

LA LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICAS Y LA VIDA POLÍTICA EN EL AULA UNIVERSITARIA: HACIA UNA LITERACIDAD ÉTICA *

*Doris Santos***

Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá

Resumen

La lectura y escritura académicas son un requerimiento hoy en la consecución de los fines misionales de las universidades, no solo porque aportan a los procesos de aprendizaje a su cargo, sino también porque juegan un papel fundamental en la consolidación de las prácticas sociales y culturales propias de las disciplinas y profesiones. Además de estas dimensiones epistémicas, sociales y culturales, es importante reflexionar sobre lo que la lectura y escritura académicas son en su dimensión ético-política. Con base en algunos recursos conceptuales de la teoría política de la intelectual alemana Hannah Arendt, se analiza en este artículo la manera como se construye la vida política en un tipo de curso de lectura y escritura académicas dirigido a estudiantes de primer semestre de una universidad colombiana. Los hallazgos que se presentan son la base experiencial para sugerir la necesidad de promover una «literacidad ética» en nuestras universidades, la cual reconozca, exalte, cree y fortalezca la red de relaciones entre la pluralidad de personas involucradas en los procesos de lectura y escritura académicas, al tiempo que promueva una reflexión sobre las relaciones y redes de relaciones que construimos a través de nuestras acciones y palabras cuando leemos y escribimos en la educación superior.

Palabras clave: *lectura y escritura académica; literacidad ética; política; investigación acción participativa; educación superior.*

Cómo citar este artículo:

Santos, D. (2016). La lectura y escritura académicas y la vida política en el aula universitaria: hacia una literacidad ética. *Forma y Función*, 29(2), 157-181.

Artículo de investigación: Recibido: 12-02-2015, aceptado: 13-06-2016

-
- * Este artículo presenta resultados parciales del proyecto de investigación *Sentipensantes: leer y escribir desde y para la pluralidad en la universidad*, propuesta ganadora en la Convocatoria de investigación Orlando Fals Borda 2012 de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia.

Nota aclaratoria, enero de 2018: a solicitud de cinco participantes de la investigación mencionada, quienes fueron autores de cuatro textos narrativos de los cuales se extrajeron datos analizados en este artículo usando códigos, se develan sus nombres aquí: Código T1: Javier García, David García; Código T3: Jairo Quiñones; Código T4: Aura Carvajal; Código T5: Gloria Mora.

- ** dasantosc@unal.edu.co

NOTA EDITORIAL: ver el vínculo **Archivos Complementarios** en el menú **Herramientas del Artículo**.

ACADEMIC READING AND WRITING AND THE POLITICAL LIFE IN THE UNIVERSITY CLASSROOM: TOWARDS AN ETHICS OF LITERACY

Abstract

Academic reading and writing are nowadays a requirement to attain the missional goals of universities, not only because they contribute to the learning processes, but also because they play a key role in the consolidation of social and cultural practices of disciplines and professions. Besides these epistemic, social, and cultural dimensions, it is important to reflect on the dimension ethical–political of academic reading and writing. Based on some conceptual resources of the political theory of German intellectual Hannah Arendt, this paper discusses the way the political life is built in a course on academic reading and writing for first semester students in a Colombian university. The findings presented are an experiential base to suggest the need to promote «ethical literacy» in our universities. It should recognize, heighten, believe in, and strengthen the relational network among people involved in processes of academic reading and writing as well as foster a reflection on relationships and relational networks that are built through one's actions and words when reading and writing in higher education.

Keywords: *academic reading and writing; ethical literacy; politics; participatory action research; higher education.*

