la cultura legítima” (2001). Esta cultura legítima no es otra que la cultura del grupo social dominante, es decir, la cultura hegemónica. Si se tiene en cuenta que la universidad reproduce esta cultura hegemónica a través de la clasificación, selección y transmisión de saber (es), nos veremos frente a la opción de reproducir o transformar modelos de sociedad, de hombre y de alfabetización.

Cuando hablamos de sociedad del conocimiento es bueno pensar, en términos de Zuleta (1995), si el conocimiento es concebido como una mercancía, como un factor para cumplir las demandas del aparato productivo o si

realmente lo que está en juego es una legítima relación con el saber, la cual está ligada —como se ha venido acotando— a la apropiación de herramientas de trabajo intelectual entre las cuales sobresalen la lectura y la escritura.

Considero que mientras no se construyan procesos de apropiación de la cultura académica a través de la lectura y la escritura como potentes herramientas de acceso, transmisión y reconceptualización de los saberes, será muy difícil hablar de una relación más fluida, menos conflictiva entre universidad y sociedad del conocimiento. Al mismo tiempo, se requiere pensar o, mejor dicho, repensar los fundamentos de la pedagogía que vienen desarrollando la universidad y los profesores universitarios, con el objeto de examinar cómo nuestras prácticas contribuyen a profundizar la desarticulación entre la educación básica, media y la educación superior o, por el contrario, se convierten en prácticas que posibilitan un paso menos traumático de los estudiantes a la cultura académica (evitando eso sí que los proyectos, programas y propuestas adquieran un carácter remedial).

La escritura académica puede servir como un verdadero medio de acceso de los estudiantes provenientes de familias de clase trabajadora o empleados de clase media baja, en tanto que en sus relaciones con los textos, las prácticas y saberes de la lectura y la composición escrita estén representadas en sus voces, en sus experiencias de vida con la escritura académica (Lillis, 2003), en formas de mediación más dialógicas e incluyentes, lo que implica transformaciones de los modelos de enseñanza dominantes, currículos más acordes con las necesidades reales de los estudiantes, con la democracia como ideal, con el conocimiento como instrumento para enfrentar las formas de alienación y marginalidad en los declives y crisis propias de la sociedad globalizada.

Reexaminar las prácticas pedagógicas en la educación superior en el contexto de la educación colombiana implica reconocer que la educación, como ha señalado la Pedagogía Crítica (Freire, 1988; Giroux, 1990), no es neutral, que tiene una naturaleza política y que puede contribuir a la reproducción de la dominación o a la formación de sujetos analíticos, críticos, creativos y solidarios que contribuyan a la formación de la democracia.

Por último, este examen de las prácticas pedagógicas en la educación superior requiere evaluar el papel del lenguaje, más concretamente de lo que Bordieu y Passeron (2001) llaman el *capital lingüístico y cultural* con el cual ingresan los estudiantes a la universidad, porque esto permitiría mitigar el impacto que pueden tener desiguales formas de acceso al saber en los problemas de deserción, repitencia y fracaso académico. Así mismo, “la permanente exigencia de racionalidad” y “las exigencias del saber y la crítica” como parte del conflicto interno de la universidad a las que se refiere Zuleta (1995), son impensables sin una pedagogía del lenguaje y unas didácticas de la lectura y la escritura en la universidad que están por construirse. En definitiva, la argumentación, el debate, la construcción de pactos y consensos mediados por la racionalidad de la acción comunicativa,

en el sentido de Habermas, requieren también concebir la pedagogía como una acción comunicativa específica.

No quiero ser pesimista, pero este asunto no es un punto de la agenda actual de la universidad ni preveo que pueda serlo en los próximos años.

REFERENCIAS

- Amadeo Gentili, P. A. (2004). “Exclusión social y negación de derechos en América latina”. En Revista Internacional *Magisterio* No. 9. Bogotá. Junio-julio, pp. 13-17.
- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanic, R. (2000). *Situated Literacies*. New York. Routledge.
- Bazerman, Ch. (1988). *Shapping Written Knowlegde: The Genre Activity of The Experimental Article in Science*. Madison. University of Wisconsin Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2001). *La reproducción*. Madrid. Popular.
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Escobar, J., Largo, E. & Pérez C. A. (2006). “Factores asociados a la deserción y permanencia estudiantil en la Universidad del Valle (1994 - 2006)”. Vicerrectoría Académica. Cidse. Facultad de Ciencias Sociales y Económicas. Universidad del Valle.
- Gee, J. P. (1990). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in discourses*, London. Falmer Press.
- Lillis, T. (1997). “New voices in Academia? The regulative Nature of Academic Writing Conventions”. *Language and Education*. Vol. 11, No. 3, 1997. pp. 182-199.
- Lillis, T. (2003). “Student Writing as ‘Academic Literacies’: Drawing on Bakhtin to Move from Critique to Design”. *Language and Education*. Vol. 17, No. 3. pp. 192-207.
- Melo, J. O. (2001). “Mensaje de error: la educación superior y las bibliotecas”. En: Revista *Malpensante*. No. 32. Agosto 1 - septiembre 15.
- Tedesco, J. C. (2005). *Educación en la sociedad del conocimiento*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Universidad Nacional de Colombia (2004). *Las reformas académicas en la Universidad Nacional de Colombia*. Proyectos y realizaciones. Serie Documentos de trabajo No. 2.
- Zuleta, E. (1995). *Educación y democracia*. Cali. Fundación Estanislao Zuleta. Corporación Tercer Milenio.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- Freire, P. (1988). *Pedagogía del oprimido*. Madrid. Siglo XXI.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona. Paidós.

LITERATURA Y EROTISMO: UN DIÁLOGO INCESANTE

En primer lugar, quiero agradecer a Julio César Serna y a su equipo de colaboradores (as) de Momentos Barcelona BCN por su amable invitación a compartir uno de los temas más inquietantes de la condición humana: el erotismo. Para mí es un placer compartir con ustedes este conversatorio en la noche del otoño catalán y estar dispuesto también a escuchar sus puntos de vista sobre este apasionante asunto.

El propósito de esta charla es presentar, en líneas generales, el tema del erotismo como experiencia y campo de reflexión del pensamiento filosófico contemporáneo, a partir de la lectura de algunos conceptos del ensayo *El erotismo* de George Bataille (2007). En otra perspectiva, el psicoanálisis ofrece una fértil perspectiva para pensar las relaciones entre amor y deseo. Se busca definir qué es el erotismo como objeto de estudio, y al mismo tiempo explorar las relaciones con la literatura, que es el género escrito en el que nos centraremos, sin desconocer, por supuesto, la presencia del erotismo en otras manifestaciones del arte como la pintura, la escultura, el cine y la música, en las cuales hay íconos extraordinarios; sin embargo, el interés de esta charla son poemas, cuentos y novelas paradigmáticos que escogemos como representativos para este conversatorio, pero que, por supuesto, no excluye los demás tipos de textos literarios.

El tema es de por sí complejo, mucho más si se lo sitúa en nuestros tiempos, donde se le suele asociar con la prostitución, la pornografía y toda clase de comportamientos que se encuentran en los límites de las manías, perversiones y el consumismo.

Así, pues, nuestra pretensión es simplemente enmarcarlo en unas dimensiones conceptuales que permitan seguir indagando en él. Podemos comenzar citando la sentencia de Bataille: “Puede decirse del erotismo que es la

aprobación de la vida hasta en la muerte” (2007), que es una definición que permite situar el objeto en las coordenadas psicoanalíticas conocidas como pulsión de vida y pulsión de muerte. En efecto, la paradoja reside precisamente en que la actividad erótica es una exuberancia de la vida, una expresión plena de la misma, pero que lleva consigo el sentimiento de destrucción y muerte. Es la paradoja esencial de la existencia humana.

Un ejemplo de esta afirmación son las experiencias *in extremis* de los personajes de Sade, en las cuales el placer está asociado a la destrucción física del otro o de sí mismo en las prácticas sadomasoquistas que constituyen el núcleo central de novelas como *Justine* o *Juliette*. La violación y el asesinato son expresiones más visibles: “¿Qué significa el erotismo de los cuerpos sino la violación del ser de los participantes, una violación que confina con la muerte, que confina con el asesinato?”, se pregunta Bataille (2007).

Una primera distinción, que es necesario hacer, antes de continuar indagando en la relación *eros-thanatos*, es entre la actividad sexual orientada a la reproducción de la especie y el erotismo propiamente dicho. En éste, el interés no es la procreación sino la liberación total de los sentidos, del deseo sexual. Así mismo, la actividad sexual humana debe diferenciarse de la que ejercen los animales sexuados porque sólo los hombres han hecho de su vida sexual una actividad erótica y un objeto de reflexión filosófica, estética y literaria. Preferimos en esta aproximación al fenómeno del erotismo, el concepto de pulsión o deseo al de instinto para diferenciar la actividad sexual humana de la sexualidad animal.

Retomando la relación entre erotismo y la actividad sexual a la luz de la reproducción (si bien esta última no es la expresión más acabada o definitiva porque no es su fin último), el sentido básico de la misma no es menos significativo para comprender el fenómeno del erotismo. Como plantea Bataille (2007), la reproducción pone en juego seres discontinuos. Los seres que se reproducen son diferentes unos de otros y los seres reproducidos son distintos entre ellos como son distintos de aquéllos de los que salieron.

Por ejemplo, entre ustedes y yo existe un abismo, a pesar de la comunicación que intentamos establecer. Existe una diferencia primera que es la relación con la muerte, experiencia única e irrepetible y absolutamente individual. Paradójicamente, plantea Bataille (2007), “la reproducción conduce a la discontinuidad de los seres, pero pone en juego su continuidad, es decir que está íntimamente ligada a la muerte”. Así, esta tensión entre la continuidad de los seres humanos y la muerte está en el centro de la reflexión sobre el erotismo.

En el caso de la reproducción sexual, el espermatozoide y el óvulo son en estado elemental seres discontinuos, pero se unen; en consecuencia, se establece una continuidad entre ellos para formar un nuevo ser a partir de la muerte, de la extinción de los seres separados. De este modo, el nuevo ser también es discontinuo, pero lleva en él la fusión mortal para cada uno de ellos, de dos

seres distintos. Sin embargo, cuesta aceptar esta realidad y sentimos nostalgia de la continuidad perdida. “Tenemos la obsesión de una continuidad primera”, afirma Bataille (2007). De acuerdo con esta última afirmación, todos los hombres tenemos esta nostalgia que gobierna todas las formas del erotismo.

FORMAS DEL EROTISMO

Podrían distinguirse tres formas del erotismo: el erotismo de los cuerpos, el erotismo de los corazones y, finalmente, el erotismo sagrado. Estas tienen en común la pretensión de sustituir el aislamiento del ser, su discontinuidad, por un sentimiento de continuidad profunda. Quizá la que menos nos resulta familiar es la idea del erotismo sagrado. Aquí hay una nueva paradoja en el pensamiento de Bataille (2007): Todo erotismo es sagrado, pero encontramos los cuerpos y los corazones sin entrar en la esfera sagrada propiamente dicha.

Por el contrario, los poemas de San Juan de la Cruz y la poesía mística en general, revelan la profundidad de la búsqueda de Dios como un camino espiritual donde el erotismo está siempre presente, a través de formas sublimadas o directas de enamoramiento apasionado. En el caso de Oriente, aunque la búsqueda no es necesariamente la de un Dios omnipotente y autoritario, el erotismo está asociado a experiencias intensas de carácter religioso. La experiencia erótica se encuentra ligada a búsquedas espirituales muy decantadas. En la comunión de los cuerpos se produce una fusión con las potencias del universo.

Ahora bien, lo que diferencia el erotismo de los cuerpos, el erotismo de los corazones y el erotismo sagrado es el peso. El erotismo de los cuerpos es más pesado y siniestro, como lo califica Bataille, mientras que el erotismo de los corazones es más libre y el erotismo sagrado es más etéreo, más liviano.

El erotismo está ligado, como hemos dicho, a formas de violencia que son constitutivas del mismo fenómeno, que lo informan. El acto sexual está cargado de violencia: la penetración, por ejemplo, es una expresión prototípica de la virilidad masculina y está asociada a actividad, a agresividad, en tanto que la vagina y los órganos sexuales femeninos están diseñados fisiológicamente para ser penetrados y se asocian intrínsecamente y extrínsecamente con una actitud pasiva. Estas consideraciones no tienen un carácter peyorativo ni contienen sesgos de género. Muy seguramente las defensoras del feminismo, en sus versiones más radicales, podrán objetar estos planteamientos y afirmar en contraposición que existen formas de dominación simbólicas concomitantes con estas prácticas y que ahora las mujeres cumplen papeles mucho más activos; por ejemplo al evidenciar, valorar y proponer sus propias maneras de lograr el placer en la relación sexual. Sin duda, diversos estudios sobre sexualidades contemporáneas evidencian profundos

cambios en las concepciones y formas de ejercicio de la sexualidad por parte de mujeres jóvenes, sobre todo en ámbitos laborales y académicos.

Estos estudios coinciden en afirmar que las mujeres toman ahora una mayor iniciativa en los encuentros sexuales y proponen también sus propios juegos eróticos al tenor de una participación más equitativa en la obtención del orgasmo mutuo. Sin embargo, estos roles (hombre activo-agresivo; mujer pasiva) han definido cultural y simbólicamente la relación hombre-mujer en la cultura occidental. Las culturas árabes-musulmanas llevan estas diferencias a límites en los cuales la mujer termina sufriendo un proceso de cosificación, de objetualización y, finalmente, de alienación, con severos castigos y juicios que pueden conducir a la lapidación por faltas sexuales como la infidelidad conyugal.

EROTISMO, PORNOGRAFÍA Y CONSUMO

Estas manifestaciones atávicas coexisten con los vertiginosos ritmos que impone la sociedad de consumo o del “espectáculo” como prefieren llamarla otros, que se anuncia bajo el signo del exceso, y donde cada dominio tiene un aspecto en cierta medida exagerado, desmesurado, extralimitado (Lipovetsky, 2006). Así lo demuestran las imágenes del cuerpo de mujeres muy jóvenes que hacen parte de la industria del entretenimiento o adolescentes anónimas que combinan anorexia, adicciones y escándalos de todo tipo que incluyen como plato fuerte el exhibicionismo del cuerpo y las drogas. La pornografía es una de las más trepidantes imágenes que revelan la vertiginosidad y lo exagerado, lo desmesurado que caracteriza estos tiempos posmodernos.

Ahora bien, hay que evitar cualquier juicio moral porque la pornografía no es ni buena ni mala. Se trata de un fenómeno complejo que requiere análisis psicológicos, antropológicos, sociales y económicos serios que contribuyan a superar la dicotomía entre el bien y el mal, entre lo sagrado y lo profano.

De algún modo, las desenfrenadas invenciones de Sade prefiguraron algunos de estos imperativos de nuestra época, ávida de romper cualquier tipo de normas, una época que funciona según una lógica desregularizada desinstitucionalizada, como afirma Lipovetsky. En el caso de los personajes de Sade, la violencia llega a los extremos de la perversión y el asesinato.

LITERATURA Y SUBLIMACIÓN

No obstante, la carga de violencia que reside en el erotismo puede ser sublimada (para emplear un concepto tomado nuevamente del psicoanálisis), a través de la ternura, del reconocimiento del otro, del respeto, tal como se aprecia en el capítulo 7 de *Rayuela*, de Julio Cortázar:

Toco tu boca, con un dedo toco el borde de tu boca, voy dibujándola como si saliera de mi mano, como si por primera vez tu boca se entreabiera, y me basta cerrar los ojos para deshacerlo todo y recomenzar, hago nacer cada vez la boca que deseo, la boca que mi mano elige y te dibuja en la cara, una boca elegida entre todas, con soberana libertad elegida por mí para dibujarla con mi mano en tu cara, y que por un azar que no busco comprender coincide exactamente con tu boca que sonrío por debajo de la que mi mano te dibuja. Me miras, de cerca me miras, cada vez más de cerca y entonces jugamos al cíclope, nos miramos cada vez más de cerca y nuestros ojos se agrandan, se acercan entre sí, se superponen y los cíclopes se miran, respirando confundidos, las bocas se encuentran y luchan tibiamente, mordiéndose con los labios, apoyando apenas la lengua en los dientes, jugando en sus recintos donde un aire pesado va y viene con un perfume viejo y un silencio. Entonces mis manos buscan hundirse en tu pelo, acariciar lentamente la profundidad de tu pelo mientras nos besamos como si tuviéramos la boca llena de flores o de peces, de movimientos vivos, de fragancia oscura. Y si nos mordemos el dolor es dulce, y si nos ahogamos en un breve y terrible absorber simultáneo del aliento, esa instantánea muerte es bella. Y hay una sola saliva y un solo sabor a fruta madura, y yo te siento temblar contra mí como una luna en el agua.

Sin duda, este capítulo de *Rayuela* constituye una de las piezas literarias que mejor definen el tema del erotismo. En Milmaniene (2000) se encuentra un estudio psicoanalítico muy provocador sobre el significado del capítulo 7 de *Rayuela*. Hay ecos de esta lectura en algunos elementos temáticos clave que sobresalen en mi texto.

En este sentido, es la fusión de los amantes una metáfora de la violencia sublimada por la dulzura del placer: “las bocas se encuentran y luchan tibiamente, mordiéndose con los labios, apoyando la lengua en los dientes (...) Y si nos mordemos el dolor es dulce”. El dolor no supera el placer, no es el resultado de una perversión, de un deseo de someter o humillar al otro o de autoflagelarse como en las fantasías de Sade. Por el contrario, la fusión es un juego deliberadamente compartido en el que el otro tiene una identidad que es objeto de profundo respeto; los amantes se reverencian mutuamente sin perder su individualidad.

En otras palabras, amor y deseo como medios de mitigación del impacto de la violencia que acompaña la disolución de los seres en las formas más extremas del erotismo o en versiones extremas de la pornografía que pueden incluir el crimen. Milmaniene (2000) estudia estas relaciones entre amor y deseo desde una perspectiva psicoanalítica y propone modos de organizar el deseo que superen las perversiones surgidas en relaciones de pareja neuróticas o de naturaleza muy conflictiva desde el punto de vista emocional.

En definitiva, se podría decir que puede producirse en determinados momentos de éxtasis sexual, en el orgasmo, no sólo una fusión de los cuerpos, sino también una comunión espiritual. Es decir, expresiones ética y estéticamente más logradas, más humanizadoras que las manifestaciones de la

compulsión de repetición o manías de la pornografía, del consumismo, del hedonismo mediático que representan lo opuesto a la comunión de los seres en el orgasmo.

En palabras de Bataille, toda actuación erótica tiene como principio la destrucción del ser cerrado que habita en cada individuo, es por esto que la desnudez es decisiva en la experiencia erótica porque se opone al estado cerrado, esto es, al estado de existencia discontinua. Es por esta razón que el erotismo es un estado de comunicación que revela la búsqueda de una comunicación posible del ser, más allá del replegamiento sobre sí: “Los cuerpos se abren a la continuidad por esos conductos secretos que nos dan el sentimiento de la obscenidad” (Bataille, 2007).

Sin duda, las relaciones entre literatura y erotismo son tan antiguas como la humanidad bajo el advenimiento de la escritura. Gracias a la literatura, el erotismo ha adquirido una entidad, una corporeidad como objeto de estudio y goce estético. Es un lenguaje cargado de símbolos y misterios, de sugerencias y músicas, labrado para celebrar los placeres del cuerpo, para ahondar en el vértigo de la pasión. Son muchas las obras que han abordado la complejidad del tema y han dejado logradas páginas que perdurarán por siempre en la memoria de la humanidad por haber revelado los secretos de las alcobas, los riesgos de los amantes, la imaginación desenfadada.

UN INVENTARIO DE OBRAS Y AUTORES DEL EROTISMO

Como toda antología, ésta se encuentra teñida de nostalgias, de felices encuentros, de afinidades electivas, en todo caso, muy personales. No pretendo, desde luego, postularla como la única o definitiva. Cada lector reconstruirá su propia cartografía literaria erótica.

Ahora vienen a mi memoria textos disímiles en cuanto a género, época y autor: *El Cantar de los cantares*, los poemas de Safo, los cuentos de las *Mil noches y una noche*, los abrasadores relatos de *El Decamerón*, de Giovanni Bocaccio; algunas escenas memorables de *Madame Bovary*, de Flaubert; las elocuentes y descarnadas cartas eróticas de Joyce a su esposa, y el capítulo final del *Ulises*, las obras de Bataille, los poemas de Jorge Gaitán Durán, de Gioconda Belli, Luis Cernuda, Octavio Paz, Cavafis; sonetos de amor y erotismo de Pablo Neruda y León de Greiff; la novela *Las edades de Lulú*, de Almudena Grandes; algunos capítulos del *Libro de Manuel y 62 Modelo para armar*, de Cortázar. En definitiva, son piezas magistrales de la literatura que han celebrado el arte de amar y los placeres del cuerpo.

Alguien podría objetar que son escasas las muestras representativas de esta antología; sin embargo, son excelsas si se tiene en cuenta la complejidad que supone la escritura del erotismo. En contraposición, son muchas las páginas desperdiciadas por escritores que intentaron recrear la intimidad de los cuerpos y se perdieron en lo grotesco o en la banalidad.

A MANERA DE CIERRE

Que la literatura sea un medio de celebración de los goces del cuerpo y de reflexión sobre el erotismo es ya un tópico; sin embargo no dejamos de deleitarnos de esta capacidad que tiene la literatura de penetrar en los más profundos abismos de la condición humana, sin ningún tipo de tabú o prejuicio. La literatura no tiene como propósito establecer juicios morales a manera de códigos de buena conducta sobre las acciones humanas; por el contrario, la literatura aspira a ser un territorio de la libertad, del pensamiento crítico, de la tolerancia y el respeto. Así mismo, la literatura transforma en símbolos elaborados estéticamente las más primitivas tendencias destructivas y autodestructivas del ser humano, convirtiéndolas en ficciones, poemas y ensayos en los cuales la palabra cumple una función sublimadora frente a las más amenazantes pulsiones.

Dicho de otra manera, la inscripción del hombre en un orden simbólico que ayuda a elaborar los conflictos que subyacen a nuestra compleja vida interior. El reconocimiento de normas y límites que permiten al hombre construir un orden simbólico no basado en la represión sino en la liberación de tabúes y limitaciones de todo tipo. Está claro que sólo la ayuda psicoterapéutica podrá llevar a los sujetos aquejados de los malestares de la neurosis a una realización exitosa de su vida sexual y emocional. Sin embargo, la literatura cumple una función catártica o de descarga pulsional que ha de tenerse en cuenta en la liberación de la humanidad.

Para finalizar, la poesía, el sustrato de todos los géneros literarios, deviene en síntesis de la vida y la muerte, del erotismo:

“La poesía conduce al mismo punto que cada forma del erotismo, a la indistinción, a la continuidad de los objetos distintos. Nos conduce a la muerte, a la continuidad: la poesía es la eternidad. Es la mar ida con el sol” (Bataille, 2007).

REFERENCIAS

- Bataille, G. (2007). *El erotismo*. Barcelona. Tusquets. Primera edición en francés. L'Érotisme, 1957.
- Lipovsky, G. & Charles, S. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona. Anagrama.
- Milmaniene, J. (2000). *Extrañas parejas. Psicopatología de la vida erótica*. Buenos Aires. Paidós.

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

NUEVOS ESTUDIOS DE LITERACIDAD Y ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD

RESUMEN

En este artículo se exponen los lineamientos del enfoque de los *Nuevos Estudios de Literacidad* y su incidencia en la enseñanza de la escritura en la universidad. El concepto designa el conjunto de investigaciones y teorías sobre la escritura que adoptan una perspectiva sociocultural. Así, los procesos de alfabetización están vinculados con relaciones sociales, institucionales y culturales y sólo pueden entenderse cuando se sitúan en más amplios contextos sociales, culturales e históricos (Lankshear & Knobel, 2008). Están conectados, además, con las identidades a las que contribuyen a dar forma y con relaciones de poder que pueden ayudar a legitimar o a poner en discusión.

INTRODUCCIÓN

Este ensayo es una versión ampliada y corregida del texto que fue publicado en el mes de junio de 2011 en la revista *Babel* de la Unidad Central del Valle del Cauca (Tuluá). Gracias a la amable invitación y oportuna gestión de Yuli Viviana Robles, exalumna mía del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle y quien trabaja ahora como docente y editora de la revista en esta universidad regional de Tuluá, decidí escribir estas reflexiones.

El tema de la escritura en la universidad ocupa un lugar muy importante en mi ejercicio profesional e investigativo en los últimos diez años. También la feliz circunstancia de viajar a Barcelona a adelantar mis estudios de

doctorado me permitió entrar en contacto con la perspectiva de *Los Nuevos Estudios de Literacidad* en el grupo de investigación Literacitat Crítica, que dirige Daniel Cassany. Este enfoque ha enriquecido mi visión de la escritura académica del estudiante en la universidad y me ha permitido dar forma a unas intuiciones, a unas lecturas, a unos conocimientos dispersos sobre el tema.

Desde el punto de vista epistemológico, corroborar, a partir de la experiencia en el aula y de la investigación empírica, que la escritura académica en la universidad está rodeada de una serie de mistificaciones, de creencias, de suposiciones que encierran relaciones de poder. En términos de los Nuevos Estudios de Literacidad, la escritura académica constituye, por un lado, una práctica dominante en la que los estudiantes provenientes de clases trabajadoras y sectores sociales medios bajos no han sido aculturados, y por el otro, es objeto de una pedagogía en muchos casos instrumental, neutral, descontextualizada y acrítica.

Estanislao Zuleta (1995), un destacado pensador colombiano, enuncia algunas cuestiones relevantes para la fundamentación epistemológica y pedagógica de la investigación sobre la escritura de los estudiantes en particular, y presenta afinidades con los *Nuevos Estudios de Literacidad*. En primer lugar, destaca la importancia que reviste en la educación enseñar a pensar y lo contraproducente que significa que ésta promueva la pasividad, reprima el pensamiento y sólo transmita datos, saberes y resultados, desconociendo los procesos que llevan a la construcción de conocimientos, a pesar de que se diga lo contrario.

Los saberes son presentados aún en muchas tradiciones pedagógicas de manera descontextualizada y desligada de los procesos que los produjeron. Además, como sostiene Zuleta (1995): “En la educación existe una gran incomunicación. Yo tengo que llegar a saber algo, pero ese “algo” es el resultado de un proceso que no se me enseña. Saber significa entonces simplemente repetir”.

En el caso de los enfoques de los *Nuevos Estudios de Literacidad*, las *literacidades académicas* y *la enseñanza de la escritura en la universidad*, algunos estudios como el mío: “Revisión entre iguales y escritura académica: Lo que dicen los sujetos y las prácticas” (Proyecto de tesis doctoral), apuntan en la dirección de enseñar e investigar la escritura académica del estudiante, a través de los procesos dialógicos implementados en el aula, dispositivos tales como la revisión entre iguales (con la mediación del docente), una práctica consistente en que los estudiantes intercambian los borradores de sus trabajos escritos, los corrigen una o más veces y luego los comentan con sus respectivos compañeros antes de entregar la versión definitiva al profesor.

Este tipo de dispositivos constituyen una forma de pensar en las diferentes fases de producción de un texto escrito académico, un modo de acción

que representa una más ligada con el deseo, con la actividad constructiva de los sujetos, con procesos intersubjetivos y, lo que es más importante, con una educación superior más acorde con ideales democráticos en la que los estudiantes puedan acceder a pensar en los procesos que condujeron a ese saber. En definitiva, la construcción de un conocimiento sobre la escritura, mediado por el deseo y el diálogo, pero sobre todo centrado en la perspectiva del estudiante, en su identidad como sujeto.

LA EDUCACIÓN CRÍTICA

La educación, vista desde una concepción crítica (Gintis y Bowles, en Zuleta, 1995), reproduce las condiciones de producción y dominación del capitalismo, generando la alienación del sujeto. Este es formado para cumplir determinadas tareas a partir del dominio de ciertas técnicas; sin embargo, estas tareas generalmente no tienen que ver con sus necesidades reales y deseos: “Se trata en esencia de prepararlo como un empleado del capital, por lo tanto, lo importante no es que piense o no piense sino que haya logrado manejar determinadas habilidades que permitan resultados determinados” (Zuleta, 1995).

Sintetizando, nos enfrentamos a un proceso, a una cadena de despersonalización generalizada por delegación general de la iniciativa. Y, lo que resulta todavía más riesgoso en estos tiempos: “El capital ha puesto bajo su servicio y control la iniciativa, la creatividad y la voluntad de los individuos” (Zuleta, 1995).

LA ESCRITURA Y LOS NUEVOS ESTUDIOS DE LITERACIDAD

Nos preguntamos entonces por el papel que juega la escritura en la perspectiva de los *Nuevos Estudios de Literacidad* (en adelante NEL) en la formación de un nuevo tipo de sujeto, que precisamente no reprima sus capacidades de iniciativa, creatividad y voluntad y no sea simplemente un burócrata o una persona manipulable. En otras palabras, un individuo autónomo y crítico. No puede olvidarse que la escritura es una poderosa herramienta epistémica que contribuye no sólo en la construcción de conocimiento, en el desarrollo del pensamiento —la escritura es una forma de pensar sobre un tema— sino también en la formación de la identidad de los individuos.

Para activar estas potencialidades se requiere, por un lado, que la enseñanza en general y la de la escritura en particular pongan en discusión concepciones dominantes sobre la alfabetización académica y, por el otro, se centren en una construcción dialógica, que de alguna manera contribuya a la construcción-apropiación del sentido, en un proceso como el de la es-

critura que generalmente ha devenido en técnicas, destrezas y habilidades en que los estudiantes ven frenadas no sólo sus aspiraciones y deseos como sujetos, lo que les impide desarrollar todas sus capacidades, sino también silenciadas sus voces.

Concebir la escritura como objeto sociocultural, como lo proponen los *Nuevos Estudios de Literacidad*, y el aula como taller de escritura significa reivindicar el principio pedagógico de aprender haciendo, de aprender de manera dialógica y colaborativa. Así el aula deviene en lugar de aprendizaje y trabajo.

UN RECORRIDO HISTÓRICO DE LA MANO DE ZULETA PARA CONOCER EL SIGNIFICADO DE LOS TALLERES Y SU IMPACTO EN LA EDUCACIÓN

Nos interesa analizar ahora la relación entre los planteamientos de Zuleta, los *Nuevos Estudios de Literacidad* y la escritura en la universidad. Así, es importante concebir un aula donde se lea y escriba de manera consciente, deliberada y eficaz en una institución como la universidad en la cual la escritura ha sido una práctica mistificada y hegemónica. Por diversas razones, los profesores (docentes e investigadores muy reconocidos) no se ocupan de dar a sus estudiantes las herramientas necesarias para dominar lo que no sólo es una técnica, sino también una epistemología para aprender a pensar.

