

ESTUDIO DE CASOS

Programa de Alfabetización Académica del programa de Fonoaudiología

Esta experiencia está bastante documentada por escrito, por lo que no fue difícil acceder a la estructura de la misma. A través de las entrevistas se logró conocer los cambios que en ella se han ido implementando. También las observaciones y análisis de documentos relacionados fue vital para comprenderla.

En general, se encontró mucha consistencia en las informaciones tomadas con los diferentes actores y contextos. Solo hubo una confusión en relación con el objeto denominado “Programa de Alfabetización Académica” al conversar con la directora del programa académico de Fonoaudiología y con la coordinadora del Programa de Alfabetización Académica. Para la primera, se trata de todas las acciones y esfuerzos que se vienen haciendo en el programa académico (por diferentes docentes y a través de distintas asignaturas) y para la segunda, es un proyecto concreto. Esta “confusión” fue evidente el día que se hizo pública la presentación de los resultados de este estudio de caso. De todos modos, en este estudio el objeto es el Programa de Alfabetización y las otras acciones se consideran como complementarias y parte del contexto que lo favorece.

Este estudio de caso lo mostraremos en el siguiente orden: Primero se contextualizará el programa de Fonoaudiología; luego, se hará una presentación del Programa de Alfabetización Académica, tanto desde el documento que lo sustenta como desde la visión de la Directora del Programa y su coordinadora. Paralelamente, se hace referencia a sus bases conceptuales.

Por último, se propone un análisis de las condiciones que favorecen y/o obstaculizan la propuesta y los rasgos que la destacan.

El programa de Fonoaudiología de la Universidad del Valle

Como se puede leer en la página institucional de la Universidad del Valle, este programa fue creado mediante la Resolución del Consejo Superior de la Universidad del Valle No. 003 de enero 22 de 1981, adscrito al Departamento de Medicina Física y Rehabilitación de la Facultad de Salud. Posteriormente, se lo adscribió a la Escuela de Rehabilitación Humana, junto con los programas académicos de Fisioterapia y Terapia Ocupacional. Desde lo curricular, se pueden constatar continuos ajustes, a través de los cuales se busca dar respuesta a las necesidades científicas y sociales que demandan una adecuación del perfil profesional y ocupacional de los fonoaudiólogos. Además, se ha pretendido incentivar el desarrollo de los saberes utilizando métodos adecuados para el conocimiento científico y para la toma de decisiones correctas. De manera que ni lo uno ni lo otro se limiten a ser meras descripciones empíricas de los fenómenos que configuran variaciones y discapacidades de comunicación, sino que intenten ser explicaciones sistemáticas o toma de decisiones razonables para ofrecer soluciones profesionales tendientes a garantizar la comunicación interindividual, que es condición fundamental en la cualificación de la vida civilizada. Fue acreditado como programa de alta calidad, por 4 años, en febrero de 2010.

El Programa de Alfabetización Académica (PAA)

Según la directora del programa académico de Fonoaudiología, en el Comité de Programa se tomó el PAA como un acuerdo para concretar y generar ciertos espacios, prácticas, acciones, para mejorar el desempeño de los estudiantes como lectores o productores de textos, delimitando acciones en los programas de curso.

La coordinadora del PAA relata que éste se inició en el año 2008, como un ejercicio hecho con un grupo de estudiantes en un trabajo de grado, en la asignatura de *Laboratorio de intervención fonoaudiológica en escolares*, en la que solicitó que plantearan las inquietudes que tuvieran, que pudieran convertirse en su trabajo de grado. Allí surgió la experiencia de apoyo tutorial; es decir, la conformación del equipo de tutoras que orientaban a los estudiantes del programa de Fonoaudiología a realizar tareas de escritura.

En el documento escrito se presenta la propuesta a partir de interrogantes como: ¿Por qué asumir la orientación de la comprensión y la producción de textos escritos en la universidad?, ¿Cómo se relaciona la escritura con el aprendizaje y la identidad de los estudiantes en la universidad?, ¿Cómo

se ha abordado la enseñanza de la escritura? Se presentan los presupuestos conceptuales en los que se apoya desde un enfoque ecológico en el que convergen teorías que estudian la influencia de los factores del contexto social en la producción escrita, con teorías que integran las dimensiones relacionadas con los procesos cognitivos, metacognitivos y con el funcionamiento lingüístico de las personas.

En el apartado que da a conocer la metodología de este programa, se informa que se desarrolla a través de dos actividades:

- Un taller de diseño de tareas de lectura y escritura académica ofrecido a los docentes. Es una consultoría colaborativa en la que se ayuda a diseñar programas de curso, planear actividades pedagógicas “que promuevan la escritura académica como herramienta de aprendizaje, fundamentalmente para el diseño de tareas de lectura y de escritura y de estrategias de evaluación de los productos escritos” (p. 6).
- Un grupo de apoyo tutorial para estudiantes “busca trabajar con los estudiantes para ayudarles a resolver los problemas de escritura que surgen en las situaciones de aprendizaje en los diferentes momentos de su formación universitaria”.

Para ambas actividades se plantean unas estrategias y actividades para que la enseñanza de la escritura se aborde como una actividad no solo esencialmente cognitiva, sino como una actividad social que está situada en contextos socioculturales e históricos determinados, que son: actividades introductorias, actividades que preceden la escritura y actividades que acompañan la escritura.

Con las primeras se busca que tanto estudiantes como docentes reconozcan que las experiencias que han tenido en el manejo del lenguaje escrito les han permitido desarrollar ciertas competencias pero que la universidad requiere que las transformen; las segundas para contextualizar, dar funcionalidad y generar formas de autoevaluar la escritura, entre las que se mencionan “leer para escribir” y “hablar para escribir” (retomadas de Castelló). Las actividades que acompañan la escritura son propiamente las que tienen que ver con la textualización. Debido a la predominancia del enfoque cognitivo, el propósito es que se conozcan los procesos cognitivos que les ayudan a transformar lo que saben en función de un determinado problema retórico al que la escritura puede enfrentarles (p. 7).

El taller con docentes para diseñar tareas

El documento contiene la propuesta del Taller de Diseño de Tareas de

Lectura y de Escritura Académica (presentación, objetivos, metodología y cronograma de trabajo), luego la planeación de las primeras cuatro sesiones, de las 13 previstas en el cronograma, a cada una de las cuales se les anexa algunos instrumentos y guías del trabajo que se va a realizar.

El apoyo tutorial

El apoyo tutorial se lleva a cabo con la participación de las estudiantes del programa que cursan el último año de práctica profesional²⁴. Los tutores son considerados compañeros de escritura más experimentados. Para asumir este rol, se requiere que sean estudiantes de cualquiera de los programas de la Escuela de Rehabilitación Humana y pueden vincularse por iniciativa propia o porque son remitidos por los profesores; reciben un entrenamiento, que se inicia con la caracterización de su propia escritura (a través de la revisión en el grupo de un texto escrito por el aspirante) y revisan el material bibliográfico.