A LEITURA E A ESCRITA ACADÊMICAS E A VIDA POLÍTICA NA SALA DE AULA UNIVERSITÁRIA: RUMO A UMA LITERACIDADE ÉTICA

Resumo

A leitura e a escrita acadêmica são um requisito hoje para cumprir com a missão das universidades, não somente porque contribuem para os processos de aprendizagem a seu cargo, mas também porque desempenham um papel fundamental na consolidação das práticas sociais e culturais próprias das disciplinas e profissões. Além dessas dimensões epistêmicas, sociais e culturais, é importante refletir sobre o que a leitura e a escrita acadêmicas são em sua dimensão ético–política. Com base em alguns recursos conceituais da teoria política da intelectual alemã Hannah Arendt, analisa-se, neste artigo, a maneira como se constrói a vida política num tipo de curso de leitura e escrita acadêmicas dirigido a estudantes do primeiro semestre de uma universidade colombiana. Os achados apresentados são a base experimental para sugerir a necessidade de promover uma «literacidade ética» em nossas universidades, a qual reconheça, exalte, crie e fortaleça a rede das relações entre a pluralidade de pessoas envolvidas nos processos de leitura e escrita acadêmicas, ao mesmo tempo que promova uma reflexão sobre as relações e as redes de relações que construímos por meio de nossas ações e palavras quando lemos e escrevemos na educação superior.

Palavras-chave: *educação superior; leitura e escrita acadêmicas; literacidade ética; pesquisa-ação participante; política.*

INTRODUCCIÓN

Cómo leen y escriben los jóvenes universitarios es una preocupación en los procesos de formación disciplinar y profesional en la educación superior contemporánea. Su abordaje en el mundo hispanohablante ha recibido una creciente atención en la última década gracias al trabajo de grupos de académicos que han adoptado para su investigación, entre otras nociones, la de *alfabetización académica* (Carlino, 2003) y la de *literacidad crítica* (Cassany, 2006). No solo se ha abierto el debate en nuestras universidades y se ha dado inicio al desarrollo de iniciativas curriculares de diversa índole; también se ha avanzado en la conceptualización o reconceptualización de las nociones que han informado, de manera especial, tales debates e iniciativas (Carlino, 2013; Cassany & Castellà, 2010).

Carlino (2013), por ejemplo, propone revisar el concepto de *alfabetización académica* enunciado por ella una década atrás. Resultado de dicha revisión, esta investigadora argentina propone denominar *alfabetización académica* «al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas» (Carlino, 2013, p. 370). Con esta reconceptualización, Carlino busca, de un lado, evitar que se entienda que alfabetizarse académicamente es un asunto que concierne solo a los estudiantes y, de otro, advertir sobre la imposibilidad de lograr alfabetizar en un único curso o a través de ejercicios que parcelan y disuelven las prácticas de lectura y escritura. Igualmente, y con propósitos de aclaración sobre la imposibilidad de la intercambiabilidad de las nociones de *alfabetización académica* y *literacidad crítica*, Carlino (2013, p. 372) sugiere utilizar la idea de alfabetización académica para resaltar las acciones que «deben implementarse a nivel institucional y didáctico, desde todas las cátedras, para favorecer el aprendizaje de las literacidades académicas (es decir, la participación de los alumnos en sus culturas escritas), a través de una enseñanza que las preserve como tales».

Por su parte, Cassany (2006) se refiere a la noción de *literacidad crítica* como «todo lo relacionado con la gestión de la ideología de los discursos, al leer y escribir. [Bajo este concepto incluye] los conocimientos, habilidades y actitudes y valores derivados del uso generalizado, histórico, individual y social del código escrito» (p. 2). Como argumento central para no utilizar términos como *alfabetización* o *alfabetismo*, Cassany opta por utilizar el de *literacidad crítica*, pues afirma que este «[p]ermite deshacerse de las connotaciones negativas que arrastra el término analfabeto y analfabetismo, que se ha usado a menudo como sinónimo de ignorante o inculto (cuando es obvio que una persona analfabeta puede poseer una rica cultura oral)» (Cassany, 2006, p. 3).

Desde esta concepción sociocultural de la lectura y escritura académicas, Morales y Cassany (2008), más recientemente, afirman que la lectura y escritura no solo son

herramientas fundamentales para lograr una adecuada práctica profesional y científica, sino también sirven para que quienes leen y escriben se constituyan en miembros activos y participativos en sus respectivas comunidades (p. 13). Igualmente, estas dos nociones han informado, en gran medida, las prácticas de investigación sobre la lectura y escritura académicas en Iberoamérica. De hecho, se ha llegado a plantear que dicha diferenciación conceptual realmente se refiere a dos problemas teóricos diferentes y, por tanto, a dos clases de investigación diferenciadas: la didáctica–educativa y la lingüística–etnográfica (Carlino, 2013, p. 373).