Zuleta destaca que la educación ha tenido momentos brillantes y que uno de ellos fue Grecia. Los hombres se aficionaban a la filosofía o la música por el interés que tenían en ellas por sí mismas. En este momento la ciudad estaba llena de arquitectos y escultores y no existía una sola facultad de arquitectura o de arte. Además, se estaba en el proceso de fundación de las ciencias y la filosofía. Todo esto ocurría, como dice Zuleta, en una ciudad que era la tercera parte de Bello (Antioquia). A esto lo llama, comparativamente hablando, un éxito educativo.

Zuleta (1995) se traslada dieciocho siglos después para contemplar otro momento de éxito de la educación. Se trata del caso de las ciudades italianas del Renacimiento y allí encuentra otro caso llamativo y muy parecido en su óptica con Atenas: el caso de Florencia. En esta ciudad había centenares de talleres. “¿Qué se aprendía allí?”. Aquí Zuleta (1995) destaca un aspecto que resulta esencial para el desarrollo de esta tesis: en estos lugares no sólo se aprendía, también se trabajaba. Se trataba de verdaderos talleres: “La idea era trabajar y aprender haciendo”.

El método de estos talleres no sólo era aprender determinadas técnicas, sino implementar lo que podría llamarse una técnica pura. Los griegos hacían una distinción entre *tecné* y *cognesis*; su combinación era igual a creación. La escritura en general y la académica en particular tiene tanto de *tecné* como de *cognesis*. Así como en la pintura, un artista debe aprender las técnicas del color, de la perspectiva, del claroscuro, en síntesis, aprender

determinadas reglas que son imitables y necesarias (la parte imitable del arte), el escritor de diferentes tipos de textos, entre estos los que se producen en contextos institucionales como la universidad, debe aprender sobre los tipos de textos, la estructura de los mismos, las técnicas para producirlos, pero sobre todo sus funciones y efectos en el contexto en el cual circulan.

Por otra parte, y retomando a Zuleta, la manera como cada artista, en este caso cada escritor, expresa su visión personal de un tema o problema, su particular mirada del mundo, su interpretación y su pensamiento constituyen la parte inimitable del arte. Este es, quizás, el componente que requiere mayor elaboración, discernimiento y comprensión por parte del escritor, a partir no sólo del conocimiento de la estructura y de las tipologías textuales sino también, por ejemplo, de la discusión de los puntos de vista de otros que no están presentes físicamente, pero son invitados para establecer este diálogo interminable entre la tradición y la innovación, entre lo propio y ajeno del legado de la cultura escrita, y que resulta tan exigente para quien comienza a apropiarse de las normas, secretos y posibilidades de la composición escrita.

Para comprender mejor las tesis de Zuleta y los procesos de enseñanza de la escritura me apoyaré en los NEL (Barton, Hamilton & Ivanic, 2000) que plantean que las literacidades son situadas y además que todos los usos del lenguaje escrito pueden ser vistos como localizados en tiempos y lugares particulares.

LA LITERACIDAD COMO PRÁCTICA SOCIAL

La literacidad es asumida en la perspectiva de los NEL como una práctica social situada. Uno de los resultados del enfoque de la literacidad como práctica social es que las literacidades son posicionadas en relación con instituciones sociales y relaciones de poder que las sostienen. La educación en general y la universidad en particular, constituyen tipos de institución en donde se producen prácticas específicas con el discurso escrito, mediadas por relaciones de poder. Sin embargo, es importante señalar que la literacidad o alfabetización académica es una práctica dominante, pero es sólo una entre muchas literacidades o tipos de alfabetización (electrónicas, vernaculares, familiares, escolares, etc.) que desarrollan los individuos en diferentes comunidades.

Los investigadores de los NEL parten de la conceptualización de la literacidad, no sólo en términos de habilidades y competencias sino como una parte integral de eventos y prácticas sociales. Esto se traduce en la particular atención que es dada al uso que la gente hace del lenguaje oral sobre los textos y los sentidos en los cuales el significado y uso de los textos es culturalmente formado.

Así, por ejemplo, la noción de “eventos de literacidad” destaca la media-

ción de los textos a través del diálogo y la interacción social, en el contexto de prácticas y escenarios particulares y la concepción de “prácticas de literacidad” incorpora eventos y creencias de la gente acerca de ellos. Los estudios de literacidad examinan cómo el lenguaje es un instrumento mediador entre la gente y los textos, tanto en el nivel local como en diálogos y en términos de amplios discursos los cuales forman usos locales y significados [Maybin, 2000, en Barton, Hamilton & Ivanic (eds.), 2000].

LOS NEL Y EL GIRO SOCIAL

Como destaca Gee [2000, en Barton, Hamilton & Ivanic (eds.), 2000], en las últimas décadas y a través de una amplia variedad de disciplinas, se ha producido un “giro social” que va más allá de un enfoque en el comportamiento individual (por ejemplo el behaviorismo de la primera mitad del siglo XX) y en las mentes individuales hacia un enfoque en la interacción social y cultural.

Los NEL constituyen un movimiento, entre muchos otros, que toman parte en este “giro social”². Los NEL están basados en la visión de que la lectura y la escritura sólo hacen u obtienen sentido cuando son estudiadas en el contexto de prácticas sociales y culturales (y se puede añadir históricas, políticas y económicas) de las cuales ellas forman parte.

Muchos de los investigadores de los NEL, entre estos Gee (2000) declaran que todos estos movimientos son intrínsecamente “progresistas” desde el punto de vista político. En otras palabras, el enfoque sobre lo social podría desenmascarar el funcionamiento de la jerarquía, el poder y la injusticia social y al mismo tiempo crear más humanidad, e instituciones (la escuela, la universidad) y comunidades menos elitistas e individualistas. Así mismo, estos investigadores están trabajando en oposición al aprovechamiento fetichista del capitalismo y a favor de buscar el significado de lo humano y sus instituciones en un muy amplio contexto histórico, social, cultural y político más que la lógica de los mercados, las ganancias y el consumo.

LAS FUENTES DE LOS NEL

Algunas disciplinas que intervienen en la constitución de los NEL son:

1. La etnometodología y el análisis conversacional. Esta corriente defiende que el orden social e institucional es el producto de momentos intrincados de la interacción social y verbal, los cuales producen y reproducen este orden.

2 Ver Barton, 1994; Gee, 1996; y Street, 1995 para la exposición programática; ver Heath, 1983 y Street, 1984 para los originales primeros ejemplos de los NEL

2. La psicología discursiva se enfoca en cosas como “recuerdos” y “emociones” no como experiencias “mentales” y “privadas” sino caminos de habla que conducen a la gente a dar “cuenta” de sus memorias y emociones, razones que son negociadas en contexto y ensambladas como parte y fragmentos de la interacción social.
3. La etnografía del habla argumenta que el lenguaje en uso no transporta significados generales y descontextualizados. Más bien, los participantes en la interacción usan varias indicaciones o señales lexicales, estructurales y prosódicas, en el habla o la escritura, para inferir qué contexto (o parte del contexto) es relevante y cómo el contexto da a las palabras significados específicos.
4. La psicología sociohistórica. Siguiendo a Vygostky y más tarde a Bakhtin, argumenta que la mente humana es “amueblada” a través del proceso de “internalización” o “apropiación” de imágenes, modelos y palabras de las actividades sociales en las cuales uno ha participado.
5. Cognición situada. Igualmente con fidelidad a Vygostky, ha argumentado que el conocimiento y la inteligencia no residen sólo en las mentes, sino que de la misma forma son distribuidos a través de prácticas sociales (incluyendo las prácticas de lenguaje) y varias herramientas, tecnologías y sistemas semióticos que están dados en una “comunidad de práctica”, usados con arreglo a llevar fuera estas características (por ejemplo el conocimiento del físico está enclavado y distribuido a través de sus colegas, prácticas sociales, herramientas, equipamientos y textos).
6. Teoría de los modelos culturales. Una versión social de la teoría de los esquemas que defiende que la gente hace sentido de sus experiencias aplicando ampliamente “teorías” tácitas o modelos culturales a ellas. Modelos culturales, los cuales no necesitan ser completos o lógicamente consistentes, son simplificados y prototípicos argumentos, imágenes, “storylines”, o elaboraciones metafóricas, compartidas dentro de una cultura o grupo social, que explican porqué y cómo las cosas suceden, lo que ellas hacen y lo que ellas significan. Estas “teorías” (las cuales están imbricadas no sólo en las mentes, sino en prácticas sociales, textos y otros medios) guían la acción, informan juicios de sí y de otros, y forman caminos de habla y escritura.
7. Lingüística cognitiva. Argumenta que todos los lenguajes humanos son organizados en términos de intrincados, complejos, intersecciones y superposiciones de sistemas de metáforas (y dispositivos figurativos relacionados). Estas metáforas dan forma, en diferentes sentidos, en distintas culturas, a cómo nosotros interpretamos nuestra experiencia y cómo pensamos sobre nosotros mismos y el mundo material, social y cultural.
8. La nueva ciencia y estudios de tecnología. Esta disciplina sostiene que el conocimiento científico está enraizado en las prácticas científicas del día a día y distribuidas a través (y almacenadas dentro) de estas prácti-

- cas y los espacios característicos, herramientas, textos, símbolos y tecnologías que los científicos usan.
9. La teoría moderna de la composición. Ha subrayado los caminos en los cuales el conocimiento y significado están situados dentro de características de habla, escritura, actuación e interacción de “géneros” (modelos) de disciplinas y otros dominios especializados. Estos (históricamente cambiantes) géneros crean tanto las condiciones para y los límites para lo que podría ser dicho y dado en la disciplina en un tiempo dado y lugar.
 10. El trabajo sobre el conexionismo. En la ciencia cognitiva han defendido que los seres humanos no piensan primariamente sobre la base de representaciones mentales que son reglas generales o proposiciones lógicas. Más bien, pensamiento y actuación son un asunto de usar y adaptarse a las circunstancias actuales, modelos almacenados o imágenes de nuestras experiencias del pasado. Estos modelos o imágenes son formados (editados) por los contextos sociales, culturales y personales de estas experiencias.
 11. Estudios de narrativa. El amplio campo interdisciplinario de los estudios sobre narrativa, el cual presenta la narrativa como la forma primaria de la comprensión humana, ha argumentado que la gente hace sentido de sus experiencias de otras personas y del mundo por emplearlas en términos de historias específicas social y culturalmente, historias que son sostenidas por las prácticas sociales, rituales, textos y otras representaciones mediadas de grupos sociales y culturas específicas. Las narrativas pueden, en tiempos, por ejemplo en las ciencias, ser transformadas dentro y elaboradas en otros géneros no narrativos.
 12. Los trabajos sobre aproximación evolutiva a la mente y el comportamiento argumentan que la inteligencia humana no es una cosa general y puramente mental. Más bien, nuestras mentes y cuerpos son productos específicos de un largo proceso evolutivo de mutua adaptación y configurados entre nosotros mismos y nuestros ambientes materiales, sociales y culturales.
 13. La sociología moderna ha dado énfasis a los caminos en los cuales los seres humanos piensan, actúan e interactúan, los cuales son simultáneamente estructurados por fuerzas institucionales y al mismo tiempo da un orden específico (estructura, configuración) a las instituciones tal que es imposible decir qué viene primero, si las instituciones o las prácticas sociales humanas que continuamente ponen en ejecución y las reproducen (y transforman).
 14. El postestructuralismo y los trabajos sobre postmodernidad que mucho antes que los movimientos que informan los NLS se centraron en la noción de “discursos”. Los “discursos” son caracterizados (social y culturalmente formados, pero históricamente son cambiantes), medios en los

cuales son circulados y sostenidos dentro de varios textos, artefactos, imágenes, prácticas sociales e instituciones, así como las interacciones sociales en momento a momento, de tal modo que ciertas perspectivas y estados de hechos vienen a ser tomados como “normales” o “naturales” y otros vienen a ser tomados como “desviados” o “marginales” (ejemplo, lo que cuenta como prisionero, “normal”, paciente de hospital, o estudiante, o prisión “normal”, hospital o escuela, al mismo tiempo y lugar).

NUEVAS PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN DE LOS NEL

De acuerdo con los NEL, uno de los mejores caminos para que los estudiantes especialmente (y otras personas) incrementen su comprensión de la literacidad es reflexionar sobre sus propias prácticas y las prácticas de la vida diaria que giran alrededor de eventos de literacidad. Por ejemplo, Barton (2000) propone explorar los nexos entre enseñanza e investigación y entre educación y la vida diaria, examinando cómo el proceso de investigación puede ser una herramienta pedagógica.

Las teorías necesitan un método y la teoría social de la literacidad favorece caminos o rutas particulares para hacer investigación. Uno de tales métodos es la descripción detallada de instancias particulares de las prácticas sociales. Por ejemplo, las prácticas letradas electrónicas de los jóvenes (chats, wikis, mensajes de textos, fotologs), las prácticas de lectura y escritura de niños, jóvenes y adultos más allá de las fronteras de las instituciones educativas (la plaza, el barrio, el lugar de trabajo, etc.), las prácticas de lectura y escritura familiares, para mostrar sólo algunos posibles escenarios de estudio.

De este modo, los estudiantes como investigadores aprenden acerca de las prácticas específicas e igualmente importante es que lleguen a comprender una teoría social de la literacidad. Su investigación puede contribuir a incrementar el conocimiento acerca de las prácticas de literacidad. Los estudiantes pueden empezar a entusiasmarse con el asunto cuando se comprometen con esto en su propio camino.

Este trabajo puede ser localizado en amplias concepciones de la importancia de la reflexividad y puede orientarse a múltiples vetas. En educación se ha subrayado la importancia de la reflexión explícita a partir de los trabajos de Vygostky sobre el aprendizaje como cognición situada; este enfoque es ubicado dentro de la práctica como enseñanza reflexiva y aprendizaje constructivista. Recordemos también que la reflexión autocrítica es base de la educación de adultos emancipatoria inspirada en el trabajo de Paulo Freire con el concepto de concientización.

Para citar un caso, la Literacidad en la Comunidad constituye un proyecto aglutinador de los NEL. Se trata de un detallado estudio realizado en los

últimos 20 años sobre el rol de la literacidad en las vidas diarias de la gente en Lancaster, Inglaterra (Barton y Hamilton, 1998). Se ilustra esta experiencia para mostrar la diversidad de métodos usados en este estudio. Los métodos de investigación incluyen una mezcla de observación y conversación con la gente, observando los particulares eventos de literacidad y hablando con la gente para reflexionar sobre sus prácticas. La principal metodología del estudio total fue la entrevista en profundidad; esta fue complementada con observaciones, fotografías y una colección de documentos y registros. El estudio incluyó una encuesta puerta a puerta en un vecindario de Lancaster y detallados estudios de caso en 12 hogares del vecindario. A lo largo del estudio hubo 30 entrevistas a personas que fueron llamadas a puntos de acceso de literacidad como librerías, bibliotecas y centros comunitarios. Hubo también entrevistas con 20 adultos que habían identificado problemas con su lectura y escritura y habían recibido cursos en el colegio de adultos. Más de un año después la parte principal del estudio, en una fase llamada la Etnografía Colaborativa, fue la transcripción de las entrevistas a 10 personas para su posterior discusión.

La investigación cualitativa, la cual hace énfasis en los métodos reflexivos y en trabajos de tipo etnográfico, puede hacer una contribución muy importante en los debates sobre la relación entre la investigación y la práctica.

A MANERA DE CIERRE

Finalmente, la línea de las literacidades académicas en educación superior, que cuenta con estudios e investigaciones muy reconocidos en el Reino Unido, es un campo que está por explorar de manera más profunda en nuestro país y en América Latina.

Documentar las prácticas letradas de los estudiantes a partir de sus historias de vida puede servir para comprender los encuentros/desencuentros con la escritura académica que experimentan los estudiantes que ingresan a una nueva comunidad discursiva como es la universidad.

La investigación de carácter etnográfico, la narrativa autobiográfica, el análisis del discurso en el aula y, como se ha enfatizado a lo largo de estas líneas, los NEL y las literacidades académicas, constituyen un enfoque interpretativo muy significativo para indagar en los procesos de escritura académica en la educación superior.

También pueden contribuir a la construcción de nuevos diseños curriculares en educación superior que contribuyan a superar los enfoques del déficit que han dominado la discusión sobre enseñanza de la escritura en la educación superior, y avizorar una pedagogía de la escritura más dialógica y democrática que se ocupe del acceso, del deseo y la identidad de los estudiantes como escritores de textos académicos.

REFERENCIAS

- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. London: Routledge.
- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanic, R. (editors) (2000). *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. London and New York. Routledge.
- Barton, D. (2000). "Researching literacy practices. Learning from activities with teachers and students". En: Barton, D., Hamilton, M. & Ivanic, R. (editors) (2000). *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. London and New York. Routledge. pp. 167-175.
- Gee, J. P. (2000). "The New Literacy Studies: from 'socially situated' to the work of the social". En: Barton, D., Hamilton, M. & Ivanic, R. (editors) (2000). *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. London and New York. Routledge, pp. 180-196.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2003). *New Literacies. Changing Knowledge and Classroom Learning*. Philadelphia: Open University Press. Versión española *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula* (2008). Madrid. Morata. Segunda edición.
- Maybin, J. (2000). "The New Literacy Studies: context, intertextuality and discourse". En: Barton, D., Hamilton, M. & Ivanic, R. (editors) (2000). *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. London and New York. Routledge, pp. 197-209.
- Zuleta, E. (1995). (Compilación y edición Hernán Suárez & Alberto Valencia). *Educación y democracia. Un campo de combate*. Cali. Fundación Estanislao Zuleta. Corporación Tercer Milenio. Educación para la nueva época.

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

JUAN VILLOORO, ENSAYISTA O JUAN VILLOORO Y NUEVAS VISITAS A UNA TRADICIÓN

Juan Villoro (Ciudad de México, 1956) es uno de los escritores latinoamericanos de mayor impacto mediático en la actualidad. Su consolidada trayectoria como novelista, cuentista y cronista le ha merecido varios premios, entre los que sobresalen el Xavier Villaurrutia (1999) por su novela *La casa pierde*; el Premio Herralde, en España (2004), por su novela *El testigo* y el premio Antonin Artaud, en Francia, con el libro de cuentos *Los culpables*, pero sobre todo lo han llevado a conquistar un lugar muy prestigioso entre escritores, público y crítica en general. Con el conjunto de sus novelas, cuentos, crónicas y ensayos, Villoro va edificando para su propia obra aquella frase elogiosa que pronunció Borges sobre Quevedo, “es menos un hombre que una dilatada y compleja literatura”.

Sin embargo, en esta ocasión el objeto de esta digresión no es la obra ficcional de Villoro, sino su condición de ensayista que constituye un hito en las letras hispanoamericanas contemporáneas. Sus libros *Efectos personales* y *De eso se trata* ocuparán, muy seguramente, un lugar privilegiado al lado de textos de reconocidos ensayistas del siglo XX como Octavio Paz, Jorge Luis Borges, Alejandro Rossi, Carlos Monsiváis, Enrique Vila-Matas, entre otros connotados ensayistas literarios de este y el otro lado del Atlántico que tienen como patrimonio lingüístico común el castellano.

Entre tradición y continuidad, entre respeto por las voces de los mayores (Reyes, Henríquez y Ureña) y renovación del lenguaje, se pueden situar los ensayos de Villoro. Su reciente libro *De eso se trata. Ensayos literarios* (Ediciones Universidad Diego Portales Santiago, Chile, 2007; Editorial Anagrama de Barcelona, 2007, 2008), que ha tenido un gran éxito de crítica y ventas en España, revela que estamos frente a un escritor mayor. *De eso*

se trata es un conjunto de “piezas” como Villoro las denomina, que “siguen las cambiantes corazonadas de quien lee por gusto”. No obstante, estas corazonadas tuvieron sus incitadores, editores interesados en que defendiera sus pasiones de lector.

Estas pasiones de lector están entrelazadas con autores clásicos como Shakespeare y Cervantes; con autores cuyas vidas, más que sus obras, generaron mucha polémica y aún concitan controversias: Casanova, Lichtenberg, Goethe o Rousseau e incluyen un recorrido por escritores latinoamericanos como Bioy Casares, Borges, Juan José Saer u Onetti (de *El pozo* a *Los Adioses*); autores malditos como Hemingway (*Fiesta, Por quién doblan las campanas*) y Malcolm Lowry (*Bajo el volcán*) pasando, con igual precisión y rigor, por escritores como D. H. Lawrence, W. B. Yeats y Klaus Mann, los “eminentes exaltados”, más un par de ensayos un poco más heterodoxos o menos clasificables como “El diario como forma narrativa” e “Itinerarios extraterritoriales” sobre los tópicos “latinoamericanos”.

Cómo un autor de ficciones analiza el trabajo de sus predecesores, de hombres que hicieron de la literatura un oficio, pero sobre todo una pasión, constituye un objeto de interés por sí mismo, y lo es más cuando arroja luces sobre facetas muchas veces desconocidas de la vida de esos escritores representativos de corrientes literarias que van desde el Renacimiento a autores latinoamericanos (Onetti, Borges, Bioy Casares), con una escala en el siglo XVIII, época fascinante para Villoro, que era un niño en los años sesenta del siglo XX y para quien la Ilustración representó un territorio dotado de cierta magia.

Villoro, lejos de cualquier afán de erudición o academicismo, se toma el trabajo de ayudar a aclarar zonas que parecían medio brumosas o inexploradas en las obras objeto de indagación, por medio de búsquedas bibliográficas que arrojan nuevas luces sobre el contexto, las biografías y los vínculos literarios de sus autores. Todo esto hecho con entusiasmo, con gracia, con talento innegable, que convierten estas piezas de Villoro en un lúcido ejercicio de la inteligencia y, además, en una invitación a leer de manera más juiciosa y placentera obras clásicas y autores “alucinados” (Klaus Mann, Malcolm Lowry, D.H. Lawrence o W.B. Yeats) como los que recorren estas memorables páginas.

UNA POÉTICA DEL ENSAYO

En el “Prólogo”, Villoro establece los principios de su obra ensayística. Una especie de credo muy personal que es, junto con el Prólogo de *Efectos personales*, una de las mejores poéticas que sobre el género del ensayo se han escrito, a pesar de su brevedad. Villoro ha dicho claramente que sus pretensiones no son eruditas y mucho menos académicas. Sin embargo, algunas de estas definiciones podrían perfectamente ocupar un lugar en una

buena clase de literatura o en los cursos de programas de formación docente del profesorado de lengua y literatura:

El ensayo es un género útil. Quien lo practica no es el motivo central de la expedición. No es la pirámide más allá del desierto, ni la puesta de sol, ni el guiso exótico, ni el torrencial guía de museo. Es el que está al lado y comparte los descubrimientos. Cuando subimos a la torre excepcional o vemos el anhelado cuadro flamenco, decimos o escuchamos algo que no cambia la historia del arte pero justifica la emoción del hecho estético” (Villoro, 2001).

Una declaración de modestia, por supuesto, y al mismo tiempo de una generosidad con el lector que resulta proverbial, para decir lo menos en estos tiempos de pragmatismo e interés descomedido, de individualismo feroz y de ceguera ante los hechos reveladores: la presencia del otro, la belleza, la música o el silencio, una puesta de sol, un amanecer, una flor a punto de abrir.

Sí, el ensayo, como un acto de generosidad con el lector, al compartir con él los matices, los meandros de la obra literaria, esos secretos que la pesquisa académica a veces deja de lado por el afán diseccionador de la teoría, por la misma especialización que obliga a concentrarse en determinados aspectos en detrimento de otros, pero que afloran sutilmente de la mano de un buen guía de lectura que muestra esos paisajes del texto nunca vistos o las conexiones impensadas por la crítica y hacen de la lectura una deliciosa aventura de los sentidos, con ese tono tentativo, ajeno a las imposiciones que distingue al buen ensayista, como apunta Villoro.

Otra metáfora que Villoro propone para definir el ensayo es la del viaje. El ensayista debe conocer el trayecto, conocer los atajos, ahorrarse pedir indicaciones que pueden confundir y llevar mandarinas por si acaso. En esta aventura pone en juego sus gustos y entusiasmos, razona sus gustos, pero deviene más profunda por lo que permite entrever que por sus certezas.

LA ARAÑA AZUL

El ensayo literario sirve por igual a los caminantes inexpertos que a los caminantes consumados; al que desconoce muchas cosas de los temas tratados como al que saber más que el autor. Así como depara rarezas para el viajero frecuente, honra con la hospitalidad al recién iniciado en “*un trayecto agradable en el que de pronto aparece la araña azul*” (Villoro, 2008).

El lector de los ensayos de Villoro sale recompensado de este viaje porque son varios los momentos en *De eso se trata* en los que aparece la araña azul: Las confidencias de un curso de Harold Bloom en las que sobresalen el eros pedagógico, por medio del cual el afamadísimo crítico lograba acercar la tragedia de Shakespeare, *Hamlet*, a los sentimientos personales de sus alumnos.

En Cartagena de Indias encontró el anhelado ejemplar en el cual se

hallaba la solución que elaboró el traductor Tomás Segovia para el famoso monólogo. En lugar de repetir las expresiones tradicionales “he ahí el dilema” o “ésa es la cuestión”, Tomás Segovia tradujo “De eso se trata”. Una frase reveladora e inesperada que junto con la búsqueda de la traducción se convierte en toda una pesquisa policiaca con final feliz.

Estas confidencias resultan reveladoras porque muestran a un Villoro en su papel de estudiante y también en el de profesor (imparte en el otoño del curso 2010 un seminario en la Universidad Pompeu Fabra en el Máster sobre Escritura Creativa), merodeando la academia, empapándose de su atmósfera, pero al mismo tiempo guardando su autonomía, lo cual le permite sondear con rigor en los meandros y sumergirse en la profundidad de sus autores y obras favoritas, valiéndose de un discurso que sabe guardar un equilibrio entre el desparpajo y la densidad.

ADMIRACIONES

Después de esta digresión, no puede uno olvidar como lector esa pieza de excelente factura literaria que es “Las mil fugas de Casanova”, aventura en la cual el lector se vuelve cómplice de los intensos momentos de la última fuga de este personaje de leyenda en los entresijos de sus memorias. La historia de estas míticas páginas, la consolidación de un ícono a través de la música, el cine y la literatura al que contribuyeron autores tan disímiles como Johan Strauss, Hugo von Hofmannstal, Artur Schnitzler, Stefan Zweig, Federico Fellini, pasando por críticos como Philippe Sollers, entre tantos otros admiradores, son temas que va desarrollando Villoro para mostrar la verdadera dimensión de un yo diletante y aventurero, hecho para encandilar a la galería, representando todos los papeles.

Sumergido en las profundidades de esta biografía, Villoro va dibujando ese retrato que traza de sí mismo Casanova y lo hace, ajeno a cualquier atisbo de moralidad, porque sabe que es el examen de una vida consagrada a escapar, a fugarse revelando la naturaleza de sus trucos, pero también desvelando los devaneos del sexo, de la enfermedad, de la frágil condición humana.

Y a continuación, Villoro convoca otras voces (Billy Wilder, Philip Fisher) para ahondar en esos matices que ayudan a enriquecer la comprensión del texto gracias al cotejo de diversas fuentes, a información novedosa, a apuntes y razonamientos sobre la obra que hacen de este ensayo, como de todos los que conforman *De eso se trata*, una experiencia de alto contenido intelectual y estético.

Cuando Villoro afirma: “El desafío esencial del ensayista consiste en argumentar virtudes. Nabokov sabía que no hay juicio estético más preciso que sentir un escalofrío en el espinazo. El ensayo asume en forma intrépida el reto de razonar escalofríos”, está razonando sobre uno de los principios

de su poética: la lectura está hecha de “escalofríos en el espinazo” o dicho de otro modo, las lecturas que resultan reveladoras eclosionan de algún modo nuestras vidas. El ensayista debe ser capaz de dar cuenta de los motivos que producen estos estallidos en nuestro espíritu: develar cómo la obra nos habla y encontrar las claves de este lenguaje.

Villoro hace parte de aquellos ensayistas literarios que escriben sobre escritores y obras que los han obsesionado, que visitan y revisitan con frecuencia, con las cuales han establecido una relación de familiaridad que quisieran compartir como las buenas veladas, con buena conversación y buen vino, en ambientes en los cuales las ideas parecen ser como las volutas de humo de cigarrillos llenando casi morbosamente las salas y cuartos de la casa del espíritu.

EL COMIENZO DE UNA RUTA

La ruta ensayística de Villoro comenzó formalmente con la publicación de su primer volumen de ensayos *Efectos personales* (Editorial Anagrama, 2001). El libro obtuvo el Premio Mazatlán de Literatura (2000) que exalta al mejor libro de cualquier género: novela, cuento, ensayo, poesía o teatro que se haya publicado en México un año antes de que se entregue el galardón, y que ha distinguido, entre otros, a escritores como Octavio Paz, José Emilio Pacheco, José Gorostiza y Sergio Pitol.

Con la excepción de “Iguanas y dinosaurios: América Latina como utopía del atraso” y “El traductor”, que se ocupan de temas menos literarios, los demás ensayos giran en torno a escritores y obras disímiles: “Los favores del espanto: La isla del tesoro”; “Calvino: El mapa de la lluvia”; “Lección de arena: Pedro Páramo” o “Burroughs: El espíritu de San Luis”; “Bernhard: el exilio póstumo”; “Rossi: Pensar distrae”; “Pitol: Los anteojos perdidos”, pasando por “El fusilero de las estrellas: Tirano Banderas”; “El peligro obediente: El juguete rabioso”; “El gozoso apocalipsis de Arthur Schnitzkier” y “La piedad del asesino: Lolita”. Villoro habla de “énfasis cambiantes (...) en el safari de un animal híbrido e inapresable, el ‘centauro de los géneros’, como lo llamó Alfonso Reyes”.

Piezas maestras las que conforman *Efectos personales* —un libro que si bien no pasó inadvertido ante el público y la crítica, no recibió una fervorosa acogida— que nos restituyen la fuerza y poder persuasivo de arquitecturas novelísticas que en su momento representaron una ruptura o un modo de prolongar la riqueza de una tradición; no en vano, Villoro convoca la voz de Reyes.