Según el documento escrito sobre este programa²⁵, una función principal del tutor es mostrar a los estudiantes que el aprendizaje de la escritura académica no termina nunca pues las prácticas discursivas se modifican en los diversos contextos y son transicionales, es decir, que no son estáticas en el tiempo. Como objetivo general se plantea que los estudiantes adquieran un conocimiento sobre el proceso de producción de textos escritos y regulen su actuación como escritores en situaciones específicas; y tiene como objetivos específicos los siguientes:

- Que los estudiantes identifiquen las exigencias cognitivas y sociales de las diversas situaciones de escritura en que se ven inmersos.
- Que los estudiantes conozcan los recursos disponibles para gestionar los procesos de planificación, textualización y revisión implicados en la producción escrita.
- Que el estudiante aplique los conocimientos adquiridos para tomar decisiones ajustadas a las condiciones específicas de cada situación de escritura y utilice de forma estratégica los procesos de planificación, textualización y revisión.

En la primera sesión de trabajo los tutores indagan sobre las necesidades puntuales de los estudiantes relacionados con sus actividades académicas,

24 Seis estudiantes han participado en la creación y el diseño del proyecto desde su práctica en los periodos 2008 - 2009 y 2009 - 2010.

25 Se describe el programa de apoyo tutorial desde la página 22 a la 30.

se define el tipo de texto que se va a trabajar y se establece el cronograma de actividades. De igual forma, se aplica una entrevista inicial sobre concepciones y prácticas de lectura y escritura académicas, se lee un texto corto sobre alfabetización académica y se discuten las ideas principales del mismo, enfatizando en el rol del estudiante como lector y escritor. Las siguientes sesiones del grupo tutorial se desarrollan en función de los requerimientos de la tarea de cada asignatura, de las necesidades puntuales de los estudiantes, de sus intereses e inquietudes. Después de cada sesión el tutor registra un formato individual de desarrollo de la sesión y un formato de logros alcanzados en la misma. Las sesiones se realizan de forma grupal cuando los estudiantes tienen que responder a una misma tarea de escritura (pp. 25 - 26).

Además de los procedimientos y recomendaciones que se deben seguir, se hacen explícitos los principios del grupo y las competencias que, se cree, desarrollan los estudiantes que participan en el proyecto. Finalmente se anexa el formato para referir estudiantes, para caracterizar la escritura de los estudiantes y para una guía de escritura.

Para ampliar la información sobre la actividad del grupo de apoyo tutorial se observó una sesión de laboratorio de práctica. Justamente ese día dos estudiantes (una ya hacía parte del grupo de apoyo tutorial y otra que estaba interesada en participar en él) estaban revisando las observaciones y la rejilla de evaluación que una de las dos estudiantes había hecho (la que quiere hacer parte del grupo tutorial), de la primera entrega de una de las autobiografías presentadas en el curso “Desarrollo humano I”. Para la directora del proyecto, este espacio es formativo para los tutores. Por eso, más que todo limita su papel a escuchar los intercambios que hacen los estudiantes y aprovecha para hacer interpelaciones que ayuden a aclarar conceptos o planteamientos que se hacen sobre la evaluación de los textos.

Avances y dificultades

Los elementos encontrados, que favorecen esta propuesta, son:

- Un programa académico que tiene que ver con el estudio del lenguaje.
- Un programa académico que está en continuo ajuste curricular, en el que se definen unos lineamientos para tratar de desarrollar las denominadas “habilidades lingüísticas”.
- La vinculación de la realización de monografías a este programa para aportar elementos para su sistematización y desarrollo (dos realizadas y dos en curso).
- La propuesta de PAA está integrada al componente de práctica.
- Una profesora que asume este proyecto como “una exploración per-

sonal” y por eso lo dirige, forma tutores, hace un seminario para profesores y escribe guías en las 50 horas que le conceden en su labor académica para dedicarse a esta actividad.

- El entusiasmo y compromiso de un grupo de estudiantes tutores que dan su tiempo para realizar esta actividad.

Tal como lo señala la misma coordinadora, en esta experiencia se han logrado los siguientes aprendizajes:

- Va quedando claro que el trabajo no puede ser remedial.
- Se debe involucrar a estudiantes y profesores. Apoyar a los primeros de modo directo, explícito, intencional; y con los profesores, ayudarles a revisar sus guías y las tareas que involucran procesos de escritura.
- Tiene que liderarse una propuesta institucional que defina unos lineamientos que den un mayor respaldo.

Acercas de la evaluación y sistematización de esta propuesta, si bien no hay un proceso explícito, sí se ha recurrido a documentar por escrito todas las acciones y a apoyar la realización de monografías de grado que aporten conocimiento y recojan lo realizado.

En cuanto a las mayores dificultades para que este proceso avance, la directora identifica la motivación de los docentes y la corta duración de los semestres:

Porque es muy, muy común que se asuma como un trabajo extra o una carga más, sobre todo si uno no lo logra como trabajar para uno mismo en el ejercicio del trabajo docente. (...) o por otro lado, que considere el docente que eso no le toca, que eso no es de su competencia, que él no es el docente de español, que él no es, incluso que él no es, como competente para poder dar el modelo, como cosas así; lo otro: el tiempo, el tiempo es muy corto en el sentido real de 16 semanas de semestre en el que uno tiene que armonizar muy bien los contenidos de la asignatura y los objetivos profesionales o formativos de la disciplina y estos otros, porque digamos, en alguna medida, no son específicamente disciplinarios, sino que para nosotros, afortunadamente, sí lo son; o sea, sí llega uno a reconocer, no bueno, yo voy a dedicar un trabajo preciso, detallado tanto a que ellos escriban autobiografía, eso también les va a servir más adelante, ¿sí? Y también mirar eso, o sea mirar el currículo, no siempre todos los profesores miran el currículo, no siempre... eh... hay que recalcarlo, hay que recordarlo.

Esta es una propuesta que si bien cuenta con el reconocimiento y apoyo de la dirección del programa académico y de los profesores, ello no signifi-

ca que se pongan en marcha los mecanismos para consolidarlo, para involucrar a los diferentes actores en su desarrollo:

Los documentos escritos en el marco del programa, así como algunos productos elaborados por los estudiantes tales como revistas impresas y virtuales, cartillas, manuales, un e-book y algunos blogs, no se divulgan; solo en 2008 se hizo una feria de trabajos académicos en la que a través de presentaciones en power point se mostraron estos productos. También, “en la práctica de comunidad tenemos publicados los encuentros de investigación de fonoaudiología a nivel nacional, ya hay dos o tres artículos publicados”.

Unas tradiciones en los docentes y estudiantes que no dejan ver la necesidad de detenerse en los procesos de comprensión y producción de textos escritos: los docentes piden lectura crítica, esperan textos adecuados, planteamiento de puntos de vista en relación con las ideas de los textos seleccionados, pero no hacen explícito cómo se hace; no orientan la apropiación de la lógica de producción del discurso académico y las especificidades de lectura de esos textos, al mismo tiempo que se hace la apropiación de los conceptos estructurantes de un campo del saber.

Los estudiantes llegan con unas prácticas de lectura y escritura que consideran “naturales”, sienten dificultades pero creen que son solo problema de ellos; por eso, ante propuestas como ésta no acuden, no las buscan ni las promueven. Viven la lectura y la escritura como “aburridoras”.