En este artículo, busco contribuir a este debate en dos niveles. En primer lugar, afirmo que es posible desarrollar otros tipos de investigación complementarios a los señalados en Carlino (2013), los cuales pueden servir para integrar aportes importantes provenientes de diferentes líneas de trabajo. Planteo, más específicamente, que la investigación acción participativa (IAP) permite comprender y promover la lectura y escritura académicas, a través de los currículos *desde dentro* de las comunidades universitarias, al reconocer y maximizar el potencial epistémico, social, educativo, cultural y político de las personas que las conforman. En segundo lugar, sostengo que la IAP, junto con una pedagogía crítica de la lectura y la escritura académicas, promueven un tipo de vida política en el aula universitaria, la cual se expresa en una especie de *literacidad ética* que reconoce, exalta, crea y fortalece la red de relaciones entre las personas involucradas en los procesos de lectura y escritura académicas en nuestras universidades.

Para lograr este objetivo de doble faz, presento, en primera instancia, una información general sobre la universidad en la que tomó lugar esta experiencia de IAP, así como algunos detalles sobre el contexto curricular en el que esta investigación se incorporó. En segundo lugar, presento los objetivos y referentes teóricos y metodológicos generales que orientaron este proceso de IAP. Para profundizar en los resultados referidos a la vida política que se construye con una IAP en este tipo de aula universitaria, señalo luego, de manera general, la perspectiva teórica sobre *la vida política*, propuesta para la generación y análisis de lo acontecido en esta experiencia. Finalmente, hago referencia a algunas consideraciones y reflexiones al respecto, dentro de las cuales incluyo la necesidad de promover una *literacidad ética* en nuestras aulas universitarias.

LOS CURSOS NIVELATORIOS DE LECTOESCRITURA EN LA UNAL, SEDE BOGOTÁ

Esta investigación se desarrolló de julio de 2012 a diciembre de 2014 en la Universidad Nacional de Colombia (UNAL). En su año de finalización, la comunidad universitaria estuvo compuesta por 2 890 docentes activos en planta y 51 283 estudian-

tes (4 430 de pregrado y 8 843 de posgrado) que cursaban un total de 94 programas de pregrado y 343 de posgrado, distribuidos en siete sedes ubicadas en diferentes regiones del país (UNAL, 2014).

Al ser la universidad pública estatal más grande del país, esta universidad tiene como fines (UNAL, 2010b), entre otros:

- Contribuir a la unidad nacional en su condición de centro de vida intelectual y cultural abierto a todas las corrientes de pensamiento y a todos los sectores sociales, étnicos, regionales y locales.
- Asimilar críticamente y crear conocimiento en los campos avanzados de las ciencias, la técnica, la tecnología, el arte y la filosofía.
- Formar profesionales e investigadores sobre una base científica, ética y humanística, dotándolos de una conciencia crítica que les permita actuar responsablemente frente a los requerimientos y tendencias del mundo contemporáneo, así como liderar creativamente procesos de cambio.
- Formar ciudadanos libres y promover valores democráticos, de tolerancia y de compromiso con los deberes civiles y los derechos humanos.
- Promover el desarrollo de la comunidad académica nacional y fomentar su articulación internacional.
- Estudiar y analizar los problemas nacionales y proponer, con independencia, formulaciones y soluciones pertinentes.
- Hacer partícipes de los beneficios de su actividad académica e investigativa a los sectores sociales que conforman la nación colombiana.
- Estimular la integración y la participación de los estudiantes para el logro de los fines de la educación superior.

Estos fines serán retomados más adelante, especialmente, por su relevancia para el tema central de este artículo: el papel de la lectura y escritura académicas en la vida política de esta comunidad universitaria.

La investigación cuyos hallazgos parciales se presentan aquí, se formuló con el propósito de apoyar el desarrollo de los Cursos Nivelatorios de Lectoescritura (CNLE) de la sede Bogotá. Estos cursos surgieron en la Universidad a partir del Acuerdo 033 del 11 de noviembre de 2007, por el cual se establecieron lineamientos básicos para el proceso de formación de los estudiantes de la Universidad (UNAL, 2007). Uno de estos lineamientos concierne a una estrategia de formación para apoyar a los estudiantes en su inserción a la vida universitaria: la creación de cursos nivelatorios en lectoescritura, inglés y matemáticas (Artículo 13).