En esta heterodoxa colección sobresale su ensayo “Lección de arena: Pedro Páramo”, que es una inolvidable mezcla de lirismo y rigor que muestra a los lectores los intersticios, los ecos, las voces que recorren esta alucinante experiencia de la literatura universal, un viaje iniciático a través del cual

Villoro construye una fervorosa lección que muchos profesores de literatura quisiéramos impartir.

El homenaje a Alejandro Rossi, por ejemplo, es de una generosidad encomiable porque se trata de un autor alejado de las vanidades de los cenáculos literarios y de los fastos de la academia, si bien goza de un enorme respeto en estos círculos. Y ocuparse de escritores poco conocidos en América Latina como Arthur Schnitzkier o Thomas Bernhard es una prueba de esa capacidad de Villoro de interesarse por literaturas heterodoxas, de bucear en autores muchas veces desconocidos, pero cuyas obras trazan rutas inexploradas o alejadas del canon.

Villoro concibe los contornos de una poética del ensayo como género literario, que luego retomará en el Prólogo de su libro *De eso se trata*. En efecto, en el Prólogo de *Efectos personales*, Villoro expone algunos de los principios de su poética. La tesis que defiende el mexicano es que los ensayos literarios se ocupan de voces ajenas, y delegan las emociones y los méritos en el trabajo de los otros, pero que incluso los más renuentes a la confesión autobiográfica revelan un temperamento. Entregan como los efectos personales la intimidad del autor.

Una de estas voces definitivas, para delimitar y comprender la poética de Villoro, es la del crítico Edward Said, cuyos argumentos ayudan a explicar los trayectos ensayísticos que ha seguido el propio Villoro. En breve, como Said, presta atención “al universo mundano y secular en el que se originan los textos”, sobre todo para analizar cómo un pequeño número de inesperados rasgos de mundaneidad desempeña un papel determinado a la hora de dar sentido a la experiencia textual.

En otras palabras, el imperativo de relacionar texto y mundo, una demanda a la que Villoro no pretende oponerse por reconocer su propia condición de ensayista que proviene de la ficción. A esto se suma la conexión con los grandes temas de la crítica, con múltiples lecturas para rodear el objeto textual desde las cuales el ensayista se acerca y aleja para poder analizar la obra desde una perspectiva más objetiva, más rigurosa, pero no exenta de sus deseos más íntimos, de sus elecciones personales.

FINAL

En conclusión, leer un ensayo de Villoro es encontrar un universo muy rico en interpretaciones, sazonado con documentos, anécdotas y voces de otros escritores que ayudan a construir una cartografía para iniciar una apasionante aventura por la obra estudiada, por el autor, por “la mundaneidad” que influyó en la elaboración de la arquitectura textual.

Estas líneas en las que reflexiono sobre Villoro no tienen la pretensión de ser un comentario crítico ni menos aún convertirse en una exégesis sobre un

conjunto de ensayos que ha provocado la admiración y respeto de la crítica y de los lectores de este y el otro lado del Atlántico.

Las líneas que escribí, indudablemente reiterativas y carentes de un aparato teórico, son apenas un ejercicio de admiración por uno de estos ensayistas latinoamericanos que aparecen cada cierto tiempo y que dejan una imperecedera impronta en nuestra literatura.

REFERENCIAS

- Said, E. (2004). *El mundo, el texto y el crítico*. Barcelona. De Bolsillo.
Villoro, J. (2001). *Efectos personales*. Barcelona. Anagrama.
Villoro, J. (2008). *De eso se trata. Ensayos literarios*. Barcelona. Anagrama.

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

LES DEBEMOS LA VIDA¹

Así como los encuentros con algunas personas resultan definitivos para nuestras vidas, el encuentro con los libros, con determinados libros y autores, constituye un punto de inflexión en el devenir de los días que uno tras otro son la vida, como sentenció el poeta Aurelio Arturo. Hace varios años tuve un revelador y providencial primer encuentro con Daniel Pennac, a través de su ensayo *Como una novela*, en una época de intensa actividad docente en la educación básica y media en Cali.

Recuerdo todavía cómo intentaba en mis jornadas diarias en las aulas, crear un poco de amor por los libros, por las buenas narraciones literarias que leía en voz alta a mis alumnos, quienes en su gran mayoría escuchaban expectantes (otros dormían, lo cual puede interpretarse de varias maneras) los cuentos de Borges, Cortázar, Rulfo, Machado de Assís, los capítulos de *El relato de un naufrago*, de García Márquez, o la poesía en su sentido más amplio y desaforado en los *Poemas de amor*, de Darío Jaramillo Agudelo, los sonetos de León de Greiff, la metafísica obra de Octavio Paz, la arrasadora obra de Neruda, los elaborados juegos verbales de Quevedo, etc. Eran tiempos de apasionado compromiso docente con jóvenes de clase media alta y alta en colegios de Cali y proletarios, hijos de obreros y empleadas del servicio doméstico en Palmira, durante mi etapa de docente de un colegio público. Unos y otros, sin distinción de clase, se resistieron al principio, pero luego fueron cediendo sus defensas ante la fuerza de la poesía contenida en narraciones memorables, ensayos provocadores y poemas que les hablaban al oído sobre sus angustias y deseos de adolescentes.

¹ Una primera versión de este texto fue publicada en forma de reseña en la Revista *Número* 64. Marzo - Abril - Mayo 2010. Agradezco la amable autorización de Guillermo González, director de la revista, para su publicación.

Daniel Pennac fue para mí un excelente compañero de viaje de aquellos años febriles y *Como una novela* una declaración de principios que suscribí plenamente. Un libro que podía leerse como un ensayo, como una novela, como un poema en prosa sobre los placeres de la lectura.

Su capítulo sobre “Los derechos imprescriptibles del lector” quedará como un hito en la historia de los decálogos imprescindibles para cualquier educador empeñado en compartir los momentos de felicidad que le han deparado los libros. Recordemos este provocador manifiesto:

- El derecho de no leer un libro.
- El derecho de saltar las páginas.
- El derecho de no terminar un libro.
- El derecho de releer.
- El derecho de leer lo que sea.
- El derecho al Bovaryismo (enfermedad textual transmisible).
- El derecho de leer donde sea.
- El derecho de buscar libros, abrirlos en donde sea y leer un pedazo.
- El derecho de leer en voz alta.
- El derecho de callarse.

Este manifiesto, mezcla de irreverencia y agudeza pedagógica, ocupará seguramente un lugar sagrado en el altar del lector, junto a otros decálogos como el “Manual del perfecto cuentista”, de Horacio Quiroga.

Muchos años después de aquella eclosión que representó la publicación de *Como una novela*, el profesor Pennac (Casablanca, Marruecos, 1944), hoy en uso de buen retiro, vuelve a sorprendernos con otro ensayo autobiográfico, *Mal de escuela (Chagrin d'Ecole)*, Premio Renaudot, 2007); esta vez más reflexivo y amargo que su exitoso, festivo y provocador *Como una novela* (Anagrama, 1993), en el que se ocupa de nuevo de un tema de carácter educativo: el drama de ser mal estudiante. Escrito también como una novela, como su primer gran logro de crítica y ventas (al que siguió su saga sobre la familia Malaussène), Pennac habla en primera persona de su drama como mal estudiante: “De modo que yo era un mal alumno. Cada anochecer de mi infancia, regresaba a casa perseguido por la escuela. Mis boletines hablaban de la reprobación de mis maestros. Cuando no era el último de la clase, era el penúltimo. (¡Hurra!)” (p. 17).

Esta dura constatación será el punto de inflexión que marcará el tono confidencial y no exento de dramatismo que caracterizará este viaje interior por la escuela, que va desde la marginalidad del ostracismo que vive el narrador Pennac hasta la resurrección —gracias a la obra de maestros salvadores— a quienes está dedicado el libro, y que constituyen un referente fundamental en el mensaje finalmente esperanzador que propone el hoy reconocido escritor.

El libro comienza con una escena familiar reveladora: la madre del na-

rrador —ya casi centenaria— se encuentra junto a Bernard, el hermano de Daniel, contemplando una secuencia de imágenes de una película del hoy escritor Pennac que se sitúan en su casa en París, rodeado de libros en su biblioteca que es su despacho y se desperdigan luego a través de países, amigos, traductores y entrevistas a artistas a quienes el autor admira, y finalizan en París, con el autor sentado frente a su ordenador en medio de sus amados diccionarios. Fin de la película. Silencio y la madre remata la jornada, mientras la noche cae, con la pregunta demoledora: “¿Tú crees que lo logrará algún día?” (p. 14).

Pennac retoma esta anécdota para empezar a elaborar un proceso de expiación del sentimiento de culpabilidad que frente al veredicto inapelable de la madre: “¿Qué haces en la vida?”, el autor no parecía satisfacer a pesar de sus irrefutables “pruebas de éxito”: la publicación de sus libros, los artículos en los periódicos, las apariciones en programas de televisión.

Ni la estabilidad de su vida profesional en la que salió a flote en el año 1969 cuando ingresó por primera vez en un aula en condición de profesor, ni el reconocimiento por su trabajo literario sirvieron para vencer la férrea defensa de la madre, ni la ironía del padre que después de varias sentencias de cierta maldad —a pesar de que Pennac quisiera mitigar un poco su efecto— remata con una pregunta devastadora: “Para la licenciatura has necesitado una revolución, ¿debemos temer una guerra mundial para la cátedra?” (p. 18).

Sumergiéndose en los recuerdos, Pennac trata de encontrar las razones de su fracaso como estudiante que lo llevan a escribir un libro no sobre la escuela, sobre la que ya se ha escrito mucho y desde diferentes perspectivas sino sobre el zoquete, el cretino, el cancre, “Sobre el dolor de no comprender y sus daños colaterales”.

Uno de estos recuerdos, doloroso por cierto, fue cuando a la edad de 6 años cayó en el basurero municipal de Djibuti (un vertedero al aire libre). Esta imagen imborrable se adecuaba en sus palabras, a la sensación de desecho que experimenta el alumno que está considerado como un fracaso para la escuela.

Algunas escaramuzas de rebelión frente a esta vergüenza (la real y la simbólica): cuando después de muchos intentos encontró la combinación de la caja de caudales de sus padres y extrajo de ella algunos billetes para colaborar en la compra del regalo de cumpleaños de un profesor que precisamente se ensañaba con él calificando mal sus dictados y lo devaluaba ante sus compañeros.

Necesidad de comprar el afecto de los adultos (aunque no lo logró, por supuesto) y más bien preocupó aún más a sus padres, aumentando su desconfianza con una irreversible consecuencia: el internado. O cuando clavó en la puerta de un intendente del internado cien lenguas de buey que este insistía en que los estudiantes comieran aún si las habían dejado sobre el

plato la noche anterior. O cuando puso un arenque ahumado debajo del tubo de escape de su nuevo profesor de inglés y que hizo que este apestara cuando llegara a clase. O cuando puso unas treinta gallinas en la habitación del jefe de estudios que lo había dejado castigado un fin de semana y logró su venganza de dejar su cuarto lleno de excrementos, plumas, huevos y maíz regados por todo el cuarto, además del olor y del alboroto que se armó cuando el supervisor abrió la puerta y fue la locura con todos los chicos persiguiendo cada ave.

Luego la lucha por no sucumbir y la necesidad de encontrar una razón de vida. Los diez años en que tardó en ser algo. Febrero de 1959. Septiembre de 1969. La metamorfosis del zoquete en profesor. Sin embargo, a pesar de haber sanado de su zoquetería, Pennac admite de manera cruda que las heridas recibidas nunca cicatrizan totalmente. ¿Qué hechos determinaron la transformación del zoquete en profesor? ¿Cómo logró liberarse? Pennac menciona el significado de encuentros definitivos con educadores para su salvación como persona.

En primer lugar, algunos maestros: su profesor de Francés, que descubrió en él al fabulador impenitente y le encargó que durante un trimestre escolar escribiera una novela de la que debía entregar un capítulo por semana, sin faltas de ortografía. Por primera vez se sintió reconocido por un profesor, alguien le concedía un estatuto. Existía para alguien como individuo. Luego tres salvadores más: un profesor de matemáticas, una profesora de historia y un profesor de filosofía. Todo esto entre sus catorce y dieciocho años.

En segundo lugar, el amor. ¡Una mujer lo amaba! Y su propio nombre resonaba en sus oídos. En medio de esta felicidad se zampó, como él mismo lo dice, una licenciatura y un doctorado en letras, la escritura de su primera novela, cuadernos de aforismos, innumerables redacciones sobre historia, literatura o filosofía para las amigas de su amiga que preparaban unas oposiciones. Leer, escribir la novela, enseñar la novela, amar, verbos salvadores.

Y entre el curso del libro *Mal de escuela*, haciéndose entre otros devenires, el presente de su propia enseñanza, ayudando a salvar a otros zoquetes como él mismo fue salvado. Discutiendo sobre las dificultades de gramática del zoquete para que éste pudiera encontrar que sus dificultades pasaban por problemas con el lenguaje desde el cual se construye la subjetividad salvadora; luego los dictados, la memorización y el juego con los textos literarios, en un ejercicio de reconocimiento de sus estudiantes como personas: “Eran mis alumnos” y luchando contra el pensamiento mágico que perpetuaba un presente de nulidad para buscar conjugar el presente de indicativo, el tiempo de empezar a comprender.

Pennac envía un mensaje contundente a los educadores: la constitución de las pandillas juveniles no sólo es el resultado de diferentes causas sociales como el desempleo, la marginalidad, la tiranía de las marcas y las variadas formas de consumo o las tensiones entre agrupaciones étnicas. La

soledad y la vergüenza del alumno que no comprende en medio de los que sí comprenden, constituye un dato ineludible. Y advierte, además, que sólo nosotros los educadores podemos sacarlos de aquella condena, así no estemos preparados para ello. Los profesores que salvaron a Pennac e hicieron de él un educador no estaban preparados para ello y aún así lo lograron.

“Basta un profesor —¡uno solo!— para salvarnos de nosotros mismos y hacernos olvidar a todos los demás”. Los maestros salvadores sobre los que debería escribirse una antología de los mejores —como afirma Pennac— y cuyo legado recoge como educador, comprendieron que había algo urgente que hacer: se zambulleron para sacar a flote a adolescentes en peligro. Se zambulleron cada día y cada vez más al fondo y lo lograron: “Y acabaron sacándome de allí. Y a muchos otros conmigo. Literalmente, nos repescaron. Les debemos la vida”.

Mal de escuela fue escrito con pasión razonada. Se puede entrever que la escritura de esta obra es el producto de una reflexión inspirada en el psicoanálisis aplicado a la educación y a la función ordenadora que desde el punto de vista simbólico ejerce el discurso del maestro. La función liberadora de la palabra le permitió a Pennac elaborar recuerdos dolorosísimos de su infancia y temprana juventud, de las tensiones con sus padres, del despotismo de muchos de sus maestros.

Sin embargo, en medio del dolor, de la oscuridad emergió la vida manifestada en el reconocimiento que hizo de sí a través del influjo de sus grandes maestros, a los que rinde homenaje en este texto.

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

LOS DESAFÍOS DE LA BUENA ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD: EL PAPEL DE LOS MEJORES DOCENTES UNIVERSITARIOS

INTRODUCCIÓN

¿Qué hace que un libro sobre educación y sobre el oficio de ser profesor en la universidad haya provocado mi abandono momentáneo de un par de obras literarias que, a juicio de la crítica, y a pesar de su aparente disimilitud, ocupan un lugar muy importante en la literatura contemporánea? Me refiero a *Tokio Blues*, de Haruki Murakami, y *Confesiones de un burgués*, de Sándor Márai.

Resulta curioso, pero *Tokio Blues* me invitó a sumergirme en sus profundidades, y abandoné la lectura de *Confesiones de un burgués*. Luego *Lo que hacen los mejores profesores universitarios* venció mi brío por Murakami. Finalmente, me sentí abandonado bajo el influjo del poder persuasivo de *Tokio Blues*, pero mi interés por concluir la lectura de *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, de Ken Bain, se mantuvo vigente.

Elegimos cada libro en función de estados de ánimo, de preguntas que nos venimos haciendo sobre determinados asuntos. La desidia también cumple su papel y abandonamos una lectura hasta que el deseo vuelve a llevarnos hacia sus páginas o el olvido cumple su labor y ya la distancia con el texto se vuelve definitiva. En el caso de *Confesiones de un burgués*, de Márai, esta distancia no fue definitiva y pude disfrutar de la lectura de un clásico de la literatura contemporánea.

Cuando decidí sentarme a escribir estas reflexiones, hacía varios días había concluido la lectura de *Tokio Blues*, de Murakami, que me dejó impactado por la maestría del escritor japonés. La novela que todo escritor contemporáneo desearía escribir (jazz, rock, sexo, deseos y angustias de

los jóvenes japoneses, la tensión entre el suicidio y el deseo de vivir, de sus protagonistas, en particular del narrador; todo envuelto en una atmósfera delicada, plena de evocaciones y sugerencias, pero sobre todo de música que es un motivo recurrente en la construcción de su arquitectura ficcional.

Alguien podría pensar que por mi oficio de profesor universitario era fácil dejarme tentar por un título como el del libro de Ken Bain y tiene toda la razón. Sin embargo, soy también un enamorado de la literatura, de la más selecta e iconoclasta. Por esta razón, la decisión no fue fácil.

El libro que provocó todo este remezón en mis apetencias literarias de ese momento fue una investigación desarrollada por Ken Bain, director del Center for Teaching Excellence, de la Universidad de Nueva York. El estudio se centró en las actuaciones de los que el autor llama “profesores extraordinarios” con el propósito de explicar la competencia de algunos de los mejores profesores universitarios de los Estados Unidos. El interés del autor no es sólo describir lo que hacen, sino también lo que piensan para poder realizar una caracterización de sus prácticas.

No me interesa en esta aproximación al estudio de Bain evaluar ni su metodología ni su rigor científico (aunque es evidente que se trata de un estudio serio en el plano investigativo), sino más bien adentrarme en aquellos aspectos que definen a los mejores docentes universitarios. Gracias al estudio de Ken Bain, podemos de algún modo reconstruir el saber pedagógico de los mejores profesores universitarios. Este es un asunto de gran interés sobre todo porque existen creencias generalizadas en torno a que los docentes en la universidad no deberían preocuparse mucho por la enseñanza como un arte, sino más bien ocuparse fundamentalmente de investigar y publicar los resultados de sus investigaciones. Esta última es la variante más prestigiosa de la labor del docente universitario.

Paradójicamente, la variante menos prestigiosa es saber enseñar bien; ser un buen maestro no produce ni el prestigio ni el estatus del investigador. Es más, parecería existir una dicotomía entre ser un buen profesor y un buen investigador. Son casos excepcionales los de aquellos profesores universitarios que desafían intelectualmente a sus estudiantes y contribuyen en la comunidad académica con sus estudios e investigaciones. Existe, por otro lado, el supuesto que muchos buenos investigadores son profesores mediocres, que no promueven ni la reflexión ni el pensamiento crítico entre sus estudiantes. En Colombia no es infrecuente escuchar una frase como “saben mucho pero no saben transmitirlo”, que es una de esas quejas de los estudiantes que se escuchan en los pasillos o en las cafeterías de los campus universitarios para describir a aquellos reconocidos académicos que tienen dificultades para ayudar a sus estudiantes a construir todas aquellas capacidades investigativas, críticas y creativas que los han llevado a ser reconocidos en la comunidad académica.

Lo que hacen los mejores profesores universitarios, de Ken Bain, de-

muestra con muchos casos, que los buenos docentes universitarios son también buenos investigadores que llevan a sus estudiantes a elaborar por sí mismos los complejos y apasionantes procesos que rigen el conocimiento científico en diferentes disciplinas, promoviendo el deseo de aprender, desafiando sus creencias y supuestos de sentido común.

A continuación se examinan algunos de los presupuestos que desarrolla Bain para describir y caracterizar a los mejores docentes universitarios. Está claro que se trata de un estudio realizado en los Estados Unidos, un país que posee un sistema de educación superior muy potente y que, además, se encuentra en la tradición occidental. Tendríamos que contrastar los resultados de este tipo de estudios en países de la periferia, con sistemas de educación superior menos sofisticados o poderosos económicamente.

De todos modos, existen valores universales relacionados con el oficio docente que consideramos una guía o un conjunto de ideales a los cuales aspiramos en nuestro ejercicio profesional.

DEFINIR LOS MEJORES

Este es uno de esos tópicos que siempre aparecen en nuestro oficio docente. Definir un buen profesor es uno de los aspectos que están rodeados de cierta mistificación, aunque parece existir cierto consenso en torno al dominio del conocimiento de la disciplina, muy buenas capacidades comunicativas, además de su ética profesional. También se habla de la vocación como una marca de identidad.

En el estudio de Bain, algunos de los mejores profesores daban clase a estudiantes con resultados sobresalientes a nivel académico; otros, trabajaban con estudiantes que se encontraban con resultados por debajo de la media. Los profesores provenían de facultades de medicina y de departamentos de diferentes disciplinas, entre ellas las ciencias naturales y sociales, las humanidades y las artes escénicas. El investigador y sus colaboradores pretendían saber lo que hacen y piensan los profesores extraordinarios que permitan dar cuenta de sus logros, valoraron el lenguaje empleado por los estudiantes para describir sus experiencias con profesores concretos que se enmarcasen en el criterio de excelencia y evidenciar las transformaciones en sus modos de pensar y todos los aportes recibidos para continuar desarrollándose intelectual y personalmente con los conocimientos adquiridos en los cursos de los mejores profesores.

La excelencia de los profesores estudiados está asociada con el hecho de haber logrado un notable éxito en el momento de ayudar a sus estudiantes a aprender, consiguiendo influir de manera positiva, esencial y constante en sus maneras de pensar, actuar y sentir. El equipo de investigadores comandado por Ken Bain habló también con los estudiantes años después de haber tenido un profesor seleccionado y valoraron sus testimonios sobre la

docencia que sacudió sus mentes e influyó de manera duradera en su vida. Por ejemplo, lograron rastrear en sus conversaciones una serie de aspectos muy importantes: lograban mantener discusiones con facilidad, empleando argumentos con los que se habían familiarizado, ponían en discusión presupuestos y sabían distinguir entre evidencias y conclusiones. Se referían, además, a libros que habían leído con posterioridad debido a que el profesor había logrado despertar su interés.

Estos profesores tienen un conocimiento muy elaborado de la historia de sus disciplinas y esta comprensión parece que contribuye en una reflexión más profunda sobre la naturaleza del pensamiento en sus campos. Además, lo que podría llamarse su propia metacognición y su comprensión de la disciplina les permite entender cómo podrían aprender otras personas.

Algunos de los presupuestos más importantes que guían la docencia de los mejores profesores son los siguientes:

El conocimiento humano es construido, no recibido

“Los mejores profesores no creen que la memoria sea ‘un gran arcón para el almacenaje’” (Bain, 2007). Por el contrario, afirman que construimos nuestro sentido de la realidad a partir de todas las entradas sensoriales que recibimos, y ese proceso comienza desde el nacimiento. Cuando ingresamos a la universidad, poseemos miles de modelos mentales o esquemas que podemos utilizar para tratar de entender las clases a las que concurremos, los textos que leemos, los problemas de la disciplina, entre otros aspectos, afirma Ken Bain.

Los modelos mentales cambian lentamente

La pregunta clave es: *“¿Cómo podemos estimular a los estudiantes para que construyan nuevos modelos, involucrarlos en lo que algunos llaman aprendizaje ‘profundo’ como opuesto a aprendizaje ‘superficial’ en el que se limitan a recordar algo el tiempo suficiente para aprobar el examen?”* (Bain, 2007).

Los profesores estudiados hablan a menudo de “desafiar intelectualmente a los estudiantes”. Es decir, buscan crear lo que en algunos trabajos se llama “fracaso de la expectativa”, que es una situación en la que los modelos existentes producirán expectativas fallidas, haciendo que sus estudiantes se den cuenta de los problemas a los que se enfrentan.

Las preguntas son cruciales

Las preguntas desempeñan un papel esencial en el proceso de aprendizaje y en la transformación de los modelos mentales. Las preguntas nos ayudan a construir conocimiento. Aquí Bain retoma el trabajo de algunos

científicos de la cognición que piensan que las preguntas son tan decisivas que no podemos aprender hasta que la adecuada ha sido formulada.

El interés es crucial

Las personas aprenden mejor cuando responden a una pregunta importante que tienen verdadero interés en responder o cuando persigue un determinado objetivo que desean alcanzar.

Los profesores del estudio conocen el valor que pueden tener los desafíos intelectuales —incluidos aquellos que inducen a la perplejidad o la confusión— en el desarrollo del interés por los asuntos propios de sus asignaturas. Muchos de ellos hablaban de descubrir lo innovador, lo extraño y lo paradójico. En fin, auténticas tareas que despertarán la curiosidad y ayudarán a los estudiantes a repensar sus creencias y presupuestos, a sopesar los modelos mentales que han construido sobre la realidad.

¿CÓMO PREPARAN LAS CLASES?

Los profesores estudiados presentaban similitudes cuya raíz tiene una base profunda en concepciones básicas de lo que significa enseñar y aprender, que más tarde modelaban la forma como preparaban cualquier actividad docente.

Frente al “modelo de transmisión”, Bain (2007) propone en cambio que la docencia es una manera de ayudar y animar a los estudiantes a aprender: *“Enseñar es atraer a los estudiantes diseñando cuidadosamente un entorno en el que ellos aprendan”*. Este entorno es concebido por los profesores exitosos como un acto intelectual serio y de importancia, quizá incluso como una especie de asunto erudito que requería la atención de las mejores mentes de la academia.

Esta erudición estaba centrada para los sujetos investigados en cuatro preguntas principales: 1) ¿Qué deberían ser capaces de hacer intelectual, física y emocionalmente mis alumnos como resultado de su aprendizaje?; 2) ¿Cómo puedo ayudarlos y animarlos de la mejor manera para que desarrollen esas habilidades y los hábitos mentales y emocionales para utilizarlas?; 3) ¿Cómo podemos mis estudiantes y yo entender mejor la naturaleza, la calidad y el progreso de su aprendizaje?; y 4) ¿Cómo puedo evaluar mis intentos de fomentar ese aprendizaje?

LOS MEJORES PROFESORES UNIVERSITARIOS Y LOS ESTEREOTIPOS

Retomando estudios de otros investigadores, Ken Bain sostiene que si se pudiera evitar que las personas creyesen que otros podrían estar observándolos con las lentes de un estereotipo negativo, se podría cambiar de manera notoria lo que esas personas son capaces de lograr.

Se concluye, pues, que lo que guía los logros de los mejores profesores y de sus estudiantes es una red compleja de creencias, concepciones, actitudes y prácticas. En primer lugar, los mejores profesores tendían a detectar y apreciar el valor individual de cada estudiante. En segundo lugar, y en conexión con la investigación sobre estereotipos, tenían una gran fe en la capacidad de los estudiantes para conseguir lo que les proponían. Enfrentaban la amenaza del estereotipo estableciendo estándares altos y mostraban gran confianza en la capacidad de sus estudiantes para alcanzarlos. A esto se suma que se tomaban el trabajo de explorar el aprendizaje de sus estudiantes. El punto clave del éxito del análisis de los mejores profesores residía en una comprensión bastante profunda de las fuerzas externas que podían determinar el éxito académico.

En el caso de los estudiantes que provenían de las minorías, los profesores eficaces les decían que tenían una gran confianza en su capacidad para enfrentar con éxito las tareas más avanzadas. En otras palabras, esperan más de sus estudiantes, independientemente de su condición social o su identidad étnica y cultural.

Así que independientemente del método lo más importante es el desafío y la autorización que se les da a los estudiantes para que se enfrenten a cuestiones y tareas auténticas e intrigantes, tomen decisiones, defiendan sus elecciones, se equivoquen, reciban retroalimentación de sus intentos y lo prueben de nuevo. En la mejor docencia las preguntas, los temas y los problemas son auténticos. Así, la pregunta o un problema intrigante es el primero de los cinco elementos que componen el entorno para el aprendizaje crítico. El segundo elemento central son las orientaciones para ayudar a los estudiantes a comprender el significado de la pregunta: *“Muchos profesores nunca hacen preguntas; sólo dan a sus estudiantes respuestas”* (Bain, 2007).

¿CÓMO TRATAN A SUS ESTUDIANTES?

En las prácticas de los mejores docentes universitarios existe un elaborado patrón de creencias, actitudes, concepciones y percepciones que subyacen en la forma como éstos tratan a sus estudiantes. El autor y su equipo de investigadores escuchó una gran cantidad de historias contadas por los estudiantes acerca de los profesores extraordinarios y encontraron que a diferencia de las actitudes arrogantes de profesores que evidenciaban que no les importaban sus estudiantes, que ridiculizaban a algunas personas, que alardeaban sobre los muchos estudiantes que perdían sus cursos y que imponían en muchos casos exigencias *“cruelles y arbitrarias”* (Bain, 2007), los mejores profesores no muestran poder alguno sino que se dedican a sus estudiantes a la manera socrática, esto es, de manera paciente y comprome-

tida los ayudan planteándoles preguntas que contribuían a que construyeran su propia comprensión de conceptos esenciales y los empujaban para que salieran de ciertas dificultades en el proceso de aprendizaje.

En contraposición a la adopción de una postura de poder, los profesores exitosos, de acuerdo con Ken Bain, consideran que un aspecto muy importante de su docencia es establecer una relación de confianza que logran desarrollar entre sus estudiantes y ellos mismos.

Esta confianza que exhibían los profesores eficaces era como una parte integral de sus actitudes y concepciones, y lo que creían de sus estudiantes orientaba todos y cada uno de los encuentros que sostenían con ellos. Esta confianza significaba también franqueza para plantear, de vez en cuando, su trayectoria intelectual, sus ambiciones, sus triunfos, sus fracasos y errores, y motivar a sus estudiantes a ser igualmente reflexivos y abiertos.

Esa mezcla de confianza y franqueza producía un ambiente interactivo en el que los estudiantes podían hacer preguntas sin ser criticados o avergonzados, y en el que podían discutirse con libertad variados puntos de vista y modos de comprender.

¿CÓMO EVALÚAN A SUS ESTUDIANTES Y A SÍ MISMOS?

Examinar y calificar no son actos de importancia menor, *“sino aspectos muy poderosos de la educación que ejercen una influencia enorme en todo el proceso de ayudar y animar a los estudiantes a aprender. Sin una evaluación adecuada, ni profesores ni estudiantes pueden comprender el progreso que están haciendo los que aprenden, y los instructores pueden averiguar poco sobre si sus esfuerzos son los más adecuados para sus estudiantes y sus objetivos”* (Bain, 2007).