En síntesis, en el proyecto se evidencian los siguientes avances y dificultades:

- La propuesta es muy interesante, pero presentada de un modo muy general. Tal como está escrita, podría servir para cualquier programa. Justamente si se está de acuerdo con la perspectiva sociocultural en la que más que habilidades, la lectura y la escritura se consideran prácticas sociales (perspectiva que también se tiene en cuenta en la propuesta, como antes lo mencioné), entonces la propuesta debe contextualizarse a los usos, repertorios, prácticas y géneros discursivos presentes en el espacio de la formación y la labor profesional de la fonoaudiología. Si bien reconozco que asumir esta concepción no es fácil, porque hay que estar contextualizando las prácticas (dónde, cuándo, para qué se dan), hay poca coherencia del documento con esta posición.
- Prima un enfoque cognitivo así se mencione en los documentos uno sociocultural; esto es evidente, se sigue hablando de la lectura y la escritura como habilidades generales y no como prácticas situadas, concretas. Por esto, en los documentos no hay referencia a cuáles son

las prácticas específicas de lectura, de escritura, propias de este campo de formación y profesión. Los instrumentos (rejillas) son generales, no especifican los modos de organización propios de los diversos textos. También hay confusiones en las consignas que se dan a los estudiantes para producir textos.

- Se hace énfasis en las prácticas de escritura del espacio de la formación, pero poco se explora el espacio de la escritura en el ejercicio profesional: aprender a hacer autobiografías, resúmenes, reseñas, ensayos... Es importante pensar cómo se asumen ambas si se busca la inserción de los sujetos, mientras son aprendices, en comunidades académicas y profesionales.

Como se puede notar, en esta experiencia se encuentran propuestas muy valiosas que, a pesar de las acciones realizadas, siguen conviviendo con problemáticas ya reiteradamente diagnosticadas en la educación superior, incluso en el mismo programa académico en el que se ejecuta el PAA.

¿Cuáles son los rasgos que hacen destacada esta propuesta?

- Ocuparse (no sólo preocuparse) de la escritura de textos académicos.
- Ayudar a planificar a las docentes las tareas de escritura que se van a proponer en la enseñanza de las asignaturas.
- En este sentido, reflexionar sobre el lugar de la lectura y la escritura en la enseñanza, intentando integrar la concepción de la escritura como herramienta epistémica.
- Involucrar en este proceso a los estudiantes: unos como pares (compañeros de escritura) y otros (práctica profesional) como tutores:

(...) la ayuda del grupo de alfabetización académica ha sido fundamental, que me hubieran ayudado a hacer la guía, en la que quedaba claro qué era lo que se esperaba del trabajo de los estudiantes, cómo debían hacer las tareas, qué texto se les pedía, para cuándo, con qué condiciones, fecha y lugar de entrega, etc. Creo que hacer esta guía me ayudó a organizar mi trabajo y a los estudiantes a tener un control sobre ella. También, es muy importante la interlocución con los tutores porque estos le ayudan a los estudiantes y a mí a mejorar las escrituras, a evaluarlas...

- Tomar el proceso como objeto de aprendizaje; esto justifica el ejercicio de sistematización permanente, de vincular al proceso la realización de monografías y tesis.
- El trabajo sobre prácticas “reales” de escritura, el abordaje de éstas en el marco del desarrollo de las asignaturas, la colaboración y co-

operación entre los participantes.

- El asumir esta propuesta como un proceso “vivo”: se transforma y ajusta de acuerdo con las condiciones que se van dando; p. e. incluir las TIC para la tutoría

Curso “Modelos historiográficos II”

Esta asignatura está incluida en el currículo del programa de Licenciatura en Historia para 4o. semestre y, en el semestre en que se hizo el estudio, asistían a éste 30 estudiantes de dicho programa.

Estructura y elementos claves de la propuesta

Un elemento importante en la definición de la estructura del curso objeto de estudio de caso es la *Descripción y objetivos del curso*, en los cuales se señala que los estudiantes van a conocer los modelos historiográficos desplegados en el siglo XX, es decir, el proceso complejo en que la historiografía ha querido consolidarse como una práctica científica. Para lograr lo anterior, dice el programa en este punto, los estudiantes tendrán que ser capaces de distinguir por lo menos entre los que fueron los modelos del siglo XIX, cuándo se institucionalizó como ciencia la Historia, y los modelos predominantes en el siglo XX.

Esta orientación permite inferir de entrada que se trata de una asignatura con un importante contenido de lecturas y cierta densidad bibliográfica, lo cual derivó en el ejercicio complementario de frecuentes trabajos de escritura. De hecho, se asignan tres libros de lectura obligatoria, más otras referencias tangenciales, sobre los cuales se centra la evaluación del curso.

Efectivamente, tal como se propone en la *Metodología del curso*, en la cual se establece que en cada sesión habrá una exposición magistral del profesor, se programarán exposiciones de los estudiantes y habrá tres lecturas obligatorias comunes, además de controles de lectura y reseñas finales de cada uno de los libros escogidos como lecturas obligatorias (en total tres); fueron frecuentes estas dos actividades a través del curso y los estudiantes, en unas ocasiones más que en otras, participaron activamente en las tareas previstas, particularmente y de manera más eficaz, en los ejercicios de escritura.

Este último elemento se podría justificar, según la observación de la clase, en la modalidad magistral de la misma (con un desarrollo centrado preferiblemente en el discurso del profesor) y en la fuerte exigencia de referencias bibliográficas del mismo (mediante citas y relatos intertextuales de su parte o la solicitud a los estudiantes para ejemplificar o ampliar un horizonte interpretativo determinado), en muchas ocasiones desconocida o poco refe-

rida por los jóvenes de manera oral, sea por su escasa cultura historiográfica o por su aún temprana formación académica.

Veamos algunas secuencias de la clase para identificar ciertas tendencias en la dinámica de la misma en términos de tareas asignadas y respuesta de los estudiantes ante esas exigencias²⁶:

Primera sesión observada: 6 de septiembre de 2010

Asisten 32 estudiantes. El profesor inicia la clase indagando por las referencias anteriores del curso.

Llama a lista y solicita la lectura de la relatoría de la clase anterior.

Un estudiante la lee.

Se hacen las precisiones a la relatoría por parte del profesor.

No hay observaciones por parte de los estudiantes.

El profesor agrega algunas referencias bibliográficas respecto del curso y advierte sobre un control de lectura que se realizará el 20 de septiembre. Solicita que los estudiantes traigan los libros de referencia completos (no fragmentos) a la clase. Igual, que se hagan las lecturas de las introducciones de los tres libros de referencia propuestos.

Tercera sesión observada: 27 de septiembre

Continúa la relatoría de un estudiante.

El profesor solicita las relatorías escritas y las reseñas anteriores.

El estudiante indaga por algunas referencias y anexa tres páginas a la reseña sobre Voltaire (*La Enciclopedia*).

Se hacen algunas acotaciones del profesor y de un estudiante sobre la reseña presentada. Continúa la clase.

El profesor solicita precisar el resumen de la exposición anterior por parte de los estudiantes responsables ya que estuvo algo dispersa (Sobre la obra de Ranke).

El estudiante hace las precisiones a partir de sus propias notas. Acota que no tuvo tiempo para hacer las precisiones del caso en su presentación inicial.

El profesor hace algunas propuestas para la lectura de Ranke y Michelet: sugiere la relación con las fuentes documentales, la elección narrativa y la

26 Vale precisar que aunque se registraron las seis sesiones de clase anunciadas, las observaciones se hacen sobre todo en la primera parte de la misma, dado que allí se trataba principalmente del desarrollo temático y el orden de tareas que se realizarían. En otros casos se registró la parte final. Esto permitió observar las consignas básicas relativas a los ejercicios de lectura y escritura propuestos.

concepción de estos autores sobre los procesos históricos.

Sexta sesión observada: 22 de noviembre

El profesor pide leer la relatoría de la clase anterior.

Un estudiante improvisa una breve relatoría ante la ausencia del responsable de la misma, asignado en la clase anterior.

El estudiante menciona las tareas previstas, reseñas y lecturas realizadas en la clase anterior.

El profesor propone realizar un mapa conceptual a partir de la presente clase, particularmente en torno a la noción de tiempo geográfico en Braudel. Traza el itinerario de la manera como se llevará la clase.

Como podemos notar, la exigencia bibliográfica y de actividades de lectura y escritura en el curso es bastante exigente y la respuesta de los estudiantes, sobre todo de modo oral, apenas se insinúa o responde a preguntas o tareas directamente asignadas. Sin embargo, se debe decir que en las tareas escritas, tal como lo notaremos más adelante, se puede evidenciar un mejor desarrollo conceptual y formal de tales tareas.

Otro elemento importante en la estructura del curso observado lo constituye el tipo de tareas asignadas y la manera como éstas son definidas en términos de consignas específicas por parte del profesor. Por ejemplo, en el caso del primer control de lectura (septiembre 20), notamos consignas orientadas concretamente a: a) El reconocimiento del orden conceptual del texto de referencia; b) Las estrategias documentales utilizadas en su constitución; y c) El desarrollo temático del mismo, con lo cual se exige a los estudiantes no solo un control del orden proposicional del texto sino una apropiación de los modos de escritura disciplinar que revela, así como de algunas nociones básicas contenidas en el mismo. En el orden mencionado, algunas de estas preguntas se enuncian de la siguiente manera en el ejercicio propuesto:

- a) En la introducción de su libro, cuáles son los principales conceptos que explica Fernand Braudel. Haga un resumen de máximo 12 líneas.
- b) Según el primer capítulo de *El Mediterráneo*, mencione tres fuentes documentales que demuestren el diálogo del autor con disciplinas distintas a la Historia. Máximo 10 líneas.
- c) En máximo 10 líneas, diga de qué tratan los diez primeros capítulos del libro de Carlo Ginzburg. Mencione la tesis central de ese capítulo.

A propósito de las consignas referidas a actividades específicas de lectura y escritura y de su lugar en la orientación del curso, en el *Programa* y lue-

go del *Temario*, el profesor enuncia del siguiente modo las correspondientes a la exposición y la reseña crítica:

***Acerca de la exposición:** Toda exposición deberá estar organizada en torno a un autor o a una lectura principal que será objeto de descripción, comentario y síntesis por parte de los expositores; deberá entregarse previamente al profesor un plan temático de la exposición, que contenga: objetivos de la exposición, tesis principales; conclusiones generales; ayudas didácticas; bibliografía básica sobre el tema. (Programa del curso).*

***Acerca de la reseña crítica:** La reseña es un texto argumentativo breve que debe contener una síntesis y una valoración de la obra (entre tres y cinco páginas, tamaño carta, letra times new roman, 12 puntos). Es, por lo tanto, un ejercicio de lectura inteligente y crítica. Se evaluará: claridad de la introducción; capacidad de síntesis: capacidad de análisis; uso pertinente de citas y de notas de pie de página; claridad y pertinencia de las conclusiones; coherencia argumentativa general. Debe haber por lo menos una sesión dedicada a presentar y leer las reseñas de cada libro. (Programa del curso).*

Como se puede notar, resultan definitivas estas orientaciones en términos de definiciones y procedimientos precisos para las tareas de lectura y escritura a través del curso, en cuanto a los modos de lectura y formas de organización de los textos de referencia, protocolos de exposición y presentación de los mismos, uso de referencias y desarrollo temático.

Un tercer elemento estructural del curso que fortalece las tareas de lectura y escritura, derivado de los dos anteriores, es el relativo a la organización de las actividades de la clase. Estas están definidas principalmente en torno a tres momentos: relatorías, exposición magistral del profesor, reseñas críticas y controles de lectura; estos últimos, realizados por parte de los estudiantes. Como lo notamos en las secuencias referidas al inicio de este punto, veamos en la secuencia observada cómo se manifiesta este orden en el discurso del profesor y en algunas respuestas de los estudiantes:

Primera sesión observada: 6 de septiembre

(El profesor) Da algunas pautas de lectura: sobre el lugar de las introducciones, el objeto de estudio de cada texto, cómo ha sido la construcción de un objeto de estudio en cada caso, el problema que anuncian resolver con cada libro, qué propone cada uno como historia relatada, cuál es la idea de temporalidad en cada autor, etc.

Continúa el desarrollo temático de la clase. Se hacen algunas preguntas retóricas por parte del profesor: Qué sucedió con el camino de la Ilustración,

en Braudel. Continúa con la exposición sobre el sentido de la Ilustración.

Un estudiante expone la tarea acordada: la biografía de Voltaire a modo de ilustración para el curso. Continúa la clase magistral con el tema anterior. El profesor menciona algunos aspectos de las lecturas que quedan pendientes. Entre ellos retoma a Voltaire y el sentido de la historia.

Segunda sesión observada: 13 de septiembre

El profesor pregunta a qué esquema obedecen esas introducciones (se refiere a la superestructura de los textos).

Algunos estudiantes participan haciendo su propia aproximación al contenido básico de los textos. Coinciden en que ambos libros anuncian la división estructural del libro. Presentan el objeto de estudio (3:42 p.m.).

El profesor pregunta qué definen los autores como objeto de estudio.

Algunos estudiantes responden, por ejemplo: que se trata de la metodología, de las fuentes...

El profesor insiste sobre cuál es el objeto de estudio en Thompson, según la introducción de su libro. Y en el caso de Braudel.

Algunos estudiantes responden o tratan de hacerlo.

El profesor continúa la indagación sobre qué preguntas, qué problemas intentaron resolver estos libros. Qué se preguntó cada autor. Dice que volver a esas preguntas es sustancial para los estudiantes como historiadores (se refiere al lugar de la pregunta en la definición de un problema de investigación. A cuál es la pregunta en cada caso. En volver el objeto de estudio una pregunta).

Cuarta sesión observada: 04 de octubre

El profesor hace algunas precisiones finales (p. ej. sobre el metodismo como religión propia de Inglaterra) y recomienda ser más concisos, tratar de sintetizar en 10 líneas de qué trata cada capítulo. Anuncia que en adelante los estudiantes deben hacer exposiciones semanales sobre capítulos distintos de las lecturas pendientes. Llama la atención sobre la necesidad de considerar algunos elementos particulares del texto (p. ej. Referencias, cursivas, autores citados, notas, etc.). Continúa llamando la atención sobre aspectos de forma y contenido en el texto, p. ej., contexto y escritura, referencia externa (*Seis propuestas para el próximo milenio*, de I. Calvino), encontrar huellas de ruptura entre los autores, etc.