De este modo, los exámenes y las calificaciones se convierten en una manera de ayudar a los estudiantes a comprender su desempeño y progreso en el aprendizaje, y también permiten evaluar la docencia. Es igualmente importante destacar que la evaluación y la calificación se centran en el aprendizaje en lugar de en el rendimiento. En este sentido, los profesores extraordinarios utilizaban la calificación para ayudar a los estudiantes a aprender, no sólo para clasificar y jerarquizar sus esfuerzos. Una pregunta clave en relación con la cuestión central de la calificación es la siguiente: *“¿Qué tipo de desarrollo intelectual y personal quiero que disfruten mis estudiantes en esta clase, y qué evidencias podré obtener sobre la naturaleza y el progreso de ese desarrollo?”* (Bain, 2007).

A MANERA DE CIERRE

Quiero enumerar algunas de las conclusiones más importantes que se

desprenden de la lectura de *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, de Ken Bain.

En primer lugar, la docencia no es sólo dictar clases magistrales, sino cualquier actividad que se pueda hacer para ayudar y motivar a los estudiantes a aprender, sin causarles ningún daño de importancia. También es necesario enfrentar obstáculos derivados de concepciones arraigadas, como aquella que sostiene que la capacidad docente es algo con lo que se nace y que es poco lo que se puede hacer para cambiar tanto si la tenemos o no.

En segundo lugar, buena parte de la condición de ser un buen docente consiste en saber que siempre hay algo nuevo por aprender, más que sobre técnicas docentes sobre los estudiantes en concreto con los que contamos en un momento determinado y sobre el conjunto de sus aspiraciones, confusiones, errores conceptuales y saberes. A menudo, la mejor enseñanza es tanto una creación intelectual como un arte escénico. Esto obliga a pensar qué significa el aprendizaje en nuestras disciplinas y cómo identificarlo e incrementarlo de la mejor manera.

En tercer lugar, se hace necesario superar la dicotomía docencia-investigación y redefinir de manera amplia lo que significa ser profesor. Esta dicotomía está muy arraigada en las concepciones y prácticas de los profesores universitarios colombianos. La misma configuración de la institución universitaria profundiza esta escisión entre el buen docente en el aula y el investigador en el laboratorio. Confiere mayor poder y estatus ser un reconocido investigador (publicaciones, participación en eventos, obtención de recursos financieros, etc.) que ser un buen maestro. Constituyen casos excepcionales aquellos buenos investigadores que son también buenos maestros.

Con todo, resulta muy sugestiva la idea de la creación de la Universidad del Aprendizaje. Es una propuesta muy provocadora y tal vez irrealizable en nuestro medio académico porque puede implicar que de manera sostenida los estudiantes participen en la investigación de sus profesores o que ellos mismos desarrollen sus propias investigaciones y, en un sentido aún más amplio, significa la creación de una comunidad en la que profesores y estudiantes estén inmersos en valiosas conversaciones intelectuales en un entorno universitario. De todos modos, es un ideal al cual debemos aspirar en la universidad colombiana.

Otra de las conclusiones que queda después de leer a Bain, es que las universidades y sus centros puedan crear departamentos o institutos que estudien y desarrollen el aprendizaje en la universidad, y cuyos miembros inviertan su tiempo investigando asuntos educativos, pensando en sus implicaciones para la comunidad educativa universitaria y ayudando a colegas de otros departamentos a ser más conscientes de sus responsabilidades y a beneficiarse también del significado de estos estudios.

Al finalizar la lectura de este libro comprendo que el placer que me brin-

dó, está relacionado con el interés que despierta en mí el tema de la docencia universitaria, de las buenas prácticas de los profesores universitarios y la posibilidad que tiene uno como profesor de pensarse a sí mismo en su ejercicio profesional.

Ahora bien, hay que anotar que el estudio de Bain está fundamentado en un enfoque, de corte muy cognitivo, que resulta discutible, por supuesto, si tenemos en cuenta enfoques más socioculturales y críticos de la función docente, pero que no dejan de ser un referente para empezar a pensar de manera más sistemática lo que Edith Litwin (2004) llama la distinción entre la buena enseñanza y la enseñanza comprensiva.

Como profesor universitario me siento más identificado con la pedagogía crítica radical (Freire, Giroux, McLaren, Ghintis, Bowles, etc.). Esto obedece a mi historia de más de 20 años como profesor de Español y Literatura en la educación básica y media y a mi compromiso político con los estudiantes provenientes de las clases trabajadoras y medias bajas (de las cuales yo provengo) en la búsqueda de una verdadera democracia a través de la educación; sin embargo, esto no significa que no valore otras aproximaciones al tema de la buena docencia en la universidad.

Otro de los méritos del estudio de Ken Bain que quiero señalar, reside en que logra presentar los resultados de una exhaustiva investigación con la amenidad de una buena prosa, compuesta de relatos y anécdotas de tipo periodístico, etnográfico y antropológico, combinados por una exposición muy provocadora.

Leer a Ken Bain también pone de presente que nuestras prácticas docentes en la universidad son muy importantes, a pesar de que la especialización de nuestros saberes y las investigaciones que adelantamos o desarrollamos nos impidan verlo así. Queda claro también que los mejores profesores universitarios son personas muy avezadas y comprometidas con los últimos desarrollos disciplinares.

En definitiva, la lectura del texto de Ken Bain produjo en mí unas profundas identificaciones de carácter afectivo y epistemológico. Comparto muchas de sus conclusiones, respaldadas a través de un estudio de carácter empírico. Sin embargo, lamento que cuando se analiza la realidad de los profesores universitarios en las universidades colombianas, nos encontramos con muchas situaciones de autoritarismo, escasa competencia pedagógica y disciplinar, violaciones de la ética profesional más frecuentes de lo que debiera, mientras que los ejemplos de la buena docencia constituyen más una excepción que una regla.

El estudio es una invitación para mejorar nuestras prácticas pedagógicas y puede contribuir al debate para que las universidades se comprometan con políticas curriculares y programas de formación docente sistemáticos y permanentes, a través de institutos o departamentos de investigación sobre

la docencia universitaria que contribuyan en la producción, socialización y legitimación de un saber clave para el desarrollo de la educación superior en el siglo XXI.

Compartimos con Ken Bain que la docencia es una pasión y que los mejores profesores son capaces de convertir el conocimiento en una aventura para la cual es necesario preparar con las mejores armas a nuestros estudiantes. Si queremos verlo así es no sólo una cuestión de perspectiva, sino una opción ética.

REFERENCIAS

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia. Politécnica Universidad de Valencia.
- Litwin et al. (2004). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós.

**EL PROFESOR COMO ESCRITOR:
UN ANÁLISIS DE LAS CONCEPCIONES Y REPRESENTACIONES
SOBRE LA ESCRITURA DE LOS DIARIOS DE LOS ESTUDIANTES
DE LA LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS¹**

RESUMEN

El propósito de este artículo es presentar los resultados de una investigación sobre la relación entre escritura e investigación en el componente de Investigación en el Aula de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle. Se hace un análisis de las concepciones y representaciones sobre la escritura y la escritura de los diarios de los estudiantes del curso Investigación en el Aula II, evaluando su incidencia en el modelamiento de su identidad personal y de su formación profesional. Con el trabajo se pretende indagar el papel que juegan la escritura y la investigación en la reconceptualización de la formación docente inicial.

INTRODUCCIÓN

Este artículo tiene como propósito abordar la relación entre escritura y formación docente inicial, en el marco de una investigación que analiza la mirada que el sujeto construye sobre sí mismo y sobre el objeto de estudio

1 Este artículo es producto de la investigación realizada por el autor entre 2005-2007. Informe final de investigación. Vicerrectoría de Investigaciones (CI 4201). Universidad del Valle. Es un ensayo formal, académico y que aporta pruebas empíricas, lo que lo diferencia del estilo del resto del libro —más especulativo e informal—, pero decidí incluirlo porque se ocupa del tema de la escritura del estudiante, que considero fundamental en la educación en general y en la educación superior en particular.

que es la práctica escolar en el proceso de estructuración de una actitud investigativa, evidenciada concretamente en los diarios como instrumentos dentro del componente de Investigación en el Aula². Se hace una reflexión sobre las concepciones y representaciones sobre la escritura así como sobre el sujeto escritor y su incidencia en la construcción de la identidad profesional del futuro docente como objeto de indagación a través de los diarios.

Esta investigación pretende aportar a la reconceptualización de los procesos de formación docente inicial, al abordar una temática central en estos procesos como es la relación entre escritura e investigación. Se espera, así mismo, que este trabajo sirva para orientar cambios que contribuyan a lograr lo que Jolibert (1996) llama la “transformación de la formación docente inicial”. En este sentido, este estudio se inscribe dentro del deseo de formar al profesor como un intelectual crítico y transformativo (Giroux, 1997).

Se analizan las estrategias para construir la formación inicial del profesorado a través de la investigación y la escritura del diario en el espacio del Seminario de Investigación en el Aula II, del Programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle.

Algunos de los objetivos del estudio son, por un lado, explicitar las concepciones, creencias y prácticas de los profesores en formación inicial en torno a la escritura en general y a la escritura de los diarios en particular, y, por el otro, analizar la incidencia que tienen las estrategias de escritura e investigación expresadas en la escritura de los diarios en los procesos de indagación y transformación de la práctica docente. También, se busca evaluar de qué manera los procesos de investigación y escritura contribuyen en la formación de una identidad social y profesional de los docentes en formación inicial.

DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO

Una de las líneas estratégicas del proceso de formación inicial del docente de Lenguas Extranjeras en la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle es el componente de Investigación en el Aula. Este componente se estructura a partir de los Seminarios de Investigación en el Aula I y II, Seminario de Investigación y culmina con el Seminario de Trabajo de Grado. Los dos primeros seminarios se organizan en torno a los fundamentos de la investigación cualitativa con énfasis en la etnografía. En el primer semestre los estudiantes realizan una observación no focalizada de los distintos escenarios de la institución escolar (privada o pública) y al final ingresan al aula para describir lo que allí sucede. Para profundizar en la descripción emplean instrumentos como la entrevista, los diarios de campo

2 Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Escuela de Ciencias del Lenguaje. Programa de formación inicial de docentes. Universidad del Valle.

y de clase, registros de observación y encuestas. En el segundo semestre ya se centran en lo que ocurre en el aula, focalizan ya algunos objetos de interés, sistematizan la información a partir de un proceso de construcción de categorías y comienzan la redacción de un informe final, el cual consiste en la elaboración de una minietnografía. La formación privilegia la investigación de corte cualitativo, principalmente los diseños de tipo etnográfico y la investigación-acción³.

PRINCIPALES REFERENTES TEÓRICOS.

LA NARRATIVA COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN

En este estudio consideramos los diarios no sólo como instrumentos de reflexión sobre lo que ocurre en el aula y en general en el contexto escolar, sino también como historias de vida. El interés en estos trabajos surge, desde la revisión de los estudios de Clavijo (2000), por la estrecha relación entre narración, experiencia y formación en los procesos de formación de maestros. En este sentido, como lo señala Cifali (2005):

El psicoanálisis ha demostrado que el sujeto se construye a través de los fragmentos de su propia historia: el proceso analítico parte de pedazos, de acontecimientos discontinuos sin relación aparente, de agujeros para construir una continuidad, una coherencia, y al final una historia de vida en la cual el sujeto se encuentra sin por ello perderse. En el caso de un oficio, ¿no sería lo mismo? Se habla mucho de identidad profesional pero raras veces se evoca el hecho de que el relato —condición de la memoria— contribuya a su construcción.

En los estudios sobre la experiencia educativa, la investigación narrativa tiene ya una larga historia, pero también en muchos campos de las ciencias sociales su uso es apropiado. Conelly y Clandinin (1995, en Larrosa, J., Arnaus, R. & Ferrer, V., 1995) plantean como tesis que “la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias”.

DESARROLLO DEL LENGUAJE Y EL PENSAMIENTO DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOGENÉTICA

El enfoque de lenguaje que se adopta en este trabajo procede de las investigaciones de Vygotsky (1992, 1996), que son en síntesis una teoría constructivista social. Es claro que Vygotsky reconocía el papel esencial

3 Ver Currículo y plan de estudios Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés-Francés, Escuela de Ciencias del Lenguaje, enero de 2006, p. 21.

del discurso en el aprendizaje y la enseñanza, especialmente a través de sus estudios sobre lo que llamaba las “funciones psicológicas superiores” como fundamento del estudio del desarrollo humano. Como observa Wells (2001), el interés de Vygotsky se centraba en el efecto transformador de introducir instrumentos en la relación entre el ser humano y su entorno y, en particular, en el efecto de los signos empleados como instrumentos psicológicos para mediar en la actividad mental.

Wells afirma que si bien Vygotsky identificó una variedad de instrumentos semióticos (sistemas de numeración, técnicas mnemónicas, obras de arte), el que realmente tenía para él la mayor importancia, “el instrumento de instrumentos”, era el lenguaje, porque éste no sólo funciona como mediador de la actividad social, permitiendo que los participantes planifiquen, coordinen y revisen sus acciones mediante el habla externa. Además, como medio en el que esas actividades se representan simbólicamente, también proporciona el instrumento que media en las actividades mentales asociadas en el discurso interno del habla interior. Es clave, pues, el papel del discurso lingüístico en la construcción de significado, en la mediación de la comunicación y del conocer. En este sentido, es perentorio insistir en que el lenguaje es el medio principal por el cual los individuos formulan el conocimiento y lo relacionan con los propios fines y su propia visión del mundo.

EL TEXTO ESCRITO Y LOS PROCESOS DE COGNICIÓN

Dentro de los instrumentos semióticos que median entre el ser humano y su entorno sobresale la escritura. Wells afirma que Vygotsky consideraba que el dominio del lenguaje escrito desempeña un papel fundamental en el desarrollo de las “funciones psicológicas superiores”. El texto escrito es, por ejemplo, un artefacto permanente, se puede pensar, replantear y revisar. Al respecto, Wells agrega que la creación de un texto escrito es una manera especialmente poderosa de llegar a conocer y comprender el tema sobre el que se escribe, sobre todo si escribir no se emplea para comunicar lo que ya se comprende, sino para llegar a comprender en este proceso y mediante él (Wells, 2001).

De esta manera, se podría aseverar que la función primaria del habla es mediar en la acción y que la de la escritura es mediar en el recuerdo y la reflexión. Wells (2001) plantea que la escritura proporciona una tecnología mediadora tan potente, capacitando al grupo, así como al escritor individual, para que hagan un progreso real en la construcción de conocimiento. Debido a que un texto escrito, a diferencia del texto producido al hablar, es un artefacto permanente, se puede repasar, replantear y revisar mediante una forma distinta de diálogo en la que el texto que se encuentra en proceso de construcción, desempeña un papel fundamental.

LA FUNCIÓN EPISTÉMICA DEL TEXTO ESCRITO

Por último, existe, según Wells (2001), lo que ha llamado la función epistémica, es decir, el empleo de un texto como instrumento para pensar y desarrollar una nueva comprensión, mediante el diálogo que tiene lugar entre el lector o el escritor y el texto, cuando aquél se esfuerza por construir un significado que sea claro y coherente y, al mismo tiempo, consistente con todas las evidencias disponibles, tanto en el texto como en su experiencia (Wells, 1990). En síntesis, la función epistémica es aquella en la que, mediante un diálogo con la representación escrita, el escritor/lector puede emplear el texto como un “dispositivo de pensamiento” para generar nuevos significados y refinar los significados que ya están representados.

LA ESCRITURA Y LA ESCRITURA DE DIARIOS

Las ventajas de la escritura de diarios por parte de profesores en ejercicio y docentes en formación inicial han venido siendo reconocidas por parte de investigadores y maestros. Las funciones de recordación y estructuración de actitudes reflexivas son muy bien valoradas. El diario es considerado un valioso instrumento de análisis de la práctica, de lo que ocurre en el aula, además de ser un medio de introspección en la subjetividad del profesor: “En los últimos años, muchos enseñantes han descubierto que la práctica de escribir diarios puede fomentar una postura reflexiva en las actividades del aula y el empleo de los diarios se ha hecho común en muchas aulas” (Wells, 2001).

METODOLOGÍA

La perspectiva investigativa que orienta este estudio es la investigación cualitativa. Como plantean Goetz y Lecompte (1988), la investigación cualitativa etnográfica se caracteriza por una variedad de métodos de obtención de datos; sin embargo, en este enfoque prevalece la obtención y el análisis de información principalmente no numérica. En nuestro estudio, podríamos hablar de un enfoque mixto que combina métodos cuantitativos como el uso de cuestionarios o encuestas como técnica de investigación y las entrevistas semi-estructuradas, así como la revisión de los diarios personales y de campo de los estudiantes que son prototípicas de la investigación cualitativa etnográfica. Se trata también de un estudio de caso porque se centra en el estudio de un solo elemento de un conjunto: un curso de Investigación en el Aula II en el Programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras sobre el que se lleva a cabo un análisis intensivo y profundo de las concepciones, creencias y representaciones sobre diarios, escritura, investigación y formación docente.

PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

Encuestas o cuestionarios

El primer instrumento que aplicamos a los estudiantes de Licenciatura en Lenguas Extranjeras fue una encuesta para conocer sus concepciones y representaciones sobre la escritura de diarios, la investigación y la formación docente inicial. La encuesta se estructuró así: la primera parte con 5 preguntas cerradas o de selección múltiple; la segunda parte con 10 preguntas abiertas. Es de aclarar que la encuesta se enmarca dentro de lo que Goetz y Lecompte (1988) denominan instrumentos de análisis de los constructos de los participantes. Estos instrumentos de uso habitual entre los etnógrafos se emplean para medir la firmeza de las opiniones de los sujetos respecto de los fenómenos estudiados o para obtener las categorías mediante las cuales aquéllos clasifican los elementos de sus mundos sociales y físicos.

La primera parte de la encuesta recoge los datos personales de los estudiantes (universidad, facultad, licenciatura, semestre, sexo y edad). Se les pidió no escribir su nombre para que pudieran responder de manera más libre y auténtica, evitando en lo posible sesgos y deformaciones de los datos suministrados por los informantes. La segunda parte, de selección múltiple, ya aborda cuestiones relacionadas con los tipos de registro, la clase de escritura que está implicada en ellos. La tercera parte corresponde a las preguntas abiertas, donde se indaga por el uso del diario, la estructura, los objetos de interés, la relación entre el diario y la investigación, así como la relación entre el diario y el imaginario de sujeto escritor. Se aplicaron en total 18 encuestas. Del total de estudiantes, 12 son mujeres y 6 son hombres. Sin embargo, es preciso aclarar que la perspectiva de género no es el foco sobre el cual se centra la mirada, aunque es legítimo reconocer que se trataría de un trabajo que podría resultar muy interesante de desarrollar.

Encuesta sobre instrumentos de reflexión sobre la práctica docente (el caso de los diarios)

Preguntas abiertas de la encuesta:

1. ¿Cómo lleva su diario o registro de interacciones en el aula como profesor (a) en ejercicio? Si no lo lleva, explique el por qué.
2. ¿Cuándo cree usted que es conveniente escribir el diario?
3. ¿Cómo organiza usted su diario?
4. ¿Cómo analiza el diario utilizado por usted?
5. ¿Cuál es la estructura que usted emplea?

Reflexión sobre el uso del diario

1. ¿Por qué es útil para usted el diario en su formación profesional?
2. ¿Cuáles son los hechos más significativos que usted registra de la

- vida en el aula? (Organícelos de mayor significación a menor)
3. ¿Qué problemas o limitaciones encuentra usted en este tipo de registro?
 4. ¿Cómo relaciona usted el diario y su desarrollo con la actitud investigativa como docente? ¡Especifique!
 5. ¿Cuando escribe el diario se ve reflejado a usted mismo(a) como escritor(a)?

ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS

Posteriormente, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a los estudiantes en el formato de audio, con el objeto de profundizar en algunos de los aspectos que se indagaron en las encuestas o cuestionarios (que podrían estar cargados de sesgos o deformaciones), y poder obtener información más cualitativa dentro de una mayor apertura y libertad en las respuestas a las preguntas. La escogencia de los estudiantes fue determinada al azar en cuanto al número de informantes: fueron 8 de un curso de 15 estudiantes de Investigación en el Aula II, que se impartió en el semestre agosto-diciembre de 2006. Una muestra del 50% tomada de manera aleatoria. La primera pregunta tenía que ver con información personal (nombre, edad, actividad laboral docente u otra, semestre de la carrera); la segunda se refería a que el informante por medio de la asociación libre describiera a qué significados lo remitía la palabra escritor, y partir de estas respuestas se indagaba un poco más a fondo sobre las prácticas escriturales de los estudiantes, si se sentían escritores o no, la relación entre escritura y formación docente, escritura e investigación y, por supuesto, el posible impacto de la escritura de diarios de clase y diarios de campo en la formación como docentes investigadores, previa diferenciación entre los tipos de diario.

Preguntas de la entrevista realizada a los estudiantes del curso Investigación en el Aula II

1. ¿Qué edad tienes? ¿Trabajas en este momento? ¿Qué actividad realizas?
2. ¿Qué semestre cursas y en qué programa?
3. ¿Qué es lo primero que asocias cuando escuchas la palabra escritor? ¿A qué significados te remite?
4. ¿Te gusta escribir? ¿Qué escribes, principalmente?
5. Cuando te piden escribir un artículo, una reseña y en general textos expositivos y argumentativos ¿te sientes escritor?
6. ¿Qué significa para ti escribir?
7. Cuando escribes tus diarios ¿te sientes escritor?
8. ¿Crees que la escritura de los diarios de clase y de los diarios de campo contribuyen a tu formación como profesor-investigador?

9. ¿Qué diferencias estableces tú entre el diario de clase y el diario de campo?

Nota importante: Las respuestas de los estudiantes suscitaban otras preguntas que el investigador formulaba para ampliar, precisar información, aclarar dudas, etc.

DIARIOS

Se tuvo acceso a diarios de clase y diarios de campo de los estudiantes, lo que permitió, por un lado, conocer la diferencia en la estructura de los mismos y, por el otro, reconocer su papel en el proceso de formación de una actitud investigativa de los estudiantes; sin embargo, el estudio no se centró en un análisis del discurso de los mismos. Simplemente, sirvieron como instrumento para comprender mejor la estructura del Componente de Investigación en el Aula del Programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras, así como para comprobar que los diarios de clase contenían en efecto relatos muy personales de los estudiantes sobre su proceso de desarrollo personal y académicos, mientras que los diarios de campo constituían instrumentos de trabajo de tipo etnográfico de las instituciones y aulas que los estudiantes observaban para escribir una minietnografía que deberían entregar al final del ciclo de Investigación en el Aula.

Tabla 7.1. Tipo de estudiantes participantes en las entrevistas semiestructuradas. Estudiantes del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle (programa vespertino)

Semestre	Edad	Sexo	Experiencia docente
Quinto	24 (20-25)	Masculino	Docente del área de inglés
Quinto	21 (20-25)	Femenino	Docente de lengua castellana e inglés
Quinto	26 (25-30)	Masculino	Docente de francés e inglés
Quinto	26 (25-30)	Femenino	No tiene. Trabaja en proyecto de salud mental. Hospital psiquiátrico. Es psicóloga
Quinto	28 (25-30)	Masculino	Trabajo independiente. Microempresa familiar
Quinto	20 (20-25)	Masculino	No trabaja actualmente
Sexto	38 (35-40)	Masculino	No trabaja actualmente
Sexto	25 (25-30)	Femenino	Monitoría con servicio médico de Univalle

Sujetos del estudio

Se aplicaron cuestionarios a un total de 18 estudiantes, el 66,66% son mujeres y el 33,33% son hombres. Si bien nuestro interés no es evidenciar en este momento una perspectiva de género, sí consideramos útil escuchar a

cada uno de los estudiantes con su propia voz y su propia identidad sexual. Es más, una futura investigación podría considerar este importante aspecto de la construcción de la relación entre escritura, investigación e identidad profesional y su relación con el género.

En cuanto a los estudiantes entrevistados, escogimos como criterios el programa al que pertenecen (Licenciatura en Lenguas Extranjeras, jornada vespertina), su edad, que oscila entre 20 y 30 años, su sexo, y si tienen experiencia docente o no. Observamos que menos de la mitad tiene experiencia docente; otro par de estudiantes no trabajaba en el momento de la aplicación del instrumento, y el resto tenía ocupaciones distintas a la docencia.

Resultados y discusión

Encuesta sobre instrumentos de reflexión sobre la práctica docente (el caso de los diarios).

La Tabla 7.2 muestra los resultados de las preguntas cerradas de la encuesta, los cuales analizaremos en seguida.

Tabla 7.2. Resultados de las preguntas cerradas de la encuesta

	Total	%
1. Señale el nombre con que denomina el tipo de registro que usted utiliza para la reflexión de su práctica docente.	17	100
a. Diario personal (Historia de vida)	2	11,8
b. Diario de clase	11	64,7
c. Historia de aula	0	0,0
d. Registro de incidentes	1	5,9
e. Observaciones de clase	3	17,6
2. Según la diversidad de modalidades de registros en función del tipo de escritura, ¿cuál de las siguientes utiliza usted en el ejercicio de su docencia (tanto en activo como en formación)?	21	100
a. Una escritura de tipo periodístico	1	4,8
b. Una escritura que analiza aspectos específicos observados	14	66,7
c. Una escritura para evaluar	1	4,8
d. Una escritura terapéutica para descargar tensiones	0	0,0
e. Una escritura introspectiva (volviéndose sobre sí mismo)	5	23,8
3. Desde su punto de vista, los registros que usted utiliza en la práctica docente, cumplen la función principal de...	21	100
a. Riqueza informativa	5	23,8
b. La descripción de una situación	1	4,8
c. Documento para el desarrollo personal	6	28,6
d. Instrumento de observación	9	42,9

>> Sigue

Tabla 7.2. (Cont.)

	Total	%
4. Considera que los registros utilizados por usted permiten:	19	100
a. El acceso a su mundo personal	1	5,3
b. Un desarrollo profesional permanente	7	36,8
c. Una explicación de sus propios dilemas	1	5,3
d. Una evaluación y reajuste de procesos didácticos	10	52,6
5. Desde su punto de vista los diarios podrían ser importantes como:	19	100
a. Instrumento para propiciar el conocimiento y el desarrollo personal	10	52,6
b. Narración de aspectos superficiales y anecdóticos	1	5,3
c. Observación de aspectos relativos a la organización del espacio y material de la clase	5	26,3
d. Forma de expresión personal	3	15,8

De los 18 estudiantes encuestados, el 64,71% considera que el tipo de registro que utiliza para la reflexión sobre su práctica docente es el Diario de Clase; el 17,5% denomina a este instrumento Observaciones de Clase, mientras que 11,76% lo define como Diario Personal o Historia de vida. En relación con el criterio Historia de aula, el porcentaje fue 00,00%.

En lo concerniente a las modalidades de registro en función del tipo de escritura, concretamente, un 66,67% de los estudiantes cree que se trata de una escritura para analizar aspectos específicos observados; un 23,81% menciona que se refiere a una escritura introspectiva y un 4,76% considera que es una escritura periodística y 4,76% la ve como una escritura para evaluar.

En el ítem correspondiente a la función principal del tipo de registro empleado, un 42,86% piensa que corresponde a un instrumento de observación; un 28,57% concluye que es un documento para el desarrollo personal; un 23,81% cree que es una herramienta que brinda riqueza informativa y sólo el 4,76% lo ve como la descripción de una situación.

En relación con el papel o valor del instrumento, un 10% de los estudiantes concluye que ayuda a una evaluación y reajuste de procesos didácticos; 36,84% piensa que corresponde a un desarrollo profesional permanente; el 5,26% lo asocia al acceso a su mundo personal y el 5,26% restante, a una explicación de sus propios dilemas.

En relación con la importancia de los diarios el 52,63% de los estudiantes lo asume como un instrumento para propiciar el conocimiento y desarrollo personales; un 26,32% como la observación de aspectos relativos a la organización del espacio y material de la clase; un 15,79% como forma de expresión personal y, finalmente, un 5,26% como la narración de aspectos superficiales y anecdóticos.

Hubo un par de criterios que los estudiantes no consideran en sus respuestas: el diario como Historia de aula y el diario como una escritura terapéu-

tica para descargar tensiones. Cada una tuvo un 00,00%. Este hecho llamó la atención porque en las entrevistas grabadas en audio y luego transcritas, uno de los profesores considera que la escritura del diario de clase y de los diarios en general cumple una función muy importante desde el punto de vista catártico, emocional. Algunos estudiantes también ven la escritura del diario como una manera de desahogarse, como una escritura muy personal.

Como puede observarse, los porcentajes más altos en cada uno de los ítems de la encuesta asocian el diario con el diario de clase: el 64,71%; como un tipo de escritura que analiza aspectos específicos observados, el 66,67%; como un instrumento de observación, el 42,86%; el 52,63% lo asocia a una evaluación y reajuste de procesos didácticos. El núcleo de estas respuestas está ligado a la observación y reajuste de la práctica. Es muy importante esta evaluación porque evidencia que el diario como instrumento, es concebido como una herramienta significativa en la formación y desarrollo profesional del futuro docente.

Otros resultados evidencian que el diario es concebido como un documento para el desarrollo personal, concretamente el 28,57%; para un desarrollo profesional permanente, el 36,84%, y finalmente como un instrumento para propiciar el conocimiento y el desarrollo personal, otro porcentaje significativo: el 52,63%. Puede concluirse entonces que el diario sí está siendo conceptualizado de manera muy positiva por parte de los estudiantes por su incidencia en su proceso de formación profesional.

Llama la atención, también, que otros porcentajes significativos de las respuestas de los estudiantes, aunque menores, ven el diario como un tipo de escritura introspectiva (volviéndose sobre sí mismo), concretamente el 23,81%; como una forma de expresión personal, el 15,79%; y como historia de vida el 11,76%, o simplemente como la narración de aspectos superficiales y anecdóticos, el 5,26%. Esto muestra que mayoritariamente el diario está concebido como un instrumento de observación, reconociéndose su valor para fortalecer el conocimiento y el desarrollo profesional, además del desarrollo personal; sin embargo, el porcentaje minoritario no puede ser menospreciado porque evidencia que también el diario es asumido como una escritura personal, subjetiva y en algunos casos, como una narrativa.

En este apartado se analizarán las respuestas a las preguntas abiertas que corresponden a la tercera parte de la encuesta aplicada a los estudiantes. Fueron un total de 10 preguntas. Del número del total de estudiantes encuestados se tomó una muestra de la cual se presentan sólo un par de casos para ilustrar cada aspecto o categoría. Las respuestas corresponden a las de dos estudiantes por cada categoría.

A partir de las respuestas escritas de los estudiantes se procedió a hacer un análisis del discurso de los textos escritos por los estudiantes. El análisis del discurso estuvo orientado a identificar cierto tipo de constantes en las respuestas de los estudiantes sobre la estructura y el uso que les dan a los

diarios, admitiendo el sesgo de la pregunta 6, especialmente, en la que se condiciona la respuesta de los alumnos. Así mismo, el análisis del discurso se enfocó en develar las incidencias propias del trabajo con diarios desde un enfoque cognitivo para conocer las concepciones y representaciones de los encuestados.

Triangulación de los datos

Emergieron como criterios en el análisis del discurso de los textos de los estudiantes, tanto en las preguntas abiertas de la encuesta como en las entrevistas, los siguientes aspectos: Formas de uso del diario (problemas o limitaciones con el uso del diario, periodicidad y contenido); función epistémica de la escritura y diarios (relación entre el diario y la actitud investigativa del futuro docente, valor del diario en la formación profesional, el diario como instrumento para resolver problemas. Una mirada objetivadora, escritura y formación del docente investigador); el componente de la escritura en el diario: escritura e identidad (asociación libre de ideas, motivaciones, sujeto y escritura, la identidad como escritor).

Teniendo en cuenta que se tuvo acceso a tres tipos de fuentes de información como fueron las encuestas, las entrevistas y algunos diarios de los estudiantes, se explorarán aspectos comunes que den pistas sobre semejanzas y diferencias en los datos. En este caso, se indagará en los datos que arrojan las encuestas y las entrevistas, que es el material que se ha analizado en este estudio. Es necesario aclarar que las preguntas cerradas y las abiertas, en las encuestas, no abordaron de manera explícita concepciones, representaciones y creencias sobre la escritura y la relación subjetividad-identidad del escritor; sin embargo, porcentajes no despreciables como el 11,76% define a partir de algunos ítems, el diario como historia de vida y un 23,81% le asigna una función de escritura introspectiva. En las entrevistas, por ejemplo, el diario de clase es visto como un medio personal y la escritura como un medio de desahogarse.

Sin embargo, tanto en las respuestas a las preguntas cerradas de la encuesta como en las respuestas dadas en la entrevista hay coincidencias significativas en torno a lo que podríamos denominar la función epistémica de la escritura del diario, que sirve como instrumento de análisis y como herramienta para llevar a cabo procesos investigativos. Es decir, se trata de una escritura más objetiva. Por ejemplo, en la encuesta, un 52,63% de los estudiantes encuestados considera que el diario es un instrumento que propicia el conocimiento y el desarrollo personales, y así lo corrobora el 64,71% de los encuestados, quienes afirman que el tipo de escritura del diario está asociado con el análisis de aspectos específicos observados.

En las respuestas dadas por los estudiantes en las entrevistas las características de la escritura como herramienta epistémica, antes señaladas, están asociadas con la escritura del diario de campo, mientras que la escritura

introspectiva, personal, para “desahogarme” está asociada con el diario de clase.

Preguntas abiertas de la encuesta:

1. ¿Cómo lleva su diario o registro de interacciones en el aula como profesor(a) en ejercicio? Si no lo lleva, explique el por qué.
2. ¿Cuándo cree usted que es conveniente escribir el diario?
3. ¿Cómo organiza usted su diario?
4. ¿Cómo analiza el diario utilizado por usted?
5. ¿Cuál es la estructura que usted utiliza?

Reflexión sobre el uso del diario

1. ¿Por qué es útil para usted el diario en su formación profesional?
2. ¿Cuáles son los hechos más significativos que usted registra de la vida en el aula? (Organícelos de mayor significación a menor)
3. ¿Qué problemas o limitaciones encuentra usted en este tipo de registro?
4. ¿Cómo relaciona usted el diario y su desarrollo con la actitud investigativa como docente? ¡Especifique!
5. ¿Cuando escribe el diario se ve reflejado a usted mismo(a) como escritor(a)?

El nivel de lo procedimental. Formas de uso del diario

¿Cómo lleva su diario o registro de interacciones en el aula como profesor(a) en ejercicio? (Para el caso de los estudiantes en formación inicial que tienen experiencia docente):

- “Lo utilizo como diario para la investigación en el aula”.
- “Uno lo utilizo como diario para investigación en el aula y en el otro registro las actividades a realizar en mi trabajo como profe” (Estudiante 1, mujer).
- “Con objetividad”
- “Con objetividad, es decir, tomando ejemplo de docencia en todo su contexto y evaluando acorde a las necesidades de los estudiantes” (Estudiante 2, mujer).

Prevalece la concepción del diario como instrumento de registro y observación, particularmente en el diario de campo. Los estudiantes diferencian entre el diario que llevan en el curso de Investigación en el Aula y el diario personal. Hay una función que prevalece en las respuestas de los estudiantes y es la función de registro, de observación de lo que ocurre en el aula. La palabra *consigno* evidencia esa función de registro detallado. El diario de campo aparece como registro detallado, objetivo, mientras que el de clase es más personal, asociado a sentimientos y procesos de autoevaluación.

Periodicidad de escritura del diario:

- ¿Cuándo cree usted que es conveniente escribir el diario?

- Diariamente, después de la clase o durante ella: 9.
- Cuando se considere necesario: 3.
- Cada vez que hay una interacción en el aula: 1.
- Cuando se quiere analizar un caso específico de la clase: 3.
- Al menos una vez por semana: 1.
- A la hora de preparar una clase: 1.

Se observa que la mayoría de los estudiantes, un total de 9, escriben el diario durante la clase o después de ella. Otros (3) dicen que cuando se considere necesario y otros 3, manifiestan que cuando se requiere analizar un caso específico. Los tres restantes afirman que cada vez que hay una interacción en el aula (1); al menos una vez por semana (1) y a la hora de preparar clase (1).

***Valor del diario en la formación profesional
(función epistémica o metacognitiva de la escritura)***

¿Por qué es útil el diario en su formación profesional?

- “Pienso que es una mirada objetiva y autocrítica de nuestra labor como docente, es una reflexión y reconocimiento de esta labor”. (Estudiante 1, mujer)

Se centra en la mirada sobre su propia labor docente y enfatiza en el aspecto reflexivo sobre las prácticas pedagógicas. Se plantea, así mismo, una posición autocrítica. El diario es asumido por esta estudiante como un valioso instrumento que posibilita objetivar el quehacer docente, como una herramienta de reconceptualización.

Otra estudiante expresa a través de enunciados presentados en forma de enumeración:

- “1. Para el análisis de mis clases (Profesor-material-estudiantes)”.
- “2. Para adquirir información, técnicas y consejos sobre la materia y la carrera en sí”.
- “3. Permite desarrollar habilidades, escritura, lectura, análisis y esto conlleva a una mejor acción”. (Estudiante 2, mujer)

Esta estudiante reconoce prácticamente tres grandes ventajas dentro de las cuales merece atención el hecho de que, aparte de la función metacognitiva del diario frente a las clases, el área y la carrera, destaque el desarrollo de habilidades de escritura y lectura y reitere la función del análisis del diario.

Contenido del diario

¿Cuáles son los hechos más significativos que usted registra de la vida en el aula? (organícelos de mayor significación a menor):

1. “Obtener nuevos conocimientos.
2. Desarrollar mis capacidades intelectuales.
3. Interactuar construyendo cosas que nos puedan servir como docentes” (Estudiante 1, mujer)

1. “Tema (visto en clases anteriores y nuevos).
2. Retroalimentación (Explico qué aprendí y el desempeño del profesor).
3. Comentarios, quejas, reclamos, felicitaciones” (Estudiante 2, mujer)

De acuerdo con estas respuestas de los estudiantes, se infiere que no existe una estructura canónica o predeterminada a la hora de escribir lo más importante en el diario; sin embargo, en varias respuestas se evidencia que el foco de interés más relevante son los estudiantes y sus actitudes en las clases observadas (Estudiantes E4, E5, E9, E15, E16, E17 y E18). Otros dirigen su mirada hacia las interacciones entre profesores y estudiantes (E3, E12 y E13). Un par enfatiza en hechos que rompen la cotidianidad del aula o en situaciones repetitivas, comportamientos y reacciones (E10 y E14). Otro par de estudiantes, en forma quizá demasiado general, mencionan las palabras discurso y teoría, pero no precisan de qué se trata y de quiénes son las nociones (E6 y E7, respectivamente). El estudiante 1, concretamente, menciona como principal foco “Obtener nuevos conocimientos”, mientras que el E11 se refiere a “Presenta tema nuevo”. El estudiante 8 no respondió la pregunta.

Problemas o limitaciones con el uso del diario

¿Qué problemas o limitaciones encuentra usted en este tipo de registro?

- “Las personas que trabajan en los colegios tienen tiempo muy reducido y no pueden dedicarse mucho al diario. Además me parece que a veces se vuelve demasiado teórico y menos práctico, por las constantes lecturas y escrituras. Pienso que se podría realizar esta investigación poniendo en práctica nuestra carrera y mientras tanto realizar una reflexión o análisis sobre la misma” (Estudiante 1, mujer).

- “Limitación: El tiempo para escribirlo es limitado y cuando lo hago olvido algo de info” (Estudiante 2, mujer).

Prevalecen dos posturas fuertes frente a las limitaciones o problemas que los estudiantes encuentran en el diario como instrumento de registro. Por un lado, aquella relacionada con las limitaciones de tiempo que los alumnos encuentran para llevar adecuadamente el diario (E1, E2, E4, E6, E11 y E12), mientras que otro grupo importante de estudiantes (E3, E5, E6, E14,

E15 y E18) piensan que la gran carga de subjetividad y los prejuicios constituyen una fuerte limitación cuando se enfrentan a la escritura del diario. Estos últimos hacen referencia a los diarios de campo o de investigación en el aula. Finalmente, un par de estudiantes (E10 y E11) señalan que no se alcanza a consignar todo lo observado; otro (E9) considera sumamente difícil registrar lo observado en el aula si uno mismo es quien imparte la clase. Sólo un alumno respondió: “Pertinente para mis intereses”, una respuesta muy general, poco precisa.

Relación entre el diario y la actitud investigativa del docente

¿Cómo relaciona usted el diario y su desarrollo con la actitud investigativa como docente? ¡Especifique!

El diario como instrumento para resolver problemas.

Una mirada objetivadora

- “Se relaciona cuando por ejemplo nos apasionamos en resolver un problema que sabemos que si resolvemos podemos mejorar como profesores, el diario nos ayuda a darle una mirada externa al tema de investigación que puede ser como lo dije anteriormente un problema” (Estudiante 1, mujer).

La estudiante construye una relación vivencial con la escritura del diario. Identifica el objeto de la escritura tanto como el de la investigación. Articula escritura e investigación. No se oponen la escritura personal y la investigación:

- “La relación que encuentro es vivencial. Escribí de algo vivencial que debo aplicar a mi profesión gracias a ello busco tanto el seguir escribiendo como investigando”.

- “El diario es una herramienta que nos permite seguir un proceso en el cual desarrollamos actitudes para detectar problemas y buscar estrategias para su solución” (Estudiante 2, mujer).

Sintetizando, la mayoría de los estudiantes (61.2%) consideran que el diario es un valioso instrumento de observación, de identificación de problemas, de búsqueda de soluciones para los problemas de enseñanza y aprendizaje, que además contribuye de manera significativa en su formación como profesores investigadores, en el desarrollo de actitudes investigativas y del espíritu reflexivo del futuro docente. No obstante, el porcentaje restante de estudiantes (39%) no explicita la relación entre diario e investigación, sino que presenta algunos matices que son importantes en el análisis. Por ejemplo, el estudiante 2 establece, entre los criterios señalados, una relación vivencial (experiencia personal) y articula más bien la escritura y la investigación; insiste en “seguir escribiendo e investigando”.

El componente de la escritura en el diario: escritura e identidad

¿Cuando escribe el diario se ve reflejado usted mismo(a) como escritor(a)?

En este apartado se exploran las relaciones entre el trabajo del diario y el componente de la escritura. En otras palabras, interesa develar qué papel asignan los estudiantes a la escritura y si su elaboración periódica les permite verse a sí mismos como escritores.

Reflexión más centrada en aspectos formales de la escritura

- “Sí, me doy cuenta de errores que cometo en redacción y en ortografía” (Estudiante 1, mujer).

La escritura como la adopción de un punto de vista

- “Sí, ya que queda consignado mi punto de vista frente a lo planteado en clase” (Estudiante 2, mujer).

Hay una variedad de actitudes, por parte de los estudiantes, frente al diario, específicamente en lo concerniente a la escritura y a la posición del sujeto escritor. Sólo una respuesta se refiere al reconocimiento de los aspectos formales de la escritura, como por ejemplo, redacción y ortografía (Estudiante 1). Un par de respuestas también abordan los aspectos formales de la escritura, pero se centran más en la escritura como proceso de construcción de sentido (E7 y E10). El carácter formal del diario de campo produce inhibición a la hora de escribir (E11). El peso del mito del escritor también influye de manera decisiva en los tipos de inhibiciones frente a la escritura, por ejemplo, un estudiante señala: “Escribo muy sencillamente” y luego explica que el escritor suele ser muy estilístico en el vocabulario (E17); en este mismo sentido un estudiante no se siente como escritor porque su narración no es muy elaborada (E4); otro estudiante no se reconoce mucho como escritor en este tipo de práctica escritural (E15) y otro insiste más en la función de registro que en la de texto (E16). Por otra parte, algunos estudiantes sí reconocen el diario como una práctica de escritura significativa y, sobre todo, se reconocen a sí mismos como sujetos. En esta línea temática, uno de los estudiantes responde que no sólo se ve como escritor sino también como lector (E8). Esta respuesta llama la atención porque muestra las dos fases del proceso de apropiación de la cultura escrita, que son, por supuesto, complementarias (lectura-escritura). Una postura de sujeto que resulta relevante es la del estudiante 9, que afirma que, a pesar de que el trabajo consiste en escribir observaciones, es él quien escribe lo observado. Paradójicamente, otro responde que se siente más como un observador que hace registros que como escritor (E3).

Algunos estudiantes reconocen el proceso de escritura del diario como una toma de conciencia (E5), y como una objetivación del proceso de escribir, sobre todo en lo que corresponde a la calidad del producto (E13), al mismo tiempo la adopción de un punto de vista propio frente a lo observado en clase (E2). La escritura es también preocupación por el sentido (E17).

Finalmente, el último estudiante consultado (E18) plantea que quizá no se siente escritor, pero que la escritura le ayuda a ser más reflexivo y a autoevaluarse de manera permanente. La escritura asumida aquí como función epistémica para reflexionar sobre la práctica profesional.

RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS A LOS ESTUDIANTES

Concepciones y representaciones sobre la escritura

En relación con las concepciones y representaciones sobre la escritura de los estudiantes entrevistados, se analiza una parte del material que se transcribió como producto de las entrevistas hechas a un grupo de estudiantes pertenecientes al Seminario de Investigación en el Aula II, el cual fue seleccionado de manera aleatoria (cerca del 50% de la muestra total de 18 estudiantes). El orden de presentación de las respuestas de los estudiantes no es el mismo que se empleó para el análisis de la encuesta. Para hacer más sencilla la interpretación del material derivado de las entrevistas, también se usarán números. Para identificar el género de cada uno de los estudiantes a continuación se presenta una lista que facilita este proceso. Sólo se presentan dos casos por variable. En este apartado se evaluarán las respuestas de todos los estudiantes y se discutirán estos resultados. Se aclara que los números asignados a los estudiantes en la entrevista semiestructurada no son los mismos del listado de alumnos de la encuesta, si bien algunos de los chicos que respondieron la encuesta también participaron en las entrevistas.

Estudiante 1 (sexo masculino)

Estudiante 3 (sexo masculino)

Estudiante 5 (sexo masculino)

Estudiante 7 (sexo masculino)

Estudiante 2 (sexo femenino)

Estudiante 4 (sexo femenino)

Estudiante 6 (sexo masculino)

Estudiante 8 (sexo femenino)

Procedimiento de análisis

En la primera parte del análisis de los textos escritos por los estudiantes y siguiendo las pautas del análisis del discurso se decantaron aspectos afectivo-emocionales ligados con concepciones, representaciones e identidades de los estudiantes como sujetos frente a la escritura. Se trata de un enfoque psicológico en el que se destacan factores afectivos y emocionales en la construcción de la identidad de los estudiantes como sujetos académicos. La asociación libre de ideas es, por ejemplo, una de las técnicas que se emplean en el psicoanálisis para hacer emerger en la conciencia del sujeto fragmentos de su historia, recuerdos, creencias, valores, etc. con el propósito de que el sujeto construya un discurso y un saber propios.

En la segunda parte, se centró el análisis del discurso de los estudiantes en una reflexión de tipo epistémico donde se abordan aspectos más académicos, más objetivos de la escritura y la formación docente.

1) *Asociación libre de ideas*

1. ¿Qué es lo primero que asocias cuando escuchas la palabra escritor?

¿A qué significados te remite?

- “Me remite a palabras como creatividad, como a creador de mundos, experiencias, no sé...” (Estudiante 1, hombre).

- “Lo primero que se me viene a la cabeza, una persona que escribe muy bien, pero no sólo que tenga muy buena ortografía, sino que escribe cosas que le pueden llegar a la persona que las lea, que le puede causar alguna emoción o algún impacto, independiente del impacto que sea. Una persona que ha estudiado mucho, una persona que tiene un amor por las letras inmenso, porque no a todo el mundo le gusta escribir y el hecho de escoger esa profesión demuestra que esa persona ama mucho la lectura y la escritura” (Estudiante 2, mujer).

Resulta claro que para todos los estudiantes entrevistados, de una u otra manera la palabra escritor está asociada con significados como espontaneidad, creatividad, literatura, mundos posibles, intelectualidad, corrección en el estilo, libros y hasta delirio, locura, inspiración, novelas. Una profesión (Estudiante 2, mujer) que exige un gran respeto por la figura del escritor, pero al mismo tiempo una idealización que aleja la función del escritor de las posibilidades reales de cualquier sujeto de aproximarse como protagonista a las prácticas escriturales.

Motivaciones para escribir

¿Te gusta escribir? ¿Qué escribes principalmente?

- “La verdad no escribo mucho y lo que me gusta escribir son más... como las historias a nivel... Como narraciones, cuentos; más que ensayos o escritos de ese tipo como argumentativo y descriptivo. Me inclino más por la narrativa” (Estudiante 1, hombre).

- “Me gusta escribir. ¿Cómo se llamaría eso? ¿Poemas? No, pensamientos, de pronto cuando estoy triste escribo cosas, me gusta mucho decir lo que siento por cosas escritas, siempre me ha gustado escribir mucho en ese sentido” (Estudiante 2, mujer).

Los estudiantes entrevistados afirman que escriben sobre asuntos muy personales, subjetivos, en los que sobresalen la poesía, las historias y experiencias íntimas. Sin embargo, los estudiantes 4 (mujer), 6 (hombre) y 7 (hombre) expresan diferencias frente a sus compañeros(as) porque relacionan la escritura con propósitos formales, ligándola con trabajos para la universidad y evidenciando que no escriben para expresar sus vivencias personales. Para ellos, la escritura es asumida como un deber, un requisito para cumplir con exigencias académicas.

Sujeto y escritura: la identidad como escritor(a)

—¿Te sientes escritor, te sientes una persona que podría recibir el calificativo de escritor?

Veamos las respuestas del estudiante 1 (hombre):

—La verdad, tanto como recibir el título de escritor, no.

—¿Por qué?

—Primero, porque creo que no tengo la gran experiencia para ser considerado como tal y creo que hay aspectos de la misma escritura que debo mejorar, así sea para escribir un cuento de ficción. Cosas como la puntuación, el paralelismo, cosas como... que tienen que ver con la forma del texto como tal.

—¿Qué significa para ti escribir, entonces?

—Yo creo que es un medio por el cual uno puede expresar las cosas que siente y que ha experimentado y la manera de ver la vida, por medio de la escritura uno puede expresar su opinión frente a alguna situación o algún problema capitular, en fin...

Y las de la estudiante 2 (mujer):

—En el sentido de escribir esas cosas... sentimentales y cosas como emocionales, sí. Me siento más escritora en ese sentido que en las partes académicas.

—Cuando te piden un artículo, una reseña para una de las clases, ¿no te sientes escritora?

—No, porque me cuesta mucho trabajo. En realidad el punto más específico que me cuesta trabajo es unir las ideas, yo como que en un momento tengo muchas ideas y cuando organizo el texto, como es académico, debe quedar muy bien hecho, lo vuelvo a leer y como que no cuadra y por ahí me enredo y me quedo pegada tratando de hacer el texto.

—¿Qué significa para ti escribir?

—Para mí, escribir significa poner en papel lo que yo siento o lo que yo pienso, y muchos de los textos académicos no son sobre los pensamientos o los textos de uno, sino que son en base a otros textos...

Frente a estas preguntas podemos evidenciar dos posturas: la primera, los estudiantes no se sienten escritores porque asocian esta palabra con los grandes creadores de ficciones. Así, afirma el estudiante 3: “Para mí la palabra escritor me queda muy grande”. Este es el sentimiento general frente a la primera pregunta, ¿Te sientes escritor? En relación con la segunda pregunta: ¿Qué significa para usted escribir?, responden que escribir es plasmar sentimientos y pensamientos personales, aunque la estudiante 2 aclara que se puede sentir más escritora en el proceso de escribir asuntos personales y hechos emocionales que en el proceso de escribir en los procesos académicos, frente a los cuales reconoce tener limitaciones a la hora de estructurar un texto de manera coherente.

Una segunda postura se evidencia cuando el estudiante 3, por ejemplo,

aclara que la escritura del diario de clase le ha permitido experimentar una especie de liberación interior, tomando conciencia no sólo de lo que ocurre en clase, sino también de las etapas que hacen parte del proceso de escritura, de las cuales se hizo más responsable cuando entró a la universidad. El estudiante 7 señala que a pesar de tratarse de géneros académicos, cuando escribe en la universidad se expresa a sí mismo. La escritura se concibe como sublimación, en el sentido psicoanalítico.

ESCRITURA Y FORMACIÓN DEL DOCENTE INVESTIGADOR

En este apartado se exploran, de manera más específica, las respuestas de los alumnos en relación con sus valoraciones sobre el impacto de los procesos de escritura de los diarios en su formación profesional, y más concretamente, en el desarrollo de un perfil de docente-investigador y sobre su papel como sujetos que escriben, esto es, se continúa considerando la categoría de la identidad frente a la escritura como un elemento central de la formación docente.

Dada la estrecha relación entre las preguntas 4 y 5 de la entrevista a los estudiantes y la similitud de respuestas, se decidió unirlos porque, además, en algunos casos se formuló sólo la pregunta 4. También se decidió, de acuerdo con el desarrollo de la entrevista, incluir otras preguntas a los mismos estudiantes, que están entrelazadas con las enunciadas en este apartado y que permiten ampliar el pensamiento de los entrevistados. Así mismo, se evidencian algunas intimidades con respecto a la escritura: limitaciones, resistencias, deseos muy personales que acompañan las respuestas sobre el deber ser académico de la escritura de los diarios. Al tiempo, logran caracterizar las diferencias entre la escritura del diario de clase y del diario de campo.

Es evidente que a lo largo del análisis de los datos, de la información recogida a través de las encuestas y entrevistas a los estudiantes, que el diario de clase es considerado un medio personal que permite establecer una comunicación más personal con el profesor-tutor del curso de investigación, sobre todo porque posibilita catalizar emociones y sentimientos, narrar vivencias sobre la información obtenida en clase y la propia evolución como profesores. Por otro lado, el diario de campo es más un instrumento de observación objetiva, de recolección de información para el desarrollo de la investigación de tipo etnográfico:

“En el diario de clase se hace una descripción de lo personal, de cómo ve uno las cosas, de cómo las siente uno, cómo hace la lectura de las situaciones y las cosas, pero en el diario de campo se hace un registro de manera más objetiva, se escriben las cosas tal y como son para luego analizarlas, esa es como la diferencia” (Estudiante 5, hombre).

Así mismo, hay un reconocimiento de la función de registro-memoria del diario como lo plantea la respuesta de la estudiante 2 cuando dice: “[...]”

a veces me siento a leer lo que ya he escrito, así puedo detectar qué he mejorado y qué puedo mejorar”, como también en la función reflexión y autocontrol: “[...] bueno, ha pasado tanto tiempo desde que escribí esto y no he mejorado y creo que eso es lo más importante, que es una herramienta de alimentación, de autoalimentación, de autocorrección”.

El diario de clase permite liberar emociones, descargar tensiones, como lo ilustran los estudiantes 2 (mujer) y 3 (hombre) en sus respuestas. Particularmente, el estudiante 3 evidencia cómo los diarios de clase y de campo contribuyen en las actividades de autoanálisis, autoevaluación (función metacognitiva de los diarios), y al mismo tiempo de mejoramiento de la práctica profesional (reflexión en y desde la acción, de acuerdo con Schön, 1992, 1998). En este sentido reafirma el estudiante 5 que el diario de clase permite mirar hacia atrás y reflexionar sobre lo que está pasando. Es más, el estudiante enfatiza en esta función del diario: “Permite reflexionar, repito otra vez, hago énfasis en ello”.

La función de autoevaluación y mejoramiento de la práctica también es destacada por el estudiante 6: “[...] llevando un diario de investigación yo mismo puedo evaluarme cuando esté ejerciendo como profesor”. En igual sentido se pronuncia el estudiante 7: “[...] las situaciones que se vayan presentando en el aula uno las escribe, las tiene como referencia para un futuro o si más adelante se presenta un problema uno puede ir a las notas...”.

También se evidencian las resistencias: “[...] porque a usted le decían tiene que entregar el diario tales días, entonces uno hacía cualquier cosa como por cumplir, pero no le ponía tanto cuidado, pero ya cuando uno ve los cursos de investigación se da cuenta que esto servía para algo”. “[...] yo lo siento así, ¿o no? Es horrible, a mí me daba mucha jartera”, “[...] hacemos diarios muy largos” (Estudiante 8, mujer).

Finalmente, el proceso de observación también indica que los diarios, según el estudiante 7, inciden en la formación profesional: “Cuando uno es profesor tiene que ser observador”.

Como un hecho que llamó la atención se observa que la estudiante 4 diferencia lo que significa escribir a partir de lo que otros han dicho y escribir desde el propio pensamiento, por lo que se puede inferir que asocia el primer tipo de escritura con lo académico y el segundo modelo con la escritura literaria. Olvida, no obstante, que los dos tipos de escritura se alimentan de las voces de los otros, que son un entrecruzamiento de textos y palabras ajenas. Esta visión de la estudiante pone de presente el peso de los mitos y tradiciones que relacionan la escritura con lo más íntimo y personal en el proceso de recreación de la experiencia propia. Ahora bien, reconoce que la escritura es fundamental para el docente y aquí la asocia con el conocimiento, con la capacidad de generar procesos cognitivos.

El diario de clase representa una relación más cercana con el oficio de escribir, como lo relata el estudiante 5 cuando aclara que al narrar su proce-

so de iniciación en la lectura y la escritura, esto le lleva a sentirse como un escritor.

CONCLUSIONES

El análisis de los datos recogidos en este estudio revela aspectos importantes de la manera como se desarrolla el componente de Investigación en el Aula en el Programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Escuela de Ciencias del Lenguaje y dentro de él, la escritura de diarios. Particularmente el foco de interés de este trabajo se centró en analizar la relación entre los procesos de escritura de los diarios, investigación y formación docente inicial. En este sentido, resultó de gran interés develar o explicitar el modelo de formación que subyace en el componente estudiado.

En otras palabras, este estudio muestra cómo la formación en investigación en educación, bajo el paradigma de la investigación cualitativa en sus modalidades de investigación-acción en educación, la investigación de tipo etnográfico y los estudios de caso, constituye un aporte muy significativo en la reconceptualización de los modelos de formación docente que tienen como propósito la formación de profesores-investigadores. La tradición en las instituciones formadoras de docentes ha estado dominada, por un lado, por la apropiación de lo disciplinar y, por otro, por lo que podríamos llamar un “repasso” de los modelos pedagógicos, sin que medien articulaciones fuertes entre estos énfasis, y desvinculando, además, la escritura y la investigación, asunto en el cual debería profundizarse no sólo en la Escuela de Ciencias del Lenguaje, sino en las demás instituciones formadoras.

El análisis de los datos permite observar la manera como los estudiantes empiezan a apropiarse de una manera muy personal de las herramientas teóricas y metodológicas del componente investigativo de la licenciatura, a articular precisamente la teoría y la práctica, a plantearse una mirada más analítica y crítica sobre lo que se observa en las instituciones escolares, y, lo que es más significativo, a mirarse a sí mismos como futuros docentes o docentes en ejercicio. El deseo de mejorar la práctica profesional constituye también una búsqueda que identifica mayoritariamente las posturas de los estudiantes consultados.

A través de la investigación se evidencia que los procesos de investigación y escritura sí contribuyen a la reflexión sobre la formación de la identidad personal y profesional de los docentes en formación inicial. Este es un primer paso, muy importante, entre otras cosas, para transformar la formación docente inicial. El componente de Investigación en el Aula como está concebido y desarrollado en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras es una esperanzadora apuesta por lograr una mayor conciencia sobre el oficio de educar desde una perspectiva epistemológica de la investigación cualitativa.

El modelo de formación estudiado aporta, como se ha señalado, en la conexión entre lo que Schön (1992) llama la idea de conocimiento profesional que prevalece en las instituciones de formación y aquellas competencias que se le exigen a los prácticos en el terreno de la realidad o desempeño profesional propiamente dicho. Además, anima a los futuros docentes a construir un arte en el sentido de una *techné* para responder en situaciones de incertidumbre, inestabilidad, conflictos, problemas derivados de la práctica profesional. Este arte está sustentado fundamentalmente en la reflexión desde la acción, como lo evidencia el trabajo con el diario de clase y el diario de campo, que son concebidas por los estudiantes y profesores del componente como herramientas muy importantes para reflexionar y transformar las prácticas pedagógicas.

El trabajo con diarios no es nuevo en los procesos de formación de docentes y en el ejercicio profesional propiamente dicho. Sin embargo, lo novedoso del Componente de Investigación en el Aula reside precisamente en que el trabajo con diarios esté orientado a la formación de un profesor-investigador de su práctica y que el aula se convierta en un laboratorio permanente de indagación y de resolución de problemas por medio de la investigación-acción, la etnografía y los estudios de caso.