Estas actividades se convierten en parte fundamental del desarrollo de la clase ya que permiten un monitoreo del profesor y un reconocimiento de los estudiantes respecto de las tareas y el orden de las mismas en el desarrollo conceptual y metodológico del curso. Por supuesto que el nivel de partici-

pación e interacción con los estudiantes es muy desigual y en muchos casos se deriva de prescripciones o exhortaciones directas por parte del profesor para lograr la participación de estos últimos.

Supuestos conceptuales en relación con lectura, escritura, cultura académica, didáctica

Veamos a continuación cómo se manifiestan algunos supuestos conceptuales en relación con categorías de base relativas a los procesos de lectura y escritura académica y a su lugar en el proceso formativo observado.

El programa del curso, por ejemplo, es definitivo en establecer en su *Descripción y objetivos*, y en su *Metodología*, el lugar de tareas específicas de lectura y escritura, en algunos momentos con un carácter epistémico y no solamente informativo. Así, se señala cómo “los estudiantes tendrán que ser capaces de discernir, de distinguir, por lo menos entre los que fueron los modelos historiográficos del siglo XIX, cuando se institucionalizó la Historia, y los modelos que predominaron en el siglo XX” (*Descripción y objetivos*); “(...) se programarán exposiciones de los estudiantes y habrá tres lecturas obligatorias comunes. Habrá controles de lectura y deberá elaborarse una reseña final acerca de cada uno de los libros escogidos” (*Metodología*); y en un subíndice del programa aparecen las referencias completas bajo el título de *Lecturas obligatorias*; además, como ya se señaló antes, el programa explicita las consignas referentes a la metodología para las exposiciones de los estudiantes (*Acerca de la exposición*) y de la elaboración de las reseñas (*Acerca de la reseña crítica*).

Por su parte, los protocolos de control de lectura ya referidos señalan instrucciones muy concretas respecto de este tipo de tareas, en las cuales podemos identificar orientaciones conceptuales específicas, algunas implícitas y otras explícitas, sobre la lectura y la escritura académica. Por ejemplo, encontramos preguntas como: “En la introducción del libro, ¿cuáles son los principales conceptos que explica Edwar P. Thompson. Haga un resumen de máximo 12 líneas” (Primer control de lectura); “Cite una frase del libro de Ginzburg (indicando página exacta) y explique su significado (12 líneas, máximo)”, (Segundo control de lectura); “En su obra, ¿cómo sustenta Braudel la tesis según la cual el espacio tiene historia? Intente citar una frase del propio autor, indicando página (12 líneas máximo)”, (Segundo control de lectura). Como podemos notar, este tipo de preguntas implican por parte del profesor una concepción discursiva del lenguaje en su dimensión formal como disciplinaria, la cual induce a los estudiantes a interactuar con los textos de manera reflexiva, desde el saber disciplinario, sin obviar sus elementos constitutivos en el plano literal o formal; es decir, sin dejar de

reconocer los protocolos del caso.

En la entrevista con el profesor igualmente se expresan algunos elementos conceptuales sobre los procesos de lectura y escritura académica con los que pretende orientar a los estudiantes a través del curso, principalmente desde una acepción epistémica y no solamente formal. Por ejemplo, en la pregunta: ¿Cuál es el lugar que ocupan la lectura y la escritura en el proceso que se lleva a cabo en el curso de historia que usted dirige?, el profesor manifiesta que:

Es la médula de toda la estructura del curso, es la esencia de ese curso, es lo que le da sentido a la forma como organizo las clases; pienso en los objetivos que debe tener un curso de historia, no solo en esa asignatura sino en cualquier asignatura porque yo parto de unas premisas formativas en las que considero que si un estudiante lo deseamos formar como historiador debe ser una persona que tenga una cultura historiográfica, un conocimiento muy sistemático de la tradición de su disciplina y que se ponga en contacto con la tradición de su disciplina mediante la lectura de textos y autores considerados paradigmáticos; al mismo tiempo sepa que parte de la formación no solo es comunicarse con esa cultura historiográfica, con esa tradición, sino ir aprendiendo como debe hacerlo cualquier historiador.

Un historiador no solamente es quien adquiere cultura historiográfica, no solamente alguien que va a los archivos, no solamente quien conoce modelos de interpretación o un método de investigación sino que también es, además, y ese es como el corolario de la formación, el historiador es alguien que puede escribir historia, que puede explicar y contar algo porque aprendió a escribir la historia.

Un curso es un grano de arena que se debe aportar a esa formación como un buen lector, como un buen conocedor de su tradición y como alguien que va a estar dispuesto a enfrentarse al reto de escribir.

Notamos, entonces, que el profesor acude al conocimiento de la disciplina para articular los usos de la lectura y la escritura como ejes articuladores del proceso de aprendizaje de los estudiantes y al mismo tiempo exhorta a la dimensión filosófica de la relación con el conocimiento.

Estas consideraciones resultan determinantes no solo por su pertinencia didáctica y pedagógica, sino porque implican un lugar epistemológico en la acción de leer y escribir en el ámbito académico y formativo de los estudiantes.

Condiciones que favorecen y/o obstaculizan la propuesta

Hay elementos directos e implícitos y explícitos que favorecen y obsta-

culizan la propuesta de trabajo en la perspectiva del desarrollo de los procesos de lectura y escritura académica. Entre los que la favorecen tendríamos que mencionar:

- El interés personal del profesor por la formación de los estudiantes: Efectivamente el profesor del curso manifiesta un interés muy particular por la formación de los estudiantes en el área específica de su asignatura (Modelos historiográficos) como en los elementos generales de la formación de los futuros historiadores. Estos elementos son notorios en el discurso de la clase, en el programa del curso, así como en la entrevista concedida. Veamos algunos de ellos:

Segunda sesión observada: 13 de septiembre

(Luego de una exposición por parte de una estudiante) El profesor ayuda a la estudiante a reconstruir la idea que tiene de la lectura, sobre el lugar de la cultura popular, de la oralidad en la obra. Referencia a Bajtin y a Foucault. Habla de su método de trabajo. Se pregunta por las fuentes, sobre cómo retomar las fuentes. Sobre la tradición oral. Sugiere leer la segunda parte del prefacio (se lee en clase) y llama la atención sobre la historia de la cultura popular y la ausencia de fuentes. Lee y explica algunos aportes del texto.

Algunos estudiantes participan con observaciones.

El profesor pregunta si los estudiantes han leído las introducciones de los dos o de los tres libros de referencia y qué encuentran ellos en común, en sus términos, para que saquen en limpio qué hay en común en la introducción de un libro de historia.

Los estudiantes participan.

El profesor pregunta a qué esquema obedecen esas introducciones (se refiere a la superestructura de los textos).

Algunos estudiantes participan haciendo su propia aproximación al contenido básico de los textos. Coinciden en que ambos libros anuncian la división estructural del libro. Presentan el objeto de estudio. (3:42 p.m.).

El profesor pregunta qué definen los autores como objeto de estudio.

Algunos estudiantes responden. Por ejemplo: que se trata de la metodología, de las fuentes...

El profesor insiste sobre cuál es el objeto de estudio en Thompson, según la introducción de su libro. Y en el caso de Braudel.

Algunos estudiantes responden o tratan de hacerlo.