En el diario de clase implementado inicialmente en los primeros semestres de la carrera, concretamente en los cursos de Habilidades Integradas en Inglés y Francés, se observa lo que sucede en las aulas en relación con el propio proceso de aprendizaje del estudiante en estos cursos, sus interacciones con el profesor o la profesora, con sus compañeros(as) de clase. En el diario de clase, además, el estudiante expresa muchas de sus emociones, experiencias, conflictos no sólo frente al aprendizaje, sino también con respecto a su propia vida. Los estudiantes cuentan también sus problemas personales, sus búsquedas y deseos más íntimos y se sienten más cercanos al oficio de escribir, que paradójicamente relacionan más con la subjetividad que con la observación sistemática y objetiva porque creen que la escritura es un oficio demasiado elevado, asociado con personas muy cultas, letradas e inspiradas.

En este sentido, el diario de clase, al tiempo que es un instrumento de reflexión sobre los procesos de aprendizaje de las lenguas extranjeras y sobre los procesos de enseñanza de muchos de los estudiantes del componente por su condición de profesores en ejercicio, es una historia de vida, una narrativa en el sentido en que lo plantean Clavijo (2000) y Connelly y Clandinin (1995) porque en muchos casos, por demandas de los profesores de los cursos de Investigación y hasta de cursos de Composición en Español y Lenguaje y Creatividad, se les pidió escribir su historia académica, más exactamente sus inicios en la lectura y la escritura, en las que lógicamente se entremezclaban historias de vida muy íntimas y reveladoras desde el punto de vista psicológico. Así se puede entrever en las respuestas de los

profesores encuestados y de los propios estudiantes que pedían ser “escuchados” a través de los diarios de clase. Como puede deducirse de algunas entrevistas a profesores y estudiantes del Componente de Investigación en el Aula, los diarios también revelan la faceta más íntima y personal del estudiante como sujeto y como futuro profesional. Sus deseos, sus temores, sus conflictos, entre otros aspectos, que son contados a través de narraciones, de historias, de anécdotas.

Frente al papel de la escritura en los diarios y a la imagen que de sí mismos tienen los estudiantes como escritores, se halló que los datos arrojan que prevalece una imagen del escritor asociada con los grandes autores de la literatura, con una cultura letrada de élite, que producen un respeto que más parece un temor reverencial que una valoración objetiva del oficio de escribir. Además, se encontró que muchos empiezan a sentirse por primera vez escritores, paradójicamente con los diarios de clase y con los primeros trabajos académicos que les exigen sus profesores en la universidad. Para algunos de ellos, la escritura comienza en la universidad porque afirman que en la educación básica y en la media no aprendieron nada al respecto. Otros insisten en que su relación con la escritura académica en general sigue siendo muy problemática y algunos revelan que la escritura de diarios, específicamente tener que presentarlos en determinados momentos, constituye una barrera que muchas veces bloquea el proceso de escritura. En este mismo sentido, se pronunciaron los profesores entrevistados cuando hablaron de la resistencia a la escritura de los diarios, de la sobresaturación por la insistencia de varios de ellos en exigirles prácticas escriturales como la autobiografía.

Un aspecto que generó rechazo en los estudiantes en relación con los diarios, hecho confirmado también por los profesores entrevistados, es la razón de ser de los diarios, su utilidad, su relevancia para el proceso de formación docente en general, y en particular para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Varios estudiantes cuestionaron su relevancia, preguntándose, por ejemplo ¿y esto para qué me sirve? Otros, finalmente la gran mayoría, terminaron valorando los diarios cuando tomaron los cursos de Investigación en el Aula porque consideran que a esta altura encontraron su verdadera razón de ser. En otras palabras, reconocieron su importancia para el trabajo de observación sistemática de las instituciones escolares y de las aulas en la elaboración de minietnografías y en la formación del espíritu investigador. De manera específica, los diarios de campo están concebidos por los estudiantes y profesores entrevistados como los verdaderos instrumentos de la observación sistemática y de la investigación. En este sentido, los estudiantes reconocen su importancia en la formación como profesores-investigadores. Logran, así mismo, articular inicialmente escritura e investigación, aunque es importante mencionar que algunas de las preguntas del investigador pudieron estar orientadas a explicitar esta relación.

Igualmente reconocen que, en general, la escritura de los diarios sí contribuye en su formación como profesores capaces de resolver problemas que surgen en la práctica y de generar en ellos un pensamiento reflexivo. Otro hecho reiterado en las voces de los estudiantes es analizar los modelos de profesores que quisieran ser, por contraposición a los tipos de docentes que observaron para la realización de sus minietnografías que por su falta de autoridad académica, compromiso y verdadera vocación se convertían en antimodelos del profesional docente.

Pasando a evaluar un aspecto de carácter más pedagógico y político, de acuerdo con este estudio se evidencia que el componente de investigación en el aula no se propone un enfoque más crítico de la educación de los profesores. En otras palabras, que el modelo implementado se articule o se inscriba dentro de lo que Giroux (1997) denomina programas de formación del profesorado que puedan consagrarse a las tareas de potenciación y transformación, las cuales combinan conocimiento y crítica con un llamamiento a transformar la realidad al servicio de comunidades democráticas. La escritura de los diarios asumida desde una perspectiva más crítica podría ayudar a fortalecer la identidad del profesor como un intelectual transformador para convertir las escuelas en esferas públicas democráticas. Sin embargo, el modelo de formación de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras sí contribuye a la potenciación de las cualidades de los futuros docentes y por ende de sus estudiantes y a la toma de conciencia sobre su oficio, sus posibilidades, retos y dificultades. Sería, pues, muy interesante un trabajo futuro que contemple este eje temático y lo desarrolle de manera sustancial.

REFERENCIAS

- Carretero, M. (Comp.) (1998). *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires. Aique.
- Cassany, D. (1996). *La cocina de la escritura*. Barcelona. Anagrama.
- Cassany, D. (1997a). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona. Graó.
- Cassany, D. (1997b). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona. Paidós.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona. Paidós.
- Cifali, M. (2005). “Enfoque clínico, formación y escritura”. En Paquay, L., Altet, M. & Perrenoud, P. (Coords.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México. Fondo de Cultura Económica, pp. 170-196.
- Clavijo, A. (2000). *Formación de maestros. Historia y vida. Reflexión y praxis del maestro colombiano acerca de la lectura y la escritura*. Bogotá. Plaza y Janés.
- Connelly, M. y Clandinin, D. (1995). “Relatos de experiencia e investigación na-

- rrativa”. En Larrosa, J., Arnaus, R. & Ferrer, V. (1995). *Déjame que te cuente Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona. Alertes, pp. 12-59.
- Escuela de Ciencias del Lenguaje (2006). Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés-Francés. Currículo y plan de estudios. Cali. Facultad de Humanidades. Dirección de Programa. Universidad del Valle.
- Giroux, H. A. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona. Paidós.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en educación*. Madrid. Morata.
- Goodson, I. (1981). Life histories and the study of schooling. *Interchange* (Ontario Institute for Studies in Education), 11(4), (69).
- Goodson, I. (1992). *Studying Teacher's lives*. London: Routledge and New York: Teachers College Press.
- Goodson, I. (1994). Studying the teacher's life and work. *Teaching and teacher Education*. 10 (1), 29-37.
- Gros Salvat, B. y Romaña Blay, T. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona. Octaedro.
- Hernández, F. y Vergara, O. (2004). ¿Son útiles los diarios de clase? Experiencia con el componente de investigación en el aula de la Universidad del Valle. *Lenguaje* No. 32. Cali. Facultad de Humanidades. Universidad del Valle.
- Järvinen, A. (1998). El desarrollo de la reflexión durante la formación del profesor. En: Mario Carretero (comp.). *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires. Aique, pp. 83-99.
- Jolibert, J.; Cabrera, I.; Inostroza, G. & Rivero, X. (Coords.) (1996). *Transformar la formación docente inicial*. Santiago. Aula XXI. UNESCO. Santillana.
- Larrosa, J., Arnaus, R. & Ferrer, V. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona. Alertes, pp. 12-59.
- Olson, D. R. (1994). *The World on paper*. Cambridge. Cambridge University Press. (trad. Cast.: *El mundo sobre papel*. Barcelona. Gedisa, 1998).
- Perafán, G. A. y Aduriz-Bravo, A. (Comps) (2005). *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debates y perspectivas internacionales*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.
- Pope, M. (1998). “La investigación sobre el pensamiento del profesor: una construcción personal”. En: Carretero, Mario (Comp.). *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires. Aique, pp. 51-81.
- Porlan, R. y Martín, J. (1997). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla. Diadá.
- Ribeyro, J. R. (2003). *La tentación del fracaso*. Barcelona. Seix Barral.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid. McGraw-Hill.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona. Paidós.

- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo*. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona. Paidós.
- Sontag, S. (1996). *Contra la interpretación*. Madrid. Alfaguara.
- Tejada, H., Truscott de Mejía Anne-Marie, Colmenares, S.. (2006). *Empowerment. Empoderamiento y procesos de construcción curricular bilingüe*. Cali. Facultad de Humanidades. Universidad del Valle.
- Vygotsky, L. S. (1981). "The genesis of higher mental functions", en J. V. Wertsch (Comp.). *The concept of activity in Soviet Psychology*, Armonk, NY, Sharpe, 1981, pp. 144-188.
- Vygotsky, L. S. (1992). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires. La Pléyade.
- Vygotsky, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica.
- Wells, G. (1990). "Talk about text: Where literacy is learned and taught", *Curriculum inquiry*, vol. 20, No. 4, 1990, pp. 369-405.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y práctica socioculturales de la educación*. Barcelona. Paidós.

**UN ENSAYO
EN EL EXILIO**

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

DE INMIGRANTES, INMIGRACIÓN Y OTROS DEMONIOS¹

Barcelona. Una mañana de primavera, fresca aunque poco soleada. Boca del metro de La Sagrada Familia. Passeig Gaudí. Un par de policías “mososos de esquadra” abordan a la salida del metro a tres hombres jóvenes (no mayores de treinta y cinco años, a juzgar por su apariencia) de aspecto extranjero. Dos de ellos latinoamericanos y uno de origen árabe (magrebí). Prácticamente les cierran el paso cuando terminan de subir las escaleras que los lleva a la calle y les piden sus documentos de identificación. Todo transcurre de manera muy rápida, como si se tratase de una operación vertiginosa e indolora. Hay mucha gente a esta hora en la calle. La Sagrada Familia es un ícono de Barcelona y es visitada a diario por miles de turistas extranjeros que pasean por sus alrededores y toman fotografías desde diferentes ángulos. El Passeig Gaudí (Pasaje Gaudí) viene desde el Hospital San Pau y termina justo aquí, en la calle Provença. Son dos muestras de la arquitectura de Antonio Gaudí que identifican a esta siempre bella ciudad.

La gente no parece percatarse de lo que está sucediendo y ni siquiera se detiene a observar la escena. Simplemente no les interesa. Son operaciones de control rutinarias para “cazar” indocumentados. No son recurrentes para generar alarmas como las cacerías desatadas en Madrid y en otras comunidades de España como Cataluña y Castilla-La Mancha a finales del 2008 y comienzos del 2009, en las que se fijaban cupos en las excursiones de las patrullas policiales en búsqueda de inmigrantes ilegales.

La mayoría de los transeúntes son turistas extranjeros, catalanes e inmigrantes presurosos. Mientras esto ocurre, camino hacia mi destino (voy a

1 Este texto es publicado con autorización de la Revista *Número* de Colombia (Edición 66). Agradezco a su director, Guillermo González Uribe.

una agencia de envíos para consignar un dinero para Colombia), sin dejar de mirar la escena. Veo que uno de los hombres saca de su maletín como de una chistera un papel grande, casi un cartón que pone encima de unos de los capiteles de la entrada del metro para mostrarle a los *mossos de squadra*, pero no quiero llamar la atención porque podrían someterme a este requerimiento y decido no detenerme. Curiosamente hoy eché en mi maletín de mano, un carriel al que no puedo desacostumbrarme, el pasaporte y el resguardo de mi nueva tarjeta de residencia. “Trabajo y residencia”, leo con satisfacción en mi pasaporte: tenía vencida mi tarjeta de estudiante desde el 31-07-09. Mi nueva condición de becario Agaur e investigador novel de la Universidad Pompeu Fabra, me obligó a cambiar de nuevo el visado y en un reciente viaje a Colombia aproveché para hacer estas gestiones y abandonar un estado cercano a los “sin papeles”, como se llama en Europa a los extranjeros que se encuentran en situación de irregularidad. Habitualmente prefiero dejar en el piso el pasaporte y ahora el resguardo de mi nueva tarjeta de residente por el temor a extraviarlos. Soy algo olvidadizo...

El hecho podría pasar inadvertido para cientos de turistas y transeúntes habituales de los lugares más visitados de esta apasionante ciudad que nos sorprende en cada recodo, en cada esquina, en cada calle con un detalle, un pincelazo, una rambla para deleitar los sentidos y ensanchar el espíritu. Sin embargo, no soy un turista en sentido estricto ni un transeúnte habitual. Soy también un inmigrante, aunque a veces lo olvide deliberadamente, felizmente, porque deberíamos comprender que no existen más fronteras que las que los poderes de este mundo nos quieren imponer y que una nacionalidad, el color de la piel o la lengua pueden ser accidentes genéticos y culturales. Es decir, somos ciudadanos del mundo, mucho más en estos tiempos de la globalización. Avanzamos, lenta pero inexorablemente, hacia un mestizaje e hibridación cultural sin precedentes en la historia de la humanidad.

Llegué a Barcelona en el otoño aún tibio y soleado del año 2008 a adelantar mis estudios de doctorado en Comunicación Lingüística y Mediación Multilingüe en la Universidad Pompeu Fabra, bajo la dirección del reconocido investigador de la lectura y la escritura Daniel Cassany. Soy lo que se llama un inmigrante académico, pero un inmigrante al fin y al cabo, un nómada de estos nuevos tiempos de profundas crisis y sorprendentes transformaciones culturales.

Por eso el tema de la inmigración y de los inmigrantes no puede pasar inadvertido para mí. A esto añadiría que, como plantea George Steiner en *En el castillo de Barba Azul*, su lúcido y hoy más que nunca vigente ensayo sobre los oscuros motivos del inconsciente colectivo europeo en los que se incubó el nazismo y el holocausto, debemos mantener vivo en nosotros un sentido del escándalo tan abrumador que afecte todo aspecto significativo de nuestra posición en la historia y en la sociedad. Debemos, como habría dicho Emily Dickinson, citada por el brillante crítico francés de origen ju-

dío, mantener nuestra alma terriblemente sorprendida frente a estos oscuros presagios.

En estos tiempos de incertidumbre, donde las certezas sobre la hegemonía de la razón occidental se ponen en riesgo (en entredicho) con el vértigo de los acontecimientos, las catástrofes ambientales, las crisis inmobiliarias y bancarias, con el auge de las economías de países emergentes como Brasil, China, India, Rusia, con la irrupción de nuevos discursos y sensibilidades en la periferia del mundo, cobran mayor sentido conceptos como nomadismo, inmigración, segregación, integración, leyes de extranjería, etc. frente a los cuales debemos estar alerta, “mantener nuestra alma terriblemente sorprendida” si somos sedentarios o si somos un poco nómadas e inmigrantes, pues aún mucho más porque es el destino del hombre en cualquier geografía y cultura un dato ineludible.

La grave crisis económica que ha azotado a Europa —y a España con mayor dureza—, despierta viejos fantasmas, miedos al extranjero, al inmigrante a quien se ve como un real obstáculo en las cada vez más escasas oportunidades de trabajo, que se pueden traducir fácilmente en brotes de odio y xenofobia. La magistral novela *El Informe de Brodeck*, de Philippe Claudel (2008), muestra que estos fantasmas y miedos siguen latentes y que en cualquier momento pueden volver a estallar.

Como hace un par de meses, enero de 2010 para ser más exactos, el alcalde de Vic, una población de la Comunidad Autónoma de Cataluña (con una población que roza los 40.000 habitantes y cuyos orígenes se remontan al año 878, lo que ha hecho de la ciudad uno de los enclaves medievales más atractivos de toda Cataluña), amenazó con no empadronar inmigrantes en situación irregular o que no tuvieran papeles al día, pasaporte o tarjeta de residente, aduciendo que su municipio no contaba con los recursos económicos suficientes para garantizar salud y educación, además de otras ayudas básicas a los irregulares.

Fue un rápido estallido de xenofobia neutralizado por voces más racionales y sensatas, discursos más progresistas, “progres” como se les suele llamar aquí, de sectores del gobierno de Zapatero (PSOE, Partido Socialista Obrero Español), de agrupaciones políticas de centro y de izquierda (ERC, Esquerra Republicana de Cataluña) y IU (Izquierda Unida) y de algunos columnistas de opinión. El discurso del alcalde de Vic movilizó a su favor a sectores duros contra la inmigración como los del PP (Partido Popular), del CiU (Convergencia y Unión, un partido nacionalista, demócrata cristiano) y sobre todo el de Plataforma por Cataluña, de Josep Anglada, si se quiere el líder de los grupos más xenófobos de Cataluña y de todo el estado español. Sin embargo, no podemos olvidar que en esta polarización creciente que se vive en España se aprovecha cada nuevo acontecimiento para abrir las viejas heridas que dejó en esta sociedad la dictadura franquista, más concretamente para mantenerlas abiertas porque no han cicatrizado aún.

Así como la crisis económica y los escándalos de corrupción, la inmigración es un pretexto más para generar más división, más crispación.

Este estallido racista se produce en medio de los coletazos de la más grave crisis financiera y de la recesión mundial que ha afectado de manera muy notoria a España, aumentando el paro a niveles delirantes para un país desarrollado: las cifras son de 21,29% y 4.9 millones de personas sin empleo.

Algunos diarios de Barcelona como *El Periódico* (25/3/10. Editorial “Inquietante sondeo sobre la inmigración”) difunden un sondeo de opinión publicado un día antes en este mismo diario en el cual se revela la tendencia entre los catalanes a considerar la inmigración como un serio problema, cercano al tema del paro y el desempleo. En este barómetro (24/3/10), el 48% de los catalanes cree que la inmigración es mala para el país; 33,8% cree que es buena y 14,8% cree que no es buena ni mala. El 64% de los encuestados se muestra contrario al empadronamiento de los “sin papeles” y uno de cada cinco cree que los inmigrantes no deben tener los mismos derechos que los ciudadanos autóctonos.

Esta encuesta da cuenta de un endurecimiento de la opinión pública y de los gobiernos en los últimos años, que podría considerarse una manera de legitimar las tesis contrarias a la inclusión y el respeto de los ciudadanos extracomunitarios y que se produce en medio de la inmigración masiva que se produjo en los últimos diez años y la grave crisis económica.

En otra encuesta publicada por el mismo diario (25/3/10), se plantea que un sector del electorado (21%) podría eventualmente apoyar las tesis más abiertamente xenófobas representadas por Plataforma por Cataluña, liderado por Josep Anglada, y que coinciden con muchos sectores del PP a nivel nacional. Es decir, coincidencia de discursos y propósitos en torno a un rechazo frontal a la inmigración.

En la última semana (abril 12-18) el mismo alcalde de Vic, Josep María Vila d’Abadal (que incendió de nuevo las brasas que nunca se han apagado desde el infierno del holocausto), ha advertido que su municipio se negará al empadronamiento de los inmigrantes que no tengan papeles o estén en situación de irregularidad (sin pasaporte, permiso de residencia o trabajo). Las declaraciones dadas ayer por la comisaria de Interior de la Unión Europea, Cecilia Mälstrom, advirtiendo a España que estaba obligada a regularizar o expulsar a las personas sin documentación si tenía conocimiento de su existencia, lo cual se produce cuando alguien se empadrona, legitimó el discurso xenófobo que contiene la nueva amenaza del alcalde cuando afirma que su Ayuntamiento denunciaría ante la policía y el gobierno del Estado español los datos de los extranjeros inscritos de manera irregular en el padrón del municipio. Recordemos que el empadronamiento es la primera condición que debe detentar un ciudadano extracomunitario para acceder a los servicios de salud y educación y es una ley del Estado español.

Las leyes en la Unión Europea frente al tema de la inmigración se han endurecido, tanto así que antes del 24 de diciembre de 2010, los países de los Estados europeos deben incorporar la Directiva 2008/115, más conocida como “de la vergüenza”. Esta directiva conmina a iniciar el proceso de expulsión de las personas indocumentadas que vivan en su territorio.

Así que esta desconfianza hacia el extraño, esta animadversión hacia el extranjero, rezuma esos viejos, pero nunca extinguidos fuegos de la xenofobia que se exacerban en tiempos de crisis económica y que se orientan en a ciudadanos de origen musulmán, magrebíes, negros, europeos del este y latinoamericanos. El hecho de que este alcalde haya vuelto a tensar la cuerda sobre los inmigrantes, proponiendo denunciar a la policía a aquellos que se acerquen al empadronamiento y se encuentren en situación de irregularidad, no hace sino recordarnos a los extranjeros en Europa, y en España particularmente, que vendrán tiempos aún más difíciles en materia de garantías y derechos y, lo que es más peligroso aún, que la precariedad y la explotación laboral se agudizarán con agendas políticas cada vez más duras e injustas. Así mismo, que un clima de amenazas y terror soterrado con agresiones físicas, exclusiones cada vez más flagrantes y discursos, puede continuar floreciendo con la virulencia de los sectores más xenófobos y la pasividad, desidia o complicidad de los sectores progresistas de la sociedad española.

Los discursos racistas se amparan sistemáticamente en sus motivaciones extrínsecas u objetivas en razones de control sobre delincuentes e indeseables y más aún con argumentos que suenan a una broma macabra como el de que “aquí no cabemos tantos”, negando que la fuerza de trabajo de los inmigrantes contribuyó al desarrollo y la prosperidad que tuvo Europa en general y España en particular en los diez últimos años antes de la crisis. En efecto, en España, por ejemplo, los aportes a la seguridad social por parte de los inmigrantes han ayudado y en el futuro evitarán el colapso del pago de pensiones para los jubilados, además del aumento de la tasa de natalidad en un país en que la población se ha ido envejeciendo paulatinamente. Para sostener el aparato productivo y el mismo sistema de pensiones se necesitarían en los próximos 20 años unos 4 millones de nuevos inmigrantes, según estudios que se han adelantado en algunas universidades de España.

En una entrevista de El País de Madrid a Umberto Bossi (18 de abril de 2010), ministro italiano para las Reformas y líder de la Liga Norte que tiene alianzas de intereses con el gobierno de Silvio Berlusconi, que le permitieron allanar la independencia de la Padania, la llanura del río Po, la región más rica de Italia, que comprende Piamonte, Lombardía, Veneto y Emilia-Romaña, afirma que la gente quiere mantener sus puestos de trabajo y que frente a las demandas de la izquierda está claro que no hay trabajo para todos y lleva el tema a unos terrenos muy pragmáticos: “No es un discurso xenófobo, de superioridad de una raza sobre otra. El problema es que no hay trabajo suficiente para todos. Es cuestión de no crear situaciones que

generen criminalidad. Es fácil que quienes no tienen empleo, ni dinero, ni comida, se transformen en delincuentes”.

En otras palabras, influyentes y poderosos políticos nacionalistas y de concomitantes sectores de la derecha, canalizan los miedos de la gente, los exacerbaban y usan como botín político, argumentando que el problema es que ya no hay oportunidades de trabajo para los extranjeros, ocultando lo que debería ser el verdadero objeto de debate: cómo los miedos y odios, los verdaderos demonios que llevaron a Europa al holocausto, no han sido exorcizados y recorren desvergonzadamente las fronteras e intersticios del continente que es paradigma de la cultura occidental.

Por otra parte, estos discursos permiten legitimar prácticas de enganche de fuerza laboral en situaciones de precariedad aún mayor: contratos pagados la mitad legalmente y otro porcentaje en negro; contratos temporales de muy bajo costo, despido barato, pero sobre todo de exclusión, aislamiento, confinamiento, que serán monedas de cambio cuando los vientos de presión soplen cada vez más fuerte entre los ciudadanos nacionales desesperados por las cada vez más frecuentes crisis del capitalismo del siglo XXI.

**DOS OBRAS,
DOS AUTORES**

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

**LOS RIESGOS DE LA LIBERTAD O LA VOLUNTAD DE VIVIR:
EL INFORME DE BRODECK, DE PHILIPPE CLAUDEL**

Hoy, en los albores de la madrugada de una primavera aún muy fría en Barcelona —serían casi las 2:30 a.m.— concluí la lectura de *El informe de Brodeck*, la hoy renombrada novela de Philippe Claudel.

Philippe Claudel (Nancy, 1962) es un escritor francés que ha sido profesor y guionista de cine y televisión. Ganador de varios premios por sus novelas y libros de relatos: *J'abandonne* recibió el premio Francia Televisión 2000 y su libro de relatos *Petites mécaniques* obtuvo el premio Bourse Goncourt de la Nouvelle 2003. Su quinta novela, *Almas grises* (2005), fue galardonada con el prestigioso premio Renaudot, y su sexta novela, *La nieta del señor Linh* (2006), ha sido un gran éxito de crítica y ventas.

La primera asociación que establecí, luego de concluir la lectura, fue con Sándor Márai, el autor de novelas fundamentales como *El último encuentro*, *La amante de Bolzano*, *La mujer justa* y *¡Tierra, tierra!*, entre otras grandes muestras de una gran narrativa europea, que creíamos ya extinta con Proust, Joyce, Kafka, Musil, Mann, Broch, pero que se niega a desaparecer por completo y de tanto en tanto nos ofrece elaboradas arquitecturas.

La relación con la mejor literatura europea fue entonces la segunda de las razones de esta rápida asociación con Márai. La otra, quizás más banal, el sello editorial. Ambos autores publicados en delicadas, finas aunque sencillas ediciones de Salamandra de Barcelona, y la última, la exquisitez de la prosa. Ese inconfundible encuentro entre grandes escritores que se unen en un diálogo permanente como denominador común de esta relación de vasos comunicantes que es la literatura.

Quizás Claudel no alcance aún la maestría de Sándor Márai, esa madurez del lenguaje, la deslumbrante perfección de la frase y ese carácter meditativo

del texto, cuya hondura cala tan profundo en el lector sensible; es precisamente esta profundidad en el conocimiento de la condición humana lo que lleva al lector de Márai a detenerse para analizar, para meditar (yo me vi obligado muchas veces a parar la lectura de alguna de sus novelas para copiar textualmente párrafos enteros de una maestría incomparable), para construir esas elaboradas reflexiones sobre el amor o el mal, sobre el dolor por la pérdida de los referentes fundamentales: los seres amados, la cultura, la razón de Occidente. En definitiva, lo que nos hace humanos y que se derrumbó durante la catástrofe europea de las dos guerras mundiales (1914-1918; 1939-1945).

Trataremos de poner esto en relación porque tanto Márai como Claudel encuentran sus materiales narrativos en el desastre europeo. Podríamos arriesgar que son un par de novelistas que se ocupan de algún modo de la barbarie; en mayor o menor grado la crisis fue para ambos un gran filón narrativo. Sobre esto volveremos más adelante. Márai, en *¡Tierra, tierra!*, analiza el derrumbe de la cultura burguesa centroeuropea y muestra el papel que jugó el ejército de ocupación ruso a lo largo de décadas en su destrucción, y cómo logró sobrevivir antes de su exilio en los Estados Unidos. En sus demás novelas, el tema no ocupa un lugar central, pero sus ecos resuenan en las páginas de sus *Confesiones de un burgués* y en las novelas aquí citadas.

En Claudel podríamos afirmar que estos asuntos, como en las grandes literaturas de las que se nutre (la francesa, de la cual proviene), resultan afines a las preocupaciones estéticas y filosóficas de Márai, así como de aquellos grandes escritores que han hecho de su prosa una manera de contar, pero también de pensar sobre el sentido último de los problemas de la existencia humana, Proust, Broch, Kundera, más recientemente, como ejemplos de esta corriente.

Sin embargo, Claudel posee una dinámica narrativa muy poderosa, con variantes estilísticas que llevan a que ese monólogo del narrador en primera persona no decaiga. Saltos hacia atrás, avances, digresiones para llegar al presente de la narración en el que el protagonista nos convierte en cómplices, en confidentes de su trágico pero esperanzador relato.

LA ESCRITURA COMO IMPOSICIÓN Y DESEO

El relato se construye como una narración en primera persona sobre los sucesos que condujeron a El Ereigniës (odio, en alemán vernáculo), esto es, al crimen de El Anderer, El Otro, El Extranjero, “El que vino de allí”. Es un relato que los hombres del pueblo le piden a Brodeck, el protagonista, que escriba, motivados inicialmente por la culpa, y luego por el miedo y el odio cuando deciden un buen día en la fonda Scholss hacer un juicio y cobrar venganza, por motivos incomprensibles y atávicos, a un hombre que había llegado de manera tranquila pero sorpresiva al pueblo, meses después de haber concluido la Segunda Guerra Mundial.

Le piden a Brodeck que escriba porque saben que él tiene estudios, que

sabe escribir, que domina las palabras y le creerían, mientras ellos no saben, ignoran cómo disponerlas en un relato ordenado y además no poseen la máquina, el instrumento.

La sola presencia de El Anderer, este hombre, que en un principio causó admiración y curiosidad y produjo luego desconcierto, desazón, rechazo inconsciente, fue rezumando todo el odio contenido en unos hombres aparentemente sencillos y buenos, pero en el fondo, oscuros y violentos, exacerbados quizás por la alteridad.

Escribir sobre lo que pasó es una exigencia a la que no podría negarse porque suponía poner en riesgo su vida: “Volveré sobre lo que hicieron las navajas. No me queda más remedio. Lo que quería decir es que negarse a lo que te piden, en un ambiente especial donde todo el mundo sigue pensando en violencia, no es posible, es incluso muy peligroso.” (p. 13).

El suceso que lo atormenta y que él prefiere nombrar con una palabra del dialecto local (El Ereigniës), no sólo significa “lo que ha ocurrido” sino que es una palabra llena de brumas, espectral. El narrador considera que es la única manera de calificar lo incalificable, el crimen de El Anderer o el extranjero. Así nos lo ejemplifica el narrador cuando habla de su verdadero relato, aquél donde revela cómo el miedo y el terror lo fueron cercando a él y a El Anderer por su condición de extranjeros, por su otredad:

Debo confesar que me siento perdido. Me han encomendado una misión que supera en mucho la fuerza de mis hombros y la de mi inteligencia. No soy abogado. No soy policía. No soy escritor. Este relato, llegue o no a leerse, lo demuestra de sobra: avanzo, retrocedo, me salto el hilo temporal como quien salta una cerca, me voy por las ramas y, sin quererlo, quizá no explico lo esencial.