El profesor continúa la indagación sobre qué preguntas, qué problemas intentaron resolver estos libros. Qué se preguntó cada autor. Dice que volver a esas preguntas es sustancial para los estudiantes como historiadores

(se refiere al lugar de la pregunta en la definición de un problema de investigación). A cuál es la pregunta en cada caso. En volver el objeto de estudio una pregunta. Hace una síntesis antes de pasar a la segunda parte de la clase: se trata del problema de la documentación, de la interpretación, de la narración, en tanto problemas de los historiadores.

(...) Explica el lugar de las lecturas iniciales en la comprensión de otros textos y de obras en su conjunto. Insiste en las obras canonizadas y las referencias necesarias de la formación como historiadores. En la necesidad de hacer un inventario de las fuentes, sobre el lugar de las obras de ficción/literarias en la formación del estilo escritural del historiador, en su lugar como fuentes historiográficas. p. ej., en Braudel cuando cita al Quijote, en la intertextualidad y la conversación entre las fuentes.

Tercera sesión observada: 27 de septiembre

(Luego de que el profesor solicita las relatorías escritas y las reseñas anteriores) Se pregunta sobre la relación entre la escritura de un novelista y la de un historiador y cita a algunos autores literarios. Utiliza algunas metáforas (la del carpintero) para explicar el método de la escritura histórica (para preguntarse cómo identificar el objeto de estudio). Habla de dos versiones opuestas:

1. Que la escritura no es importante (que es un instrumento del historiador).
2. Que lo importante es la escritura (como manera de resolver el problema con el objeto de estudio).

Sugiere notar las tres unidades temporales en el libro de Braudel (como tres unidades narrativas). Cita otro ejemplo. Esta vez el de la Carta de Jamaica de Simón Bolívar. Dice que si se entregan las mismas fuentes, cada uno de los lectores escribirá y leerá sobre ella de distintas maneras. Visto de forma diferente, obliga a que la escritura sea realizada de manera particular.

Llama la atención sobre las distintas formas de aproximarse al texto histórico (la semiótica, la numástica y la paleontológica). Ranke: el pasado, la historia está en el documento. Luego de la caracterización de Ranke y de su método histórico trata de proponer las semejanzas con Michelet (en el método y en el contenido). Hace algunas acotaciones sobre el sentido de la historia en nuestro medio y sobre el oficio del historiador en Colombia. Sobre actitudes y necesidades de la sociedad en relación con lo que los historiadores deben y pueden hacer en cada momento de la historia.

El profesor propone abordar a Michelet. Hace una primera observación: Son varias las elecciones que hace el historiador. Se cuestiona el propio ofi-

cio de los estudiantes, sus dificultades y expectativas. La idea de artesanía intelectual que constituyen los libros de los historiadores. Sobre la escritura y la arquitectura del libro, sobre la necesidad de estudiar las fuentes, de reconocerlas en la propia arquitectura del libro. Debemos aprender a escribir como historiadores. Ahora sí, Michelet.

Es notorio en estas dos sesiones (aunque en las demás también), el énfasis disciplinario e interdisciplinario del profesor en el proceso formativo de los estudiantes. La permanente conjugación de los elementos propios de la disciplina con la referencia a correlatos narrativos, históricos y culturales define un interés particular y por momentos muy subjetivo por aspectos que probablemente serían demasiado secundarios en un curso centrado en la formación disciplinaria.

En cuanto al programa del curso, ya habíamos señalado en su *Descripción y objetivos* el interés por unos contenidos y unos objetivos amplios y densos, en los cuales se señala que “los estudiantes van a conocer los modelos historiográficos desplegados en el siglo XX; es decir, el proceso complejo en que la historiografía ha querido consolidarse como una práctica científica”. En cuanto a los contenidos (definidos en el programa como *Lecturas obligatorias*), es importante notar la exigencia de leer tres obras completas de autores clásicos de la disciplina (Braudel, Ginzburg y Thompson), además de requerir en la *Evaluación* actividades permanentes (exposiciones, controles de lectura y reseñas sobre los libros asignados), que implican un esfuerzo del docente por estar atento a las producciones escritas y ejercicios interpretativos de los estudiantes.

En tercer lugar, en la entrevista concedida por el docente, resulta definitiva la apropiación de su lugar protagónico en el proceso formativo y la búsqueda de una fuerte cualificación por parte de los estudiantes. Veamos un par de respuestas específicas a las preguntas sobre la referencia a distintas fuentes y a la dinámica de la clase en relación con los ejercicios de lectura y escritura (Respuesta a la preguntas 5 y 6):

Creo que es excepcional el caso del estudiante que se aventure a buscar más allá, que tenga como la imaginación de ver dónde encuentra soluciones. Casi todos los que tenían dificultades me buscaban para que les diera referencias bibliográficas adicionales o dónde encontraban la solución.

(...)

Trato de recordar la relatoría final, les pedí a un par de estudiantes que hicieran un balance del curso y me lo presentaran; de los dos, me presentó uno, al otro estudiante le ocurrió una calamidad doméstica. La apreciación apuntaba a establecer el contraste con lo que tradicionalmente están teniendo

do como cursos, a ellos les parecía una novedad que tuvieran que enfrentarse tanto a leer y a escribir, que no era un curso que estaba unilateralmente concentrado en la lectura o unilateralmente concentrado en la escritura sino que era un curso que les había exigido combinar lectura con escritura.

La segunda observación era que esas lecturas eran de libros completos que los ponían al día con una disciplina y que fueron lecturas conversadas, es decir que no fueron lecturas que pasaron y que solamente se hablaba de ellas cuando había un examen oficial o el día de hacer el control de lectura; ellos sintieron que la lectura fue acompañada, que el profesor estuvo leyendo con ellos. Eso le percibí a la chica que hizo esa relatoría.

Efectivamente es notoria la disposición del profesor para atender a los estudiantes cuando demandan ayudas adicionales para la presentación de sus trabajos y la auto representación positiva que tiene de la pertinencia e importancia de la clase en su formación, particularmente a la hora de referirse a la dinámica del curso.

- El orden y la coherencia conceptual del programa del curso: Aunque en general los programas de los cursos en la Universidad se caracterizan por un aparente orden, sobre todo de carácter formal, es importante notar que a la hora de observar con cuidado ese orden y su coherencia en los planos didáctico y conceptual, solemos encontrar que no siempre se establecen las relaciones coherentes entre tiempos y espacios, modos de organización de la clase, cantidad y densidad de textos de referencia y formas de evaluación. Particularmente en las asignaturas ubicadas en nuestro medio en las áreas de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades, suele darse una desproporción entre estos elementos, cuando no una inconsistencia conceptual derivada del cruce de epistemologías y referencias poco conducentes²⁷.

Efectivamente, en el orden programático del curso tenemos descriptores precisos y progresivos en la disposición del mismo, referidos básicamente a la *Descripción y objetivos*, la *Metodología*, las *Lecturas obligatorias*, la *Evaluación*, el *Temario* y la *Bibliografía básica*. Además, se establecen consignas específicas con respecto a dos tipos de tareas básicas del curso en los apartes *Acerca de la exposición* y *Acerca de la reseña crítica*. (Anexo: programa del curso referido).

27 Una aproximación a este problema a nivel local y en el área de Lenguaje la encontramos en los registros de los programas de curso realizados por Rincón, Gil, Perilla & Salas (2005) y en la primera parte de esta investigación referida al análisis de los programas de curso de lenguaje o de lectura y escritura en la Universidad del Valle (Rincón & Gil, 2010).