Cuando releo las páginas precedentes, me doy cuenta de que me muevo entre las palabras como un animal acosado que huye a toda velocidad, zigzaguea y trata de despistar a los perros y cazadores que van en su persecución. En este batiburrillo hay de todo. Me vacío en él. Escribir me calma el corazón y el estómago. (p. 102)

La oscura trama que lleva al crimen está apoyada en una elaborada red de significados: el uso de metáforas muy sugestivas y contundentes, de gran eficacia, que ayudan a que el relato no pierda el ritmo, como la que acabamos de citar, o ésta por ejemplo:

El día tocaba a su fin. Desde donde estábamos, podíamos abarcar todo el pueblo, que nos habría cabido en la palma de la mano. Las casitas parecían de juguete. Un hermoso sol poniente doró los tejados, que la llovizna había hecho relucir. Todo exhalaba vaho, y, con la distancia, las suaves y lentas volutas se mezclaban con los temblores del aire, que enturbiaban el horizonte y lo hacían parecer casi vivo. (p. 33)

Como cada voz genuina en literatura, Claudel modula en sus propias entonaciones. El sufrimiento de comprender a El Otro, el extranjero y la salvación por la palabra ocupan un lugar muy destacado —el más importante— en *El informe de Brodeck*. La escritura del Informe sobre el ajusticiamiento de El Anderer (El otro).

¿ECOS DE KAFKA?

El informe de Brodeck, como el universo kafkiano, reproduce el terror de los ambientes del totalitarismo (*El proceso*). El lector puede evocar sin riesgos ni sobreinterpretaciones la maquinaria de bestialidad y muerte de las alegorías de Kafka en la meticulosa y silenciosa operación de juzgar a un hombre, de declararlo culpable sin que éste conozca ninguna de las motivaciones inconscientes (el pasado, el nombre, la raza, la lengua, etc.) como ocurre con estos miedos atávicos que se desatan frente al Otro, al Extranjero, en tiempos de crisis o de guerra.

El título contiene alusiones a Kafka (*Informe para una academia*). Concretamente, la creación de una atmósfera de pesadilla que no deja de evocar *El proceso*:

Que no se me malinterprete; lo repito, habría podido callarme, pero ellos me pidieron que lo contara, y cuando me lo pidieron la mayoría tenía los puños apretados o las manos en los bolsillos, y yo las imaginaba aferrando los mangos de las navajas, las mismas que acababan de...

Es mejor que no me precipite, aunque resulta difícil, porque ahora percibo a mis espaldas cosas, movimientos, ruidos, miradas. Desde hace unos días me pregunto si poco a poco no estoy convirtiéndome en presa, con una partida al completo pisándome los talones y perros que me husmean. Me siento espionado, vigilado, acosado, como si ahora siempre hubiera alguien a mis espaldas para observar todos mis gestos y leer mis pensamientos. (p. 13)

No obstante, a diferencia de Kafka, cuyos héroes terminan devastados por la opresión de la Ley (los poderes), aplastados como insectos (*La metamorfosis*), ajusticiados por oscuros verdugos (*El proceso*), esta pesadilla que vive el protagonista de la novela, que es de alguna manera conminado a que relate lo que ocurrió: “el suceso, o el drama, o el incidente”, tiene un final liberador gracias a la palabra. Escribir el informe sobre el crimen de El Anderer, pero sobre todo esta actividad inconfesada ante sus vecinos del pueblo, de escribir sobre sí mismo y sobre sus dolorosas experiencias en un campo de concentración le permitieron exorcizar, sublimar el sufrimiento y salvar su vida.

Anécdotas reveladoras y de una fuerza insoslayable como la del protagonista que prefiere pasar por perro en un campo de concentración durante el período del nazismo —que el narrador no menciona, pero cuyas pistas y ca-

bos están sueltos para que el lector los ate— para sobrevivir, a diferencia de sus compañeros de cautiverio que no aceptaron hacer el perro, murieron de hambre o por los golpes que les propinaban los guardias (una decisión que no se puede juzgar con maniqueísmos morales). “Perro Brodeck”, como le llamaban a carcajadas los guardias cuando se emborrachaban y le ponían un collar y una correa y lo obligaban a andar en cuatro patas, eligió la vida entendiendo que su sufrimiento sería resarcido gracias a su voluntad de vivir, mientras otros habían decidido morir: “La mayoría de los que estaban encerrados conmigo se negaron a hacerlo. Están muertos. Yo comía como los perros, a cuatro patas y con la boca. Y sigo vivo (...) Ningún prisionero me dirigía la palabra desde hacía mucho tiempo.

—¡Eres peor que quienes nos vigilan, eres un animal, eres una mierda, Brodeck!

Como los guardias, me repetían que ya no era un hombre. Están muertos. Todos. Yo sigo vivo. Puede que no tuvieran ningún motivo para sobrevivir. Puede que no tuvieran ningún amor en lo más profundo de su corazón o esperándolos en su pueblo. Sí, puede que no tuvieran ningún motivo para vivir.” (p. 25)

El informe de Brodeck puede leerse, así mismo, como una intensa novela de amor. En efecto, fue esta voluntad de vivir, acrecentada por el amor de su querida Emelia, la que impulsó al narrador a soportar los más terribles vejámenes que padeció en el campo de concentración, a esperar con una paciencia forjada como el hierro. Luego del sufrimiento, la liberación a través de la escritura. El amor y la escritura se amalgaman en una suerte de triaca que impide que los instintos de muerte que informan la estructura de una sociedad envenenada por el mal destruyan al protagonista, y la vida emerge en medio de tanta muerte.

Claudel no ahoga ni el grito ni el llanto. Su prosa está atravesada paradójicamente por el dolor y la esperanza. A diferencia de Márai, Claudel no es un pensador de la decadencia, del derrumbe del esplendor de la cultura burguesa centroeuropea; es un escritor, un extraordinario fabulador que se nutre de la historia para armar una fábula moral, una parábola sobre el odio al otro, al extranjero, sobre la intolerancia y el fanatismo ciego expresados, de manera alegórica en la novela por medio de la persecución de los judíos y los campos de exterminio, de donde pudo salir con vida el protagonista del relato.

Alegoría moral de una vigencia casi premonitoria ahora que vuelven a correr tiempos de crisis económica en Europa y se exagera la xenofobia. George Steiner, en su lúcido ensayo *En el castillo de Barba Azul*, hoy más actual que nunca, recuerda que Elías Canetti hizo una curiosa aseveración de que la facilidad con la que se llevó a cabo el holocausto tuvo mucho que ver con el colapso monetario de 1920.

Alegoría moral, sin embargo, que sorprende por la técnica literaria que es un aspecto del que quisiera ocuparme ahora. Un relato en primera persona que desde las primeras líneas propone una abierta complicidad con el lector. Una confesión en la que el narrador quiere expiar su sentimiento de culpabilidad por no haber impedido el crimen de El Anderer (El Otro, El Extranjero).

El uso de la reiteración como recurso estilístico marcará en lo sucesivo el tono de la narración:

*Me llamo Brodeck y yo no tuve nada que ver.
Necesito decirlo. Tiene que saberlo todo el mundo.*

LA MEMORIA, UN POTRO DESBOCADO

Yo no hice nada y, cuando me enteré de lo que acababa de pasar, me habría gustado no hablar nunca de eso, maniatar mi memoria, a tenerla bien sujeta en sus ligaduras para que estuviera tranquila como una garduña en una jaula de hierro. Pero me obligaron: “Tú sabes escribir —me dijeron—, tienes estudios” (p. 11).

La memoria como un potro desbocado. El relato se funda sobre esta paradoja: la imposición a la que se ve sometido el narrador por sus vecinos de escribir un relato sobre el crimen de El Otro, y el deseo de revelar su propio dolor por lo sucedido, mientras rememora los sufrimientos padecidos en el campo de concentración. O, dicho de otro modo, hay una imposición sobre el narrador que éste no tiene más remedio que aceptar, aunque en el fondo su deseo de escribir y su conocimiento de las potencialidades de la escritura lo llevan a aceptar con gusto el reto que se convierte luego en una muy arriesgada empresa, una aventura donde se juega la vida.

Las oscuras y atávicas motivaciones que llevaron a los habitantes del pueblo a exacerbar sus miedos y odios al extranjero convierten el informe de Brodeck en una compleja y reveladora narración que se nutre de los dolorosos y dramáticos recuerdos que obsesionan al personaje: el hambre, la humillación, la violencia sufridas en un campo de concentración.

EL INFORME COMO GÉNERO DISCURSIVO. LAS CONNOTACIONES DEL CONCEPTO

El concepto de Informe como género discursivo adquiere en la novela dos significados. En primer lugar, Brodeck escribe lo que él llama modestamente breves notas sobre el estado de la flora y de los árboles, sobre los cultivos, la caza, el nivel del río Staubi durante los períodos de sequía, la nieve y las lluvias. Esta escritura es considerada por el narrador como notas sin importancia para la Administración, que se encuentra a muchos días de

viaje y que le pagan ya muy escasamente. Es muy poco el dinero que recibe por este oficio. En segundo lugar, la escritura del Informe del crimen adquiere, a pesar de las resistencias iniciales del protagonista-escritor a hacerlo así, un peso muy importante en la trama de una novela. Prefería escribir esta historia como uno de sus desapasionados y objetivos informes sobre la flora de su pueblo, por eso lo redactará en primera persona: “Lo redactaré en primera persona, como mis informes, porque no sé explicar las cosas de otra manera; pero, os lo advierto, eso significará todo el mundo. Todo el mundo, ¿entendido? Pondré “yo” como podría poner todo el pueblo y todas las granjas de alrededor, todos nosotros... ¿De acuerdo?” (pp. 19-20).

Sin embargo, el narrador convierte el Informe en un personalísimo relato sobre la intolerancia y la barbarie. “Extremos de histeria colectiva y de salvajismo”, como escribió George Steiner en su penetrante ensayo *En el castillo de Barba Azul*, rezuman en este relato que el narrador cuida celosamente mientras elabora otro informe, el “oficial”, que no lo ponga en problemas con sus vecinos del pueblo. Sin embargo, estos desconfían de él y saben que esconde la verdadera historia de manera celosa y comienzan a hostilizarlo, negándole el saludo algunos; otros, exigiéndole que entregue pronto el informe y otros como Góbbler, allanando su vivienda para buscar el verdadero documento o el documento secreto de la historia del crimen: “la confesión”, que es a su vez la historia desbordada de su vida. “Si esta historia se parece a un cuerpo monstruoso, se debe a que es la imagen de mi vida, que va a la deriva, que no he podido encauzar” (p. 179).

CIRCULARIDAD DEL RELATO

Constantes retrocesos, “*flashbacks*”. El relato comienza con la autoexculpación de Brodeck por no haber impedido el crimen de El Anderer y cierra con una autojustificación por haber tomado la decisión de abandonar de manera definitiva el pueblo para encontrar la ansiada libertad:

El pueblo, mi pueblo, había desaparecido por completo (...) Pero de eso no tengo la culpa yo, Brodeck. No la he provocado. No la he deseado. Lo juro. Me llamo Brodeck y no tuve nada que ver.
Mi nombre es Brodeck.
Brodeck
Recuérdenlo, por favor.
Brodeck. (p. 280)

Si observamos tanto las líneas iniciales como las finales podemos plantear como hipótesis derivada del psicoanálisis que se produce en la vida psíquica del narrador un mecanismo conocido con el nombre de denegación.

Es un fenómeno que consiste *grosso modo* en que el sujeto niega de manera reiterada un hecho de manera consciente, que lo exime de una responsabilidad por sus actos, pero su inconsciente lo delata. Es una manera de provocar el efecto contrario de lo que se dice: una paradoja. Así, encontramos a lo largo del relato que mientras más pretende encubrir el protagonista su verdadero yo, por ejemplo en los Informes que escribe sobre plantas y animales del bosque para cumplir una tarea para el Ayuntamiento de su ciudad, y aquel que le encargaron sobre las circunstancias que rodearon la llegada al pueblo y posterior ejecución de El Anderer; descubre su verdadero yo en su escritura más privada o secreta sobre lo que vio y oyó a partir de la llegada del ejército de ocupación, su detención arbitraria y confinamiento de dos años en un campo de concentración del que logró salir gracias a su inalienable deseo de vivir. Este deseo irrenunciable y poderoso de vivir lo mantuvo siempre atento a leer los signos de la descomposición espiritual, de la intolerancia y el odio que rezumaban en su pueblo. Por esta razón se torna reveladora su declaración de principios: “La verdad puede cortarte las manos y dejar tajos con los que no puedes seguir viviendo, y la mayoría de nosotros lo que queremos es vivir” (*El Informe de Brodeck*, p. 12).

YO SOY EL OTRO: EMPATÍA Y SOLIDARIDAD

En medio de la destrucción y la muerte, Brodeck evita en su historia nombrar los tópicos nazi, judío, campo de concentración, tortura, xenofobia o racismo. Estos conceptos se evidencian por el mecanismo de la alusión, aunque sí habla de verdugos y víctimas, del horror, de la venganza, de la intolerancia frente a El Otro. La atmósfera de pesadilla del relato así lo evidencia.

El narrador tiene una consideración muy especial por El Anderer. Es la identificación y la empatía que se expresan en la hospitalidad hacia el extranjero, con el que viene de lejos y habla una lengua diferente, que tiene su propia historia e identidad. Sólo con una delicadeza extrema podríamos conocer esta historia que no puede indagarse de manera inquisitorial. Sin duda, la diferencia encarnada en Brodeck y El Anderer se convierte en una amenaza para los habitantes del pueblo, una amenaza que hay que extirpar como una grave enfermedad. Se trata entonces de infligir un castigo, de acallar el miedo ante El Otro, pero frente al miedo Brodeck opta por la comprensión y el reconocimiento.

En definitiva, la empatía y solidaridad con El Anderer es, en el caso de Brodeck, una identificación muy poderosa con El Otro:

Pero para mí siempre fue De Anderer, el Otro, quizá porque, además de venir de no se sabía dónde, era diferente, y de eso yo sí que entendía; a veces, debo confesarlo, incluso tenía la sensación de que éramos la misma persona”. (p. 12)

El Informe de Brodeck es una parábola sobre el horror de la intolerancia y del odio a la diferencia. Sin duda, es una novela magistral que ha sido contada desde la perspectiva de los vencidos, y que contribuirá por su fuerza persuasiva en mantener viva la memoria de las víctimas de los diferentes totalitarismos.

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

**NUEVOS ACERCAMIENTOS AL TEMA DE LA VIOLENCIA:
EL CASO DE *LOS EJÉRCITOS*, DE EVELIO JOSÉ ROSERO**

INTRODUCCIÓN

El propósito de este artículo es más que analizar una nueva novela sobre el tema de la violencia en Colombia, compartir la opinión de un lector sobre un trabajo literario bien hecho, esto es, el feliz encuentro con el oficio y la dedicación de su autor. Me refiero a la novela *Los ejércitos* del escritor colombiano Evelio Rosero, sobre la que quiero proponer una aproximación a algunos de los asuntos más importantes que constituyen su estructura narrativa.

Hablamos de nuevos acercamientos porque si bien el tema ha sido un referente muy importante de la novelística colombiana del siglo XX, la primera década del siglo, que empieza a despuntar, sólo nos había concedido la posibilidad de ver publicada otra novela sobre el tema: *Angosta*, de Héctor Abad Faciolince, con la cual la novela de Rosero guarda parentesco por tratar desde dos perspectivas diferentes el tema del escalamiento de la guerra entre paramilitares y guerrilla, por el humor que, como ha señalado Menton (2007), está ausente en la narrativa sobre la violencia, y por su calidad literaria.

Los ejércitos obtuvo el II Premio Tusquets Editores de Novela el 28 de noviembre de 2006 en Guadalajara (México), y ha logrado muy buena acogida por parte de los lectores y la crítica especializada en nuestro país. Es quizá uno de los más elaborados relatos sobre la crueldad de la guerra en Colombia. Relato o novela corta que construye, con una depurada técnica y una cuidadosa elaboración de la arquitectura novelística, una dolorosa metáfora del delirio que produce la guerra en sus protagonistas directos, pero

sobre todo en las personas que no pertenecen a ninguno de los ejércitos en conflicto.

¿Pero qué tiene de diferente *Los ejércitos* en relación con otras obras del género? ¿Qué tiene en común con las anteriores novelas sobre la violencia? ¿Qué lugar ocupa dentro de la producción narrativa de Rosero? ¿En qué radica su éxito editorial? ¿En qué estriba su escasa, pero exitosa recepción crítica? ¿Podríamos hablar de Rosero como una voz consolidada en la narrativa colombiana contemporánea? ¿Se trata de un mero y afortunado “accidente” en la literatura colombiana? Estas son algunas preguntas que surgen luego de leer esta obra, quizá como producto del impacto que causa por la aparente simplicidad de su prosa, y al mismo tiempo el carácter meditado de la misma. Quizás no podría responderlas todas de manera exhaustiva. No es el objetivo de estas líneas, pero sí nos ayudarán a orientar una comprensión más profunda de esta novela.

El autor parece avanzar de manera lenta en el dominio de la materia verbal para lograr un efecto imperecedero en sus lectores. En este ensayo nos centraremos en el análisis de las claves temáticas de la novela y consideramos que las demás preguntas serán objeto de trabajos posteriores.

Los ejércitos entra a engrosar la ya dilatada lista de novelas colombianas que tienen como telón de fondo la violencia política: “Durante unos veinte años (1951-1971) el fenómeno histórico de la Violencia fue el tema obsesionante de un gran número de novelistas colombianos”. Así lo plantea Seymour Menton (2007) al referirse al tema y concluir que aún no se ha elaborado una buena teoría que permita clasificar las más de cuatro decenas de novelas que se han publicado sobre el tema y la imposibilidad de construir tal teoría. Retomando a Álvarez Gardeazábal (1971) concluye que “sorprende la imposibilidad de agruparlas según los criterios que suelen utilizarse para tales fenómenos literarios” (Menton, 2007).

Sin embargo, hay un buen número de títulos que debemos destacar entre los que sobresalen *El cristo de espaldas* (1952), *Siervo sin tierra* (1954), *Manuel Pacho* (1964) y *Cain* (1969), de Eduardo Caballero Calderón; *La mala hora*, de García Márquez (1961); *Cóndores no entierran todos los días*, de Gustavo Álvarez Gardeazábal (1971); *El día señalado*, de Manuel Mejía Vallejo (1974); *El día del odio*, de José Antonio Lizarazo y, más recientemente, *Angosta*, de Héctor Abad Faciolince (2003) o *La virgen de los sicarios*, de Fernando Vallejo (1994).

Con estas novelas, *Los ejércitos*, de Evelio Rosero, comparte, con mayor o menor intensidad, el tema de la violencia que se deriva del conflicto armado colombiano y cuyas causas ha sido suficientemente sobrediagnosticadas: la injusticia social, las exclusiones de distinto tipo y las violaciones de los derechos humanos, evidenciadas en las actuaciones de los ejércitos al servicio del narcotráfico, el paramilitarismo, la guerrilla y las mismas fuerzas oficiales del Estado.

Sin embargo, *Los ejércitos* se distancia de las novelas antes citadas porque escoge un período más reciente de la Violencia, que bien podría situarse entre 1980 y 2004, período que coincide con el escalamiento del conflicto armado en Colombia y se manifestó en una crueldad demencial de los grupos armados en disputa a través de las tomas de pueblos, los secuestros, las masacres, los ajusticiamientos y toda una estela de violaciones de los derechos humanos cuyas secuelas sociales y emocionales han resultado devastadoras para millones de colombianos que han tenido que vivir además la tragedia del desplazamiento¹.

**LOS EJÉRCITOS, DE ROSERO, Y ANGOSTA, DE ABAD FACIOLINCE:
ECOS DE UN CONTRAPUNTO**

Entre el grupo de novelas mencionado anteriormente, podríamos decir que *Los ejércitos*, de Rosero, se acerca mucho más a *Angosta*, de Abad Faciolince, en el tema de las violaciones de los derechos humanos, aunque dista de esta última en que su acción ocurre en un pueblo imaginario de ambiente rural, mientras que la novela de Abad Faciolince transcurre en una ciudad imaginaria cuya descripción la acerca a la pesadilla que fue Medellín entre 1980 y 2004 debido a la alianza entre narcotraficantes y paramilitares en su lucha por exterminar a defensores de los derechos humanos y trabajadores sociales (sindicalistas, maestros, trabajadores, campesinos), a quienes se acusaba de tener vínculos con la guerrilla.

Podríamos afirmar que *Angosta* pone al descubierto algo que muchos ciudadanos críticos sospechan en Colombia, pero que muy pocos se atreven a decir: revela un entramado de relaciones entre narcotraficantes, empresarios, iglesia y diversos estamentos del Estado para enfrentar a un enemigo común. Es una alegoría sobre el macabro juego de relaciones entre el poder político, militar y los grupos paramilitares financiados por el narcotráfico que produjeron las más atroces violaciones de los derechos humanos en nuestro país. Por el contrario, *Los ejércitos* no se ocupa de quienes ordenan ejecutar los crímenes, de individualizar sus responsabilidades como sectores específicos de la estructura social; su nombre alude a los diferentes ejércitos: la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), el Ejército de Liberación Nacional (ELN), las Autodefensas Unidas de Colombia (los paramilitares) y a las Fuerzas Armadas de Colombia (el Ejército Nacional, principalmente) que indistintamente actúan de manera violenta e indiscriminada contra la población civil.

Así como *Angosta*, *Los ejércitos* también es una denuncia de la irracionalidad y la barbarie de la guerra, pero va más allá porque no se ocupa sólo

¹ Entre cifras oficiales y extraoficiales se habla de cerca de tres millones de desplazados como consecuencia del conflicto armado.

de culpabilizar a uno solo de los actores del conflicto armado en nuestro país, sino que señala —como hemos anotado— que las atrocidades cometidas por estos ejércitos producen el mismo dolor sobre la población civil.

Otro aspecto que llama la atención en este rastreo de encuentros entre *Angosta* y *Los ejércitos* es que sus autores, Rosero y Abad Faciolince, son dos escritores relativamente jóvenes. Coincidentalmente, ambos nacieron en 1958 y se ocupan, además, de uno de los períodos más agudos de la violencia en Colombia (1980-2004) en sus novelas. Ambos disfrutaron las mieles de sus éxitos editoriales más recientes: Abad Faciolince con su libro autobiográfico *El olvido que seremos* (elogiado en su momento por el reciente premio Nobel, Mario Vargas Llosa) y Rosero, con *Los ejércitos*.

Si bien las dos novelas mencionadas logran crear una tensión dramática para hacer palpitar en sus personajes los sentimientos del terror de la violencia y transmitirlos a sus lectores, lo consiguen a través de mecanismos retóricos diferentes. Como habíamos afirmado, el escenario de *Angosta* es creado de manera artificiosa con la construcción imaginaria de una ciudad con espacios muy demarcados o sectores entre los cuales el tránsito de las personas se hace muy difícil y requiere permisos especiales, como entre el valle y las montañas que rodean a esa ciudad mítica que fácilmente identificamos con Medellín. El pueblo que se describe en *Los ejércitos* es un lugar como tantos pueblos enclavados entre las montañas en la geografía andina de Colombia. San José es su nombre y su alusión religiosa salta a la vista para establecer un contraste con el proceso de degradación que lo lleva a ser el infierno.

En *Angosta* se entrelazan historias de amistad y amor que giran alrededor del culto de los libros en medio de la tragedia de la violencia paramilitar. Recordemos el capítulo del inventario de la biblioteca del crítico literario Hernando Afamador que hicieron los amigos del propietario de la librería de viejo La Cuña, que describe el proceso de la venta que hizo su sobrina y que constituye un delicioso homenaje en contrapunto dialógico al famoso inventario de la biblioteca en *El Quijote*, de Cervantes.

Por el contrario, la narración en *Los ejércitos* no presenta este tipo de digresiones o intertextos frecuentes en buena parte de la trama de *Angosta*; ésta es lineal, directa, con diálogos memorables por su concisión y fuerza; no hay abundancia de imágenes poéticas o adjetivos sensoriales; el estilo del texto es sencillo.

LOS EJÉRCITOS: ENTRE METÁFORA E HISTORIA

No obstante esta austeridad, Rosero logra crear a lo largo de este intensísimo relato imágenes poéticas reveladoras, como lo evidencia el comienzo de su novela:

Y era así: en casa del brasilero las guacamayas reían todo el tiempo; yo las oía, desde el muro del huerto de mi casa, subido en la escalera, recogiendo mis naranjas, arrojándolas al gran cesto de palma; de vez en cuando sentía a las espaldas que los tres gatos me observaban trepados cada uno en los almendros, ¿qué me decían?, nada, sin entenderlos. Más atrás mi mujer daba de comer a los peces en el estanque: así envejecíamos, ella y yo, los peces y los gatos, pero mi mujer y los peces, ¿qué me decían? Nada, sin entenderlos. El sol empezaba. (Rosero, 2007: 11)

El asunto sobre el que gira la novela es sencillo de comprender para quienes vivimos en este país. Un pueblo, enclavado entre las montañas, cuyas primeras imágenes nos recuerdan la limpidez, transparencia, morosidad y sensualidad del trópico colombiano, se ve poco a poco transformado, de manera ciega y brutal, por la acción de grupos armados que imponen el terror a sus habitantes a través del secuestro, las bombas, las desapariciones, los asesinatos masivos o selectivos. Estas atrocidades lo convierten en un pueblo fantasma, habitado también por los fantasmas de los muertos o de los vivos que no quisieron huir, como el profesor Ismael Pasos, el protagonista y narrador de la novela.

Advertimos la construcción del relato desde el monólogo sostenido del personaje y de los magistrales diálogos que establece el profesor con su esposa y los vecinos del pueblo a lo largo de la narración. Esta combinación resulta muy eficaz y revela la maestría de Evelio José Rosero para crear una atmósfera que evidencia muy bien la crueldad y el horror del conflicto armado colombiano en los últimos veinte años (1980-2004).

Los ejércitos, de Evelio José Rosero, nos permite poner en discusión, así mismo, la conclusión a la que ha llegado Seymour Menton (2007) en su texto fundacional sobre la novela colombiana: “Respecto a las novelas colombianas estudiadas, hay pocos protagonistas individuales en el sentido tradicional del género”. En este caso, el protagonista lleva sobre sus espaldas todo el peso de la narración, constituyéndose en un personaje inolvidable para sus lectores por su dosis de humor en situaciones extremas, por su irreverencia, por mostrarnos también sus obsesiones, sus dudas y miedos. Nos revela su angustia por sentir cerca la muerte en medio de los combates y de los achaques propios de la vejez, mezclada con su irredimible pasión por las mujeres, por contemplarlas como un *voyeur*; revela en toda su hondura la condición humana.

El tema de la novela puede resultar predecible, como indicamos anteriormente; sin embargo, la complejidad y densidad del relato nos obliga a releer en más de una oportunidad para sopesar sus virtudes literarias. Las descripciones, los diálogos, las imágenes muestran un grado de elaboración muy profundo por parte de Rosero. Cada palabra revela una conciencia sobre su valor, sobre su peso en la historia. Se evidencia un exhaustivo proceso de revisión del texto, un oficio que caracteriza a los mejores escritores.

El protagonista es un profesor, ya jubilado, septuagenario, casado con Otilia, que también es pedagoga, con quien vive de manera muy sencilla y modesta en el pueblo de San José. La conoció hace cuarenta años en San Vicente, en el terminal de buses, en circunstancias trágicas después de que el narrador presencié el crimen de un hombre viejo y bastante gordo a manos de un niño sicario, lo que lo obligó a entrar apresuradamente, por el temor de ser asesinado también, al único baño donde con el vestido arremangado a la cintura estaba la mujer que lo había deslumbrado por su belleza montuna minutos antes del crimen. Luego un largo viaje de más de dieciocho horas en un decrepito bus a la capital para encontrarse en el presente de la historia como dos ancianos que comparten sus vidas “*en mitad de su país y de su guerra*” (Rosero, 2007: 24).

La vida rutinaria del profesor consistía en subirse a la escalera a recoger naranjas de su huerto y aprovechar este momento para espiar la exuberante desnudez de su vecina, la esbelta Geraldina, y de Graciélita, la empleada de ésta; en fin, de todas las mujeres. Su esposa, resignada, le reclamaba permanentemente por esto, aunque aprendió a tolerarlo:

—Desde que te conozco —me dice ella, esta noche, a la hora de dormir—, nunca has parado de espiar a las mujeres. Yo te hubiera abandonado hoy hace cuarenta años, si me constara que las cosas pasaban a mayores. Pero ya ves: no escucho su suspiro: creo que lo veo, es un vapor elevándose en mitad de la cama, cubriéndonos a los dos: Eras y eres solamente un cándido espía inofensivo (Rosero, 2007: 24).

EROTISMO Y MUERTE

La contemplación permanente del cuerpo de sus vecinas y de las mujeres del pueblo por parte del profesor Ismael, se presenta como un asunto clave en la narración, ridiculizado quizá por la vejez del protagonista. Podríamos hablar en este sentido del dualismo erotismo-muerte como uno de los ejes sobre los cuales gira la novela. Es una constante a lo largo del relato. Un ejemplo que confirma esta hipótesis hace referencia al momento en que conoció a su esposa:

Pronto el asesinato y el incidente del baño quedaron relegados —en apariencia, porque yo seguía repitiéndolos, asociándolos, de una manera casi absurda en mi memoria: primero la muerte, después la desnudez—. (Rosero, 2007: 24)

Quizá algunos lectores encuentren, como el autor de este ensayo, un excesivo uso de las descripciones eróticas que pueden aparecer reiterativas al comienzo del relato debido al carácter libidinoso del narrador, como cuando el profesor Ismael Pasos contempla la exuberancia de Geraldina o Graciélita,

dos de las mujeres que excitan su pasión; sin embargo, otros lectores podrán encontrar en estas imágenes descripciones poéticas inolvidables:

La mujer del brasilero, la esbelta Geraldina, buscaba el calor en su terraza, completamente desnuda, tumbada bocabajo en la roja colcha floreada. A su lado, a la sombra refrescante de una ceiba, las manos enormes del brasilero merodeaban sabias por su guitarra, y su voz se elevaba, plácida y persistente, entre la risa dulce de las guacamayas; así avanzaban las horas en su terraza, de sol y de música. En la cocina, la bella cocinerita —la llamaban “la Gracielita”— lavaba los platos, trepada en un butaco amarillo. Yo lograba verla a través de la ventana sin vidrio de la cocina, que daba al jardín. Mecía sin saberlo su trasero, al tiempo que fregaba: detrás de la escueta falda blanquísima se zarandeaba cada rincón de su cuerpo, al ritmo frenético y concienzudo de la tarea: platos y tazas llameaban en sus manos trigueñas: de vez en cuando un cuchillo dentado asomaba, luminoso y feliz, pero en todo caso como ensangrentado. (Rosero, 2007: 11, 12)

Ocurre también cuando conoce a la que luego sería su esposa y cuya desaparición lo obligaría a iniciar un incierto peregrinaje por el pueblo hasta encontrar la muerte:

Le dije un “perdón” angustioso y legítimo y cerré de inmediato la puerta con la velocidad justa, meditada, para mirarla otra vez, la implacable redondez de las nalgas tratando de reventar por entre la falda arremangada... (Rosero, 2007: 23).

El erotismo como una obsesión se ve manifestado en la escena donde está despidiéndose de la segunda mujer de Mauricio Rey, “Es el más antiguo de mis alumnos, y uno de los pocos amigos, hoy” (Rosero, 2007: 41):

La muchacha me acompaña a la puerta: serena en su incipiente lujuria, fastuosa de inocencia, se desabotona la blusa mientras tanto para ganar tiempo. (Rosero, 2007: 42).

LA DESAPARICIÓN-BÚSQUEDA DE LA ESPOSA DEL PROFESOR PASOS COMO MOTIVO CLAVE DE LA NOVELA

Otro de los motivos más importantes del texto es la desaparición de Otilia y la búsqueda que emprende el profesor para encontrarla. Es un hecho de gran dramatismo y quizás uno de los momentos cumbre de la novela. Un buen día decidió salir a caminar solo hacia el acantilado (recordemos el acantilado en *Angosta*, donde eran arrojadas las víctimas de la banda paramilitar de los “Doce apóstoles”). “¿A qué seguir tendido? Amanece y salgo de la casa: vuelvo otra vez sobre mis pasos, hasta el acantilado” (Rosero, 2007: 61). En este recorrido, “Avanzo sin saber adónde, en dirección

contraria a la sombra, lejos del disparo; mejor un sitio donde sentarse a ver amanecer en San José” (Rosero, 2007: 62, 63), llega hasta la escuela mientras escucha disparos que lo atemorizan:

“[...] suenan más tiros, ahora son ráfagas —me paralizó—, son lejanas: de modo que no era otra guerra, es la guerra de verdad, nos estamos volviendo locos, o nos volvimos, ¿adónde vine a caer?, es la escuela: la costumbre me ha traído” (Rosero, 2007: 63).

Y continúa su incierto recorrido hasta que es detenido por los soldados en la plaza:

...y creo volver pero en la plaza me detienen los soldados, me conducen encañonándome, con un grupo de hombres sentados en las gradas de la iglesia (...) Un soldado nos pide la cédula, otro verifica el número en la pantalla de un aparato portátil. Empiezan a salir de sus casas los que dormían en sus casas los que dormían en San José. Saben muy bien que somos los infortunados que madrugaron. Nos tocó. A los madrugadores nos interrogan: por qué madrugó hoy, qué hacía en la calle. Se pueden ir sólo algunos, más o menos la mitad: un soldado leyó una lista de nombres: “Éstos se van”, dijo, y me quedé pasmado: no escuché mi nombre. En todo caso me voy con los que se van. Una suerte de enfado, indiferencia, me ayuda a pasar por entre los fusiles sin que nadie repare en mí. De hecho a mí ni siquiera me miran. El viejo Delmiro, más viejo que yo, un amigo, sigue mi ejemplo: a él tampoco lo mencionaron, y eso lo mortifica: “¿Qué pasa con éstos?”, me dice. ¿Qué podríamos tener pendientes nosotros?, mil mierdas. (Rosero, 2007: 65)

Luego se produce el encuentro con el médico Orduz en el café de Chepe, escucha los gritos de Oyeeee, el extraño y misterioso vendedor de empanadas, mientras camina acompañado por el médico y conversan sobre éste. Se topa luego con Mauricio Rey, un amigo a quien estima mucho, con vecinos, con Geraldina que le informa que Otilia lo estaba preguntando y que parecía muy preocupada. “Me voy ahora a buscarla” (Rosero, 2007: 78), pero se queda quieto escuchando el relato de Geraldina sobre el secuestro de sus dos hijos que se suma al de su esposo, conocido como el “Brasilero”.

Buena parte de la obra se concentra en este tema de la desaparición-búsqueda de Otilia mientras aumentan los asesinatos, los disparos, los estallidos en el pueblo; el profesor, con su rodilla inflamada, sigue buscándola y en los sitios a los que llega los vecinos le manifiestan que se acaba de ir, como cuando en la iglesia, la sacristana del padre Albornoz le dice:

—Su esposa acaba de irse —dice la señora—. Estuvo aquí preguntando por usted.

—Con Otilia jugamos al gato y al ratón —le digo. (Rosero, 2007: 86)

En medio de esta incertidumbre podemos constatar que Rosero no acusa a uno solo de los ejércitos por sus acciones. En *Los ejércitos* no se sabe quién dispara, da lo mismo quién lo hace y en nombre de qué ideología, los estragos son iguales, todos causan un terrible dolor sobre los civiles. Al referirse a “la Graciélita” la “bella cocinerita” de Geraldina, inspiradora de los restos de pasión erótica del anciano profesor, éste afirma:

Tempranamente huérfana, sus padres habían muerto cuando ocurrió el último ataque a nuestro pueblo de no se sabe todavía qué ejército —si los paramilitares, si la guerrilla... (Rosero, 2007: 12)

Refiriéndose a la suerte de una de las tantas personas desaparecidas en el pueblo:

Carmina Lucero. Alguien me contó que se murió de cautiverio, a los dos años. Yo no sabía todavía quiénes eran, si guerrilla, si paras. Ni les pregunté. (Rosero, 2007: 47)

O en el vértigo de la guerra:

Hemos ido de un sitio a otro por la casa, según los estallidos, huyendo de su proximidad, sumidos en su vértigo; finalizamos detrás de la ventana de la sala donde logramos entrever alucinados, a rachas, las tropas contendientes, sin distinguir a qué ejército pertenecen, los rostros igual de despiadados, los sentimos transcurrir agazapados, lentos o a toda carrera, gritando o tan desesperados, como enmudecidos, y siempre bajo el ruido de las botas, los jadeos, las imprecaciones. (Rosero, 2007: 101)

Pero Rosero también se concede licencias en medio de los combates y de la escueta narración para deleitarnos con uno de los momentos de mayor intensidad de su novela, poéticamente revelador y que puede ser leído como un homenaje a los grandes maestros de la narrativa norteamericana del siglo XX, entre ellos William Faulkner. Este se produce cuando el narrador recibe otra carta de su hija, la novena carta de su hija.

Geraldina se la trae junto con Eusebito, el hijo de esta; los tres se encuentran en el huerto de la casa del profesor. El niño le recuerda que alguna vez le preguntó por Graciélita que fue secuestrada por uno de los ejércitos. Los dos niños se hallaban prisioneros y el monólogo del profesor evidencia que Rosero no es ajeno, a pesar de la concisión y exactitud del relato, a la consecución de efectos poéticos imperecederos:

—Estábamos viendo una mariposa —nos cuenta—. La mariposa voló, detrás o alrededor, no la vimos, se fue: “Me acabo de tragar la mariposa”, me dijo ella, “creo que me la tragué, sácamela”, me dijo.

Ella abría la boca por entero, era otra, desfigurada por el miedo, las manos en las sienas, los ojos desorbitados de asco, la boca más y más abierta, una inmensa redonda oscuridad donde él creyó descubrir la mariposa iridiscente aleteando en un cielo negro, alejándose hacia adentro y más adentro. Le puso dos dedos encima de su lengua, y presionó. No se le ocurrió más (...)

Vio sus labios empañados del fino polvillo que desprenden las alas de la mariposa. Después vio emerger de entre su pelo la mariposa, revolotear un instante y remontarse al otro lado de los árboles, en el cielo, límpido (...)

Ella alcanzó a distinguir la mariposa desapareciendo. Contuvo las lágrimas. Con un suspiro de alivio comprobó de nuevo que la mariposa volaba lejos, se eclipsaba, lejos de ella. Sólo entonces se miraron por primera vez, y era que realmente se acababan de conocer —en pleno cautiverio—. Una burla recíproca los hizo reír: ¿jugaban y rodaban por su jardín?, juntas las caras, sin dejar de abrazarse, como si ya nunca más quisieran separarse, al tiempo que venían los hombres a llevárselos. Pero él se contemplaba los dedos, todavía húmedos de la lengua de Graciélita. (Rosero, 2007: 156)

Disfrutemos también esta poderosa imagen que confirma la vida apacible y paradisiaca que se vivía en San José antes de que llegara el infierno de la guerra:

En cualquier sitio del día los niños se olvidaban del mundo, y jugaban en el jardín rechinante de luz. (Rosero, 2007: 14)

En contraste, cuando la guerra llega hasta sus niveles más degradantes es como si el escritor nos llevara en un peregrinaje hacia el infierno:

Al fondo, el muro que separa mi casa de la del brasilero humea partido por la mitad: hay un boquete del tamaño de dos hombres, hay pedazos de escalera regados por todas partes; yacen desperdigadas las flores, sus tiestos de barro pulverizados; la mitad del tronco de uno de los naranjos, resquebrajada a lo largo, tiembla aún y vibra como cuerda de arpa, desprendiéndose a centímetros; hay montones de naranjas reventadas, diseminadas como una extraña multitud de gotas amarillas en el huerto. (Rosero, 2007: 102)

LA MEMORIA DE LAS VÍCTIMAS COMO FUNCIÓN DE LA ALEGORÍA NOVELESCA

El filósofo español Reyes Mate (2006), inspirado en *Tesis sobre el concepto de historia*, de Benjamin, plantea que la memoria permite mantener viva y vigente la injusticia pasada hasta el punto de que sin esa recordación el pasado deja de ser y la injusticia se disuelve. El poder de la memoria expresado en las tesis benjaminianas, la función de la recordación, es apoyar o fundamentar la reparación y superación del sufrimiento de las víctimas. Sólo convocando de manera solemne a la recordación se puede evitar la repetición de la barbarie. *Angosta*, de Abad Faciolince, y *Los ejércitos*, de

Rosero, son ficciones que contribuyen a que la memoria de las víctimas no sea olvidada y que, por el contrario, constituyan una hermenéutica del pasado reciente en Colombia que muchos se empeñan en silenciar de manera definitiva.

Habíamos dicho líneas atrás que *Angosta*, como *Los ejércitos*, no son novelas de denuncia ni tratados de historia o política en sentido estricto, pero tienen un trasfondo moral y político incuestionable. Son ficciones que aportan en la comprensión del fenómeno de la violencia desde la perspectiva de los sujetos olvidados por la historia y que contribuyen de manera simbólica en la reparación de las víctimas, de quienes se atreven a contar su verdad o sus miedos; no pretenden denunciar en el sentido político del término, sino, más bien, a aportar en esta hermenéutica del pasado que no sucumba al horror al que han sido sometidos quienes por desgracia se encontraban en alguna región pueblo del país donde se enfrentasen los ejércitos, sufrieron las atrocidades de sus acciones y quedaron condenados al olvido.

EL TEMA DEL HORROR Y LA LOCURA EN EL ENTRAMADO NOVELESCO

Como señala Osorio (2004), al referirse al tratamiento de la violencia en Colombia como tema recurrente en nuestra literatura, “los acercamientos han sido diversos y de desigual calidad” (p. 179). En el caso de *Los ejércitos*, nos atrevemos a afirmar que su tratamiento del tema, sus recursos estilísticos, el tono, la creación de una atmósfera, sus diálogos contundentes y cargados de ironía y pesimismo, así como sus escalofriantes descripciones de las acciones de los ejércitos, la convertirán en un referente obligado de los estudiosos del tema y del público ávido de buenas narraciones por su gran calidad literaria. En esta novela se evidencia un trabajo arduo de depuración, de elaboración muy laboriosa del lenguaje que apunta a la concreción de una economía, precisión y sobriedad de las palabras en un medio y en una época en que son mejor valorados el efectismo, la pomposidad y las historias ligeras.

Nos interesa también reconstruir el tejido que conforma la creación de una atmósfera de horror a lo largo del relato. De acuerdo con el *Diccionario de la Real Academia* (1992), destacaremos un par de significados de la palabra Horror: 1. “Sentimiento intenso causado por una cosa terrible y espantosa, ordinariamente acompañado de estremecimiento y temor”. 2. “fig. Atrociadad, monstruosidad, enormidad”. Entre el sentido literal y el figurado, no parece haber diferencia sustancial. En nuestra opinión, el autor logra crear a lo largo de la novela una atmósfera que sintetiza poéticamente el miedo intenso y profundo que lleva a los personajes del relato a los límites de la desesperación y la locura, acosados por la muerte que deambula por las calles de San José como un fantasma en las armas de ejércitos, cuyo nombre es lo que menos importa, así se evidencia a lo largo de la novela cuando en

repetidas oportunidades el protagonista y otros personajes del relato dudan sobre cuál de ellos está atacando a la población civil.

En el *Diccionario* de María Moliner, Horror aparece así: 1. “Acometer. Producir”. Espanto. Pavor. Sobrecogimiento. Terror. Miedo intensísimo que, a veces, paraliza o produce el erizamiento de los cabellos”. En el caso de “*Los ejércitos*”, podríamos hablar del horror como de un estado de debilitamiento de la conciencia, de una especie de enajenación como la que padece el profesor Ismael Pasos, cuya conciencia, paradójicamente, constituye el hilo conductor del relato, que se evidencia cuando empieza a deambular por el pueblo, hacia los confines del mismo, en sus límites, sin querer advertir de alguna manera el peligro de ser ejecutado por cualquiera de los ejércitos, perdido entre el recuerdo de los muertos y desaparecidos como su propia esposa.

Ahora bien, lo importante es entonces develar o evidenciar cómo se construye en el relato esta atmósfera del horror. Intentar analizar, por ejemplo, el tejido de los diálogos, la textura de las descripciones, el lenguaje alusivo, denso del relato.

Es necesario precisar que el concepto de horror al que nos referimos en este artículo difiere de la noción de horror que desarrolla H. P. Lovecraft (1994) para referirse al sobrecogimiento que produce lo sobrenatural, lo aleatorio, que se presenta de manera imprevisible en la vida de los seres humanos. El horror al que nos referiremos en este trabajo hace alusión al miedo intenso, al pavor producido por la crueldad humana en las manifestaciones de la guerra que enfrenta a los ejércitos y afecta principalmente a ciudadanos indefensos.

OTROS ECOS, OTRAS VOCES. LA INTERTEXTUALIDAD

En cuanto al estilo, Moyano Ortiz (2007) advierte una posible influencia de Rulfo y Onetti en la escritura de Rosero, aunque reconoce también que “a lo largo de su obra se perciben los signos intransferibles de un creador que ha logrado legitimar una manera propia de expresarse, con laboriosa estética y depuradas variaciones” (p. 83).

Es posible que sí pueda establecerse con *Los ejércitos* una comparación o intertextualidad con el estilo de Rulfo. Como lo sugiere Moyano Ortiz, hay ecos de Rulfo en la creación de una atmósfera que oscila entre el sueño y la pesadilla, lograda por el escritor mexicano de manera magistral en “*Pedro Páramo*”. Con Rulfo, podría entrecerse una correspondencia en la poética de la muerte y la desesperanza que se evidencia en sus cuentos de *Llano en llamas* y en *Pedro Páramo*. Por supuesto, en *Los ejércitos*, Evelio José Rosero logra con su estilo personal, construir imágenes poéticas memorables, no sólo en la elaboración del ambiente donde los vivos y los muertos se confunden, sino también en la escenificación de los hechos en un ambiente rural, en un pueblo olvidado, recóndito, casi abandonado. El

pasaje que citaremos a continuación evoca de algún modo los fantasmas de *Pedro Páramo*, de Rulfo:

Me apoyo en la fachada de cada casa, para avanzar. Lo descubro de pronto, es el clamor, congelado; no estoy solo en la calle: regresan las voces compactas, me vuelvo en derredor, son voces que se tuercen y retuercen ni muy cerca ni muy lejos, un río en todas partes, y las sorprendo, físicas, a dos esquinas de distancia: las veo pasar, un pequeño tumulto de caras violáceas y bocas abiertas, de perfil, no veo quién grita, pasan como un vértigo en mitad del efímero clamor, pues ya nada se escucha, solamente lo más íntimo del clamor, un suspiro casi inaudible; ahora los perseguidores aparecen, y los últimos de ellos han girado en dirección mía, lo hacen corriendo, avanzan a mí, ¿me descubrieron?, registran, buscan, a sólo media cuadra de distancia, apuntan con sus armas en todas direcciones, quieren disparar, van a disparar, me dejo resbalar en el andén y allí me quedo hecho un ovillo como si durmiera, me finjo muerto, me hago el muerto, estoy muerto, no soy un dormido, es en realidad como si mi propio corazón no palpitará, ni siquiera cierro los ojos: los dejo perfectamente abiertos, inmóviles, inmersos en el cielo de nubes arremolinadas, y escucho el ruido de botas, próximo, idéntico al miedo, igual que desapareciera el aire alrededor; uno de ellos me tiene que estar mirando, me examina ahora desde la punta de los zapatos hasta el último cabello, afinará su puntería con mis huesos, pienso a punto de provocarme yo mismo la risa, otra vez libre y simplemente como cualquier estornudo, en vano aprieto los labios, siento que arrojaré la carcajada más larga de mi vida, los hombres pasan a mi lado como si no me vieran, o me creyeran muerto, no sé cómo pude encerrar la risotada a punto, la risotada del miedo, y sólo después de un minuto de muerto, o dos, ladeo la cabeza, muevo la mirada: el grupo se pierde corriendo a la vuelta de la esquina, escucho las primeras gotas de lluvia, gordas, aisladas, caer como grandes flores arrugadas que estallan en el polvo: el diluvio, Señor, el diluvio, pero cesan de inmediato las gotas y yo mismo me digo Dios no está de acuerdo, y otra vez la risa a punto dentro de mí, como si me avergonzara de mí mismo. (Rosero, 2007: 186).

Los ejércitos es una ficción, que a la manera de las pesadillas, nos recuerda que la memoria es frágil y que si bien ésta se nutre de olvidos, el dolor emerge para hacernos conscientes de las más oscuras motivaciones de la condición humana, que se evidencian con toda su brutalidad en una guerra como todas en las que las víctimas no han tenido la palabra. Así, la literatura cobra su sentido para hacernos oír a los olvidados de la pesadilla:

De cualquier manera, sin dudarlo, encañonan al hombre y disparan, una, dos, tres veces, y después reanudan su camino, ignorando a la madre, ignorándome a mí, ¿es que no quisieron verme?, se alejan a grandes zancadas, con la madre detrás, las manos agitándose, la voz desquiciada: “Les falta matar a Dios” dice con un chillido.

“Díganos dónde se esconde, madrecita”, le responden.

Ella abre la boca, al oírlos, como si tragara aire, después la veo dudar: arrodillarse ante el cuerpo de su hijo, por si sigue vivo, por si es posible alcanzar a consolarlo en el último momento, o seguir detrás de los hombres: su mano se cuelga del morral del último de ellos; con la otra señala el cuerpo de su hijo: —Pues mátenlo otra vez —grita y sigue gritándolo—.

¿Por qué no lo matan otra vez?

Me he sentado al filo del andén, y no porque quisiera fingirme muerto. El viento vuelve a empujar jirones de polvo en remolinos, la lluvia cae, suavemente. (Rosero, 2007: 198).

EL HUMOR

Uno de los asuntos fundamentales en el desarrollo de *Los ejércitos* y sobre el que nos gustaría detenernos ahora, es el tema del humor. Aquí cabría hablar de un contraste muy violento si se quiere entre el humor y la tragedia. Este es un tema que permite evidenciar, así mismo, una afinidad con *Angosta*, de Abad Faciolince, novela en la cual en medio del terror, los personajes se dan licencia para emborracharse, burlarse unos de otros, burlarse de sí mismos, ironizar permanentemente sobre el horror de la guerra.

En *Los ejércitos*, por ejemplo, la lucidez, el escepticismo, la ironía y el humor negro que caracterizan la personalidad del profesor Pasos son evidenciados en apuntes, frases y diálogos sumamente corrosivos que salpican de manera constante la narración.

Mientras se encontraba sentado en el café de Chepe, al frente de una cerveza que le obsequió uno de los vecinos del pueblo, a pesar de que había pedido un café bien negro, el profesor Ismael advierte que la mesa vecina suya ha sido ocupada por dos señoras; “dos aves parlanchinas” y después de recordar que fueron sus alumnas, evasivo: “me hago el desentendido; que piensen que estoy senil” (Rosero, 2007: 32), reflexiona socarronamente sobre las relaciones entre la belleza y la juventud y la vejez:

La belleza abruma, encandila: nunca pude evitar apartar los ojos de los ojos de la belleza que mira, pero la mujer madura, como estas que se rozan las manos mientras hablan, o las mujeres llenas de vejez, suelen ser sólo buenas o grandes amigas, fieles confidentes, sabias consejeras. No me inspiran compasión (como tampoco yo me la inspiro), pero tampoco amor (como tampoco yo me lo inspiro). Siempre lo joven y desconocido es más hechicero. (Rosero, 2007: 32).

O como cuando en el mismo café la presencia hechicera de Geraldina irrumpe como una ráfaga en la escena, y una de las “aves parlanchinas”, Ana Cuenco, señala “porque fíjese qué buena espalda tiene el profesor, tan pronto lo vimos nos dieron ganas de acompañarlo a descansar” (Rosero, 2007: 33) a lo que responde de nuevo con esa dosis de humor negro que lo caracteriza:

—Gracias por lo de buena espalda —digo—. ¿Igual, cuando muera me acompañarán?

Una risotada unánime y cantarina me rodea: más que femenina, se desliza por los aires, cruza la noche, ¿en qué bosque estoy, con pajaritos?

—No sea pesimista, señor —habla Geraldina, y todo parece indicar que ya nunca me dirá vecino—: a lo mejor nosotras nos morimos primero.

—Eso jamás, Dios no cometería semejante equivocación. (Rosero, 2007: 33)

En la visita que los 9 de marzo desde hace cuatro años hacían el profesor y su esposa a la casa de Hortensia Galindo, esposa de Marcos Saldarriaga, desaparecido por no se sabe cuál de los ejércitos, y señalado en la novela de instigar desapariciones y asesinatos de vecinos del pueblo para favorecer las acciones de los diferentes ejércitos, nos encontramos con este sabroso diálogo:

Incluso, de dos años para acá, en su casa se pone música y, quiéralo o no Dios, como que la gente se olvida de la temible suerte que es cualquier desaparición, y hasta de la posible muerte del que desapareció. Es que toda la gente se olvida, señor, y en especial, los jóvenes que no tienen memoria ni siquiera para recordar el día de hoy; por eso son casi felices.

Porque la última vez se bailó.

—Déjenlos bailar —dijo Hortensia Galindo, saliendo al patio iluminado de la casa, donde ya los jóvenes renovaban animados sus parejas—. A Marcos le gustará. Siempre fue, y es, un hombre alegre. Estoy segura que la mejor fiesta ocurrirá a su regreso.

Eso sucedió el año pasado, y el padre Albornoz se retiró, sumamente contrariado de semejante decisión:

—De modo que puede estar vivo, o muerto —dijo—, pero igual, hay que bailar. —Y salió de la casa. No alcanzó, o no quiso escuchar la respuesta de Hortensia Galindo:

—Si está muerto, también: él me enamoró bailando, cómo no. (Rosero, 2007: 28).

Cuando se produce el rapto de Graciélita por parte de miembros de uno de *los ejércitos*:

—Sólo esto nos faltaba —me digo en voz alta—, que se aparezca Graciélita uniformada repartiéndonos plomo a diestra y siniestra, echando tiros en el pueblo que la vio nacer. —Y me lanzo a reír, sin lograr contener la risa. Geraldina me mira sorprendida, con reconvencción; se aleja con su hijo en la mano. Atraviesan el boquete, desaparecen.

Yo sigo riéndome, sentado, el rostro en las manos, incontrolable. La risa me duele en el abdomen, el corazón. (Rosero, 2007: 157)

A MANERA DE EPÍLOGO

No queríamos concluir estas divagaciones sobre *Los ejércitos* sin mencionar un tema que vuelve a evocarnos a Rulfo: el contraste entre el paraíso y el infierno. Como anotamos al principio de estas acechanzas, la narración comienza con la descripción de San José, un pueblo donde reinaba la paz, paradisíaco en la imponente de sus montañas y la exuberancia de sus hembras, con la tranquilidad o mollicie que se respiraba en él, por los árboles y aves que lo habitaban, y que luego se convierte en un infierno por el horror de la guerra.

Podríamos decir también que el erotismo confirma la pulsión de vida con la que inicia la novela:

La mujer del brasilero, la esbelta Geraldina, buscaba el calor en su terraza, completamente desnuda, tumbada bocabajo en la roja colcha floreada. A su lado, a la sombra refrescante de una ceiba, las manos enormes del brasilero merodeaban sabias por su guitarra, y su voz se elevaba plácida y persistente, entre la risa dulce de las guacamayas; así avanzaban las horas en su terraza, de sol y de música. (Rosero, 2007: 11)

La degradación del conflicto armado que se escenifica en el pueblo hace que éste quede desolado y que sean los fantasmas de sus habitantes los que lo recorran en busca de sus seres queridos o de su propio pasado, como ocurre con el profesor Pasos. ¿Qué diferencia hay entre los habitantes de San José después de las incursiones de los ejércitos y los fantasmas? ¿Las almas de las víctimas no deambulan también entre calles desoladas y oscuras? ¿No habitan también en la memoria de los pocos que se quedaron resistiéndose a ser olvidadas? Así, cuando el profesor Ismael conversa con el padre Albornoz a quien no veía hace años y al que por el azar se encontró porque fue a buscar a Otilia, su esposa, a partir de este momento, desaparecida. El padre en el momento de despedirse y luego de haberle contado que vivía maritalmente con la señora Blanca, la sacristana con la que tenía una hija, le dice:

—Sólo quería decirle, Ismael, que regrese a verme, y pronto. Vuelva como amigo o penitente, cuando quiera; no se olvide de mí, ¿qué le sucede? Si yo no voy a visitarlo es porque ocurre hoy, como ocurre desde ayer, y ocurrirá mañana, para desgracia de este pueblo en pena. Ya no tenemos derecho a los amigos. Hay que luchar y orar hasta en los sueños (...).

—Son días difíciles para todos —sigue el padre—. La inseguridad reina hasta en los corazones, y es cuando tenemos que poner a prueba nuestra fe en Dios, que tarde o temprano nos redimirá de todo. (Rosero, 2007: 90, 91)

Las imágenes finales del relato son dignas de una pesadilla. La cabeza

de Oye, el vendedor de empanadas, flotando en la paila, medio hundida en el aceite frío y negro:

“la locura tiene que ser eso, pensaba huyendo, saber que en realidad el grito no se escucha, pero se escucha por dentro, real, real, huí del grito, físico, patente, y lo seguí escuchando tendido al fin en mi casa, en mi cama, bocarriba, la almohada en mi cara, cubriendo mi nariz y mis oídos como si pretendiera asfixiarme para no oír más”. (Rosero, 2007: 200).

El cadáver de Eusebito, el hijo de Geraldina, flotando bocabajo en la piscina “en mitad de las hojas marchitas que el viento empujaba, en mitad del estiércol de pájaros, de la basura desparramada, cerca de los cadáveres petrificados de las guacamayas” (Rosero, 2007: 201) y la más dantesca de todas las escenas: Geraldina desnuda, mientras uno de los hombres de cualquiera de los ejércitos violaba su cadáver: “¿por qué no los acompañas, Ismael?, me escuché humillarme, ¿por qué no les explicas cómo se viola un cadáver?, ¿o cómo se ama?, ¿no era eso con lo que soñabas?” (Rosero, 2007: 202).

Cuando sale de la casa de Geraldina rumbo hacia su casa, los hombres lo abordan e insisten en que revele su nombre —como ha sucedido en varias oportunidades— cuando los ejércitos entran en acción con sus listas, preguntando por determinadas personas para secuestrarlas o asesinarlas:

“Su nombre”, repiten, ¿qué les voy a decir?, ¿mi nombre?, ¿otro nombre?, les diré que me llamo Jesucristo, les diré que me llamo Simón Bolívar, les diré que me llamo Nadie, les diré que no tengo nombre y reiré otra vez, creerán que me burlo y dispararán, así sea”. (Rosero, 2007: 202)

Con esta carcajada final que no es ajena al carácter irreverente del protagonista, concluye una de las novelas más escalofrantes que se hayan escrito en Colombia sobre el tema de la violencia.

REFERENCIAS

- Álvarez Gardeazábal, G. (1971). “México y Colombia: Violencia y revolución en la novela”, *Mundo Nuevo*, nums. 57 y 58 (marzo-abril, 1971), pp. 77-82. En: Menton, Seymour. *La novela colombiana. Planetas y satélites*. México, Fondo de Cultura Económica, p. 150.
- Abad Faciolince, H. (2003). *Angosta*. Bogotá. Seix Barral.
- Menton, S. (2007). *La novela colombiana. Planetas y satélites*. México. Fondo de Cultura Económica.

- Moliner, M. (1990). *Diccionario*. Tomo II. Madrid. Gredos.
- Moyano Ortiz, J. C. (2007). “Una novela reveladora que arde por dentro”. Reseña. En *Revista Número 53*, pp. 82-84.
- Osorio, Ó. (2004). “Angosta y el ancho caudal de la violencia colombiana”. En: *Revista Poligramas 22*. Cali. Escuela de Estudios Literarios. Universidad del Valle, pp. 177-188.
- Reyes, M. (2006). *Medianoche en la historia. Comentarios a las tesis de Walter Benjamin “Sobre el concepto de historia”*. Madrid. Trotta.



Programa Editorial

Ciudad Universitaria, Meléndez
Cali, Colombia

Teléfonos: (+57) 2 321 2227
321 2100 ext. 7687

<http://programaeditorial.univalle.edu.co>
programa.editorial@correounivalle.edu.co