En el nivel formal podemos notar en este programa por lo menos dos rasgos bien destacados: la precisión en la definición de sus contenidos y la mención de protocolos específicos para la realización de las tareas asignadas. Por su parte, en el orden conceptual, el programa define de manera taxativa los conceptos de base que se trabajarán, así como el universo básico de las referencias bibliográficas efectivamente trabajadas, según la observación del mismo.

Entre los elementos que obstaculizan la propuesta tendríamos:

- El perfil de los estudiantes en relación con las exigencias del curso: En términos generacionales, se puede observar que en la clase es notoria la juventud de los estudiantes a pesar de ser un programa vespertino. En general tienden a ser muy tímidos en sus posturas corporales y expresivas y participan casi siempre de la clase por solicitud directa del profesor o a través de frases cortas, cuando no de monólogos. Esta condición parecería indicar que, con contadas excepciones de 4 o 5 estudiantes muy destacados en su participación en clase, la cultura letrada e historiográfica de la mayoría del grupo es pobre al igual que sus experiencias en escenarios de socialización más complejos²⁸.

En cuanto al perfil académico, se nota que la participación oral es poca aunque hay un buen nivel de atención al discurso del profesor. Las intervenciones en la clase se limitan casi en su totalidad a las preguntas del profesor y en el caso de las exposiciones orales se notó mucho nerviosismo y poco dominio del discurso propio de la disciplina.

En los talleres escritos se destacan mejor en muchos más casos que en la expresión oral, aunque se mantiene una tendencia del grupo al déficit en el manejo de aspectos formales y en el desarrollo argumentativo de los textos observados.

- El énfasis magistral de la clase y el trabajo del docente sobre supuestos desconocidos por los estudiantes: Tal vez el elemento que más obstaculiza el desarrollo favorable de la propuesta lo constituye el énfasis que hace el profesor en la clase magistral y, casi que complementariamente, la percepción que tiene de supuestos conceptuales y metodológicos desconocidos por los estudiantes.

Efectivamente, es común que la clase magistral derive en una asimetría discursiva a favor del docente, lo cual es evidente que sucede en esta clase,

28 Vale decir que en la Universidad del Valle y en particular en los programas de Ciencias Sociales, los estudiantes generalmente pertenecen a los estratos socioeconómicos 1 y 2 de la población.

conduciendo a los estudiantes por acción u omisión en la toma de los turnos de habla a no asumir la palabra (incluso, más allá de su incipiente formación), con lo cual su voz no resulta relevante en la dinámica de la clase y en el desarrollo conceptual previsto.

Estos elementos configuran un escenario en el cual existe poca posibilidad para que los estudiantes tomen la palabra y asuman una posición crítica en la clase, esto sumado a su actitud tímida y a la pobre cultura enciclopédica y disciplinaria señalada anteriormente. Así, se restringe y no hay posibilidad de que emerja un dialogismo necesario que enriquezca las posibilidades de aprendizaje y la formación académica del grupo.

En este sentido, es clave señalar, en relación con el contenido temático del curso y con los protocolos de lectura y escritura exigidos en la clase, que la tendencia del profesor es a enfatizar con frases y preguntas retóricas, en el primer caso, y con consignas o definiciones muy taxativas, en el segundo, la manera como se debe proceder, lo cual no siempre parece resultar tan claro para los estudiantes. Es decir, no se tiende a trabajar en la clase los protocolos de lectura y escritura de manera sistemática (por ejemplo, a indagar sobre los errores y tratar de darles una solución a través de estrategias específicas), ni a indagar de manera conjunta sobre los ejercicios de lectura y escritura de manera que se dé lugar a una formación más autoestructurante.

Rasgos que hacen destacada esta práctica

- **El perfil del profesor:** Si bien es cierto que el énfasis en la modalidad de la clase magistral tiende a disminuir las posibilidades de participación de los estudiantes, sea por su desconocimiento de los referentes temáticos y/o bibliográficos o por timidez frente al discurso del profesor, también lo es que esta forma de enseñanza, cuando es bien orientada, implica un dominio conceptual muy fuerte del profesor y una pasión por el conocimiento que se expresa en su discurso. Según nuestra observación, esta es la situación en el curso de Modelos historiográficos, lo cual constituye un valor agregado a la tipificación que hacen los estudiantes en la encuesta sobre esta práctica o experiencia como favorablemente destacada.

La caracterización anterior no es ajena al perfil académico y personal del profesor. Es necesario notar su formación y sus representaciones sobre el ejercicio formativo observado para valorar lo que tiene de personal y subjetivo la práctica evaluada.

En cuanto a la manera como el profesor se representa el proceso formativo, particularmente en términos de la relación disciplinaria con los ejerci-

cios de lectura y escritura académica, es notoria su preocupación por formar a los estudiantes en el discurso de la disciplina y en la toma de conciencia sobre el lugar de la lectura y la escritura en esta formación, no solo en los protocolos que propone para el desarrollo de la clase (programa del curso, consignas y tareas de reseñas, relatorías y controles de lectura), sino en sus consideraciones más personales (manifiestas en la entrevista y en el discurso de la clase).

- **El lugar epistémico de la lectura y la escritura académica en el curso:** Como se ha mostrado a través de la observación y análisis de distintos espacios de trabajo del curso, es evidente el lugar epistémico que da el profesor a los procesos de lectura y escritura en el proceso formativo de los estudiantes. Este tal vez constituye el rasgo que hace más destacada la experiencia, ya que orienta la casi totalidad de las acciones del profesor (pedagógicas, discursivas y conceptuales) hacia la apropiación del saber disciplinario desde los procesos de lectura y escritura de la misma.

Efectivamente, frente a la pregunta sobre el lugar que ocupan la lectura y la escritura en el proceso que se ha llevado a cabo en el curso, es importante reiterar la respuesta del profesor en la entrevista, reportada sobre los supuestos conceptuales de la clase:

Es la medula de toda la estructura del curso, es la esencia de ese curso, es lo que le da sentido a la forma como organizo las clases; pienso en los objetivos que debe tener un curso de historia, no solo en esa asignatura sino en cualquier asignatura porque yo parto de unas premisas formativas en las que considero que si un estudiante lo deseamos formar como historiador debe ser una persona que tenga una cultura historiográfica, un conocimiento muy sistemático de la tradición de su disciplina y que se ponga en contacto con la tradición de su disciplina mediante la lectura de textos y autores considerados paradigmáticos, al mismo tiempo sepa que parte de la formación no solo es comunicarse con esa cultura historiográfica, con esa tradición sino ir aprendiendo como debe hacerlo cualquier historiador. Un historiador no solamente es quien adquiere cultura historiográfica, no solamente alguien que va a los archivos, no solamente quien conoce modelos de interpretación o un método de investigación sino que también es, además, y ese es como el corolario de la formación, el historiador es alguien que puede escribir historia, que puede explicar y contar algo porque aprendió a escribir la historia.

Un curso es un grano de arena que se debe aportar a esa formación como un buen lector, como un buen conocedor de su tradición y como alguien que va a estar dispuesto a enfrentarse al reto de escribir.

En el caso de la estudiante entrevistada, algunas de sus respuestas permiten identificar la orientación del curso hacia la interpretación crítica de los textos a partir del reconocimiento de los elementos constitutivos del lenguaje de la disciplina. Por ejemplo, al indagarle sobre la especificidad de la escritura en la dinámica del curso, la estudiante responde:

Pues sí, yo sentí que todos nos esforzamos mucho por escribir esas reseñas, porque todos sabemos que el profesor exige nivel entonces uno se esfuerza así, hay otros profesores que casi no exigen y me parece que eso es mal porque siendo historiadores desde un principio tenemos que coger técnicas para escribir:

De otra parte, es interesante citar algunos apartes de la relatoría general realizada por una de las estudiantes al final del curso, en los cuales resulta definitiva la percepción del lugar de los procesos de lectura y escritura en la configuración conceptual del saber disciplinario de los estudiantes:

Primera parte de la relatoría:

(...) El profesor Loaiza a lo largo del curso abordó diferentes temáticas exponiendo sus puntos de vista críticos tanto en los temas que nos competen, como de la historiográfica [sic] colombiana y el estado actual de la misma, proporcionando a los estudiantes una amplia bibliografía recomendada, así como temas prácticos ante nuestros problemas cotidianos con la disciplina histórica [sic].

(...) A partir de la lectura de los libros propuestos por el profesor, éste ejemplifica la importancia de tener en cuenta en los libros de historia que abordaremos a detenernos [sic] en las introducciones en donde el autor postula su objeto de estudio, tiempo y espacio, así como el método que va a utilizar al abordar el objeto de estudio, fuentes que el autor utiliza y cómo éste dialoga con las fuentes en la obra, el contexto en que se encuentra el autor al tiempo de escribir la obra, y qué otros textos escribieron mientras escribían la obra que leemos. Estas consideraciones nos las presenta el profesor a tener en cuenta mientras estamos ante cualquier obra histórica para una comprensión profunda de la misma.

Parte final de la relatoría:

(...) La importancia de la interdisciplinariedad en la historia como de campos como la geografía, paleografía, literatura etnográfica, sociología y las diferentes corrientes de las Ciencias Sociales son claras a lo largo del curso, en la formación que he recibido personalmente este curso [ha] significado una comprensión bastante clara de la historiográfica [sic] del siglo XVI, XVII,

XVIII, XIX y XX y del contexto en que se desarrolla las condiciones a que se enfrenta la historia, resalto la importancia de la bibliografía suministrada por el profesor y su interés de no dejar en nuestras mentes algunas lagunas que nos deja la historia y que por mi parte logré superar.

Observaciones finales

El estudio de caso trabajado permitió aproximarnos de manera general a una consideración particular sobre lo que los estudiantes en algún momento han definido, no sin razones válidas, como una experiencia significativa de lectura y escritura académica en la Universidad del Valle.

Efectivamente, el programa del curso, los protocolos de lectura y escritura trabajados, el perfil del docente y la observación de seis sesiones de clase, nos hacen confirmar esta calificación de los estudiantes. Sin embargo, se debe acotar que se dan igualmente elementos problemáticos que no logran resolverse en el plazo de esta observación y que en principio pueden obedecer a factores intrínsecos a la dinámica de la clase (por ejemplo, a su carácter magistral, a la falta de una mayor revisión y evaluación conjunta de los ejercicios de lectura y escritura, a la asimetría discursiva generada por la modalidad de la clase, entre otros), y extrínsecos (como el perfil psicosocial de los estudiantes, su poca cultura enciclopédica y disciplinaria, su corta edad en relación con las exigencias del curso, entre otras).

Tendríamos que decir que las evidencias no se trabajaron de manera lo suficientemente sistemática para afinar el análisis y la evaluación de la propuesta. Elementos como la transcripción de las clases que a veces resulta demasiado dispendioso y extenuante, la insuficiente evaluación de los ejercicios de lectura y escritura realizados por los estudiantes, las pocas entrevistas y la falta de un seguimiento más fino de los controles de lectura, reseñas y relatorías de la clase, dan lugar a una aproximación muy tenue de la real y compleja trama de relaciones que se tejen implícita y explícitamente en el desarrollo de la propuesta.

Se debe destacar, en todo caso y en términos metodológicos, el lugar de las preguntas orientadoras trazadas desde el equipo de investigación para lograr una primera aproximación al caso y la manera como éstas guiaron una caracterización que, sin agotarse ni percibir los elementos suficientes, logró generar posibilidades interpretativas que nos acercan a la realidad de las prácticas de lectura y escritura académica en casos particulares y nos sirve de referencia para cualificar este tipo de metodologías.

En síntesis, la observación del caso referenciado nos lleva a concluir de manera preliminar lo siguiente:

- Sobre la estructura y los elementos claves de la propuesta. El contenido y orden de las lecturas, la densidad bibliográfica y la organización de las actividades de la clase resultan determinantes en el reconocimiento de la validez e importancia del proceso formativo logrado a través del curso.
- Sobre los supuestos conceptuales en relación con la lectura y la escritura académica. El lugar de tareas específicas de lectura y escritura, en algunos momentos con un carácter epistémico y no solamente informativo, los protocolos de control de lectura que señalan instrucciones muy concretas respecto de este tipo de tareas y la actitud del profesor al acudir al conocimiento de la disciplina para articular los usos de la lectura y la escritura como ejes del proceso de aprendizaje de los estudiantes, resultan determinantes no solo por su pertinencia didáctica y pedagógica, sino porque implican un lugar epistemológico en la acción de leer y escribir en el ámbito académico y formativo de los estudiantes.
- Sobre las condiciones que favorecen y/o obstaculizan la propuesta. El interés del profesor del curso por la formación de los estudiantes en el área específica de su asignatura (Modelos historiográficos) como en los elementos generales de la formación de los futuros historiadores, así como la permanente conjugación de los elementos propios de la disciplina con la referencia a correlatos narrativos, históricos y culturales que definen un interés particular y por momentos muy subjetivo por aspectos que probablemente serían demasiado secundarios en un curso centrado en la formación disciplinaria, constituyen los elementos que más favorecen la búsqueda de una fuerte cualificación por parte de los estudiantes. En cuanto a los elementos que obstaculizan la propuesta, resultan determinantes la juventud de los estudiantes, la timidez en sus posturas corporales y expresivas, y el énfasis que hace el profesor en la clase magistral que conduce, casi que complementariamente, a su percepción de supuestos conceptuales y metodológicos desconocidos por los estudiantes.
- Sobre los rasgos que la hacen destacada. En el análisis del perfil académico y personal del profesor, es necesario notar su formación y sus representaciones sobre el ejercicio formativo y valorar lo que tiene de personal y subjetivo en la práctica evaluada. Efectivamente, la manera como el profesor se representa el proceso formativo, particularmente en términos de la relación disciplinaria con los ejercicios de lectura y escritura académica, hace notoria su preocupación por formar a los estudiantes en el discurso de la disciplina y en la toma de

conciencia sobre el lugar de estos procesos en la formación. Este tal vez constituye el rasgo que hace más destacada la experiencia ya que orienta la casi totalidad de las acciones del profesor (pedagógicas, discursivas y conceptuales) hacia la apropiación del saber disciplinario desde los procesos de lectura y escritura de la misma.