En 2008, cuando se adoptó el Estatuto Estudiantil de la Universidad en sus disposiciones académicas, el Consejo Superior Universitario estableció que «[l]os admitidos a los programas de pregrado podrán ser clasificados de acuerdo con las políticas que las autoridades académicas establezcan, con el objetivo de identificar si requieren de fundamentación o apoyo adicional para iniciar su carrera» (UNAL, 2008). Sobre esta base, el Rector de la Universidad, en el Artículo 5 de la Resolución 469 del 3 de abril de 2009, estableció la denominación oficial de los cursos para estudiantes recién admitidos con necesidades de nivelación: cursos nivelatorios de matemáticas, lectoescritura e inglés (UNAL, 2009).

Un año después, en la Resolución 037 de 2010, reglamentó la clasificación, inscripción y calificación de los estudiantes con necesidades de nivelación en estos tres campos. Determinó que las vulnerabilidades o necesidades de estos estudiantes en estos tres niveles deben ser identificadas por la Dirección Nacional de Admisiones (DNA) a partir de la aplicación del examen de admisión, o en pruebas clasificatorias adicionales realizadas por esta dirección (UNAL, 2010a). Desde entonces, después de cada proceso de admisión a los programas de pregrado, la DNA envía al Sistema de Información Académica (SIA) el listado de los estudiantes de la Universidad que requieren nivelación en lectoescritura. La dirección académica de cada sede es la instancia responsable de la administración de estos cursos, para cuyo desarrollo trabaja en coordinación con el profesor propuesto por la Unidad Académica Básica (UAB) afín al campo de formación respectivo.

En el caso de la sede Bogotá, esta coordinación ha estado a cargo de un profesor del Departamento de Lingüística: durante ocho semestres, de manera no consecutiva, por dos profesoras de planta; y durante tres semestres, por dos docentes con vinculación ocasional (docentes de los cursos nivelatorios de lectoescritura en esta sede). Desde el segundo semestre de 2009, en la sede Bogotá estos cursos han sido tomados por aproximadamente 300 estudiantes al semestre, los cuales se dividen, por lo general, en 10 grupos. Es decir que estos cursos han sido tomados por 3 300 estudiantes desde su creación y hasta finales del 2014.

El equipo a cargo de estos 10 grupos ha estado conformado, con algunas variaciones de un semestre a otro, por un grupo de profesores (un profesor de planta, quien coordina el trabajo colectivo, y un grupo de dos a cuatro estudiantes becarios de posgrado con funciones de docencia). Los becarios docentes han sido estudiantes de las Maestrías de Lingüística, Fonoaudiología, y Comunicación y Medios. Más recientemente, se han contratado docentes ocasionales (docentes con contrato temporal) de manera esporádica, cuando no se cuenta con el número requerido de estudiantes de posgrado para cumplir con la función de becarios docentes.

SOBRE EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

En mayo de 2012, luego de desarrollar dos estudios sobre la geopolítica de la escritura académica con resultados importantes, compartidos en diversos tipos de publicaciones (Abouchaar, Becerra & Mora, 2010; Mora, 2012; Santos, 2009, 2013a, 2013b), y a un mes de entregar mi tesis de doctorado en una universidad australiana, postulé un proyecto de investigación acción participativa (IAP) a la convocatoria de investigación 2012 Orlando Fals Borda de la Facultad de Ciencias Humanas, como antesala a mi regreso a la labor investigativa en la UNAL. Para el desarrollo de este proyecto, invité a la profesora del Departamento de Lingüística a cargo de la coordinación de los cursos nivelatorios de lecto–escritura, para que se vinculara como coinvestigadora, no solo para dar continuidad a una de las líneas de investigación del grupo interinstitucional de investigación Estudios del Discurso, al cual pertenecemos, sino también para apoyar su quehacer como coordinadora de los CNLE en la sede Bogotá, desde el ámbito investigativo. Mi intención con este proyecto era apoyar los procesos de lectura y escritura académicas en los CNLE, con miras a promover en sus docentes el reconocimiento de la pluralidad propia de la vida académica universitaria en estas aulas.

El objetivo general de esta IAP fue formular y desarrollar proyectos de aula con un grupo de profesores y estudiantes participantes en los CNLE ofrecidos por la Universidad en la sede Bogotá. Con este proceso investigativo, se buscó, de manera específica, promover un proceso de reflexión de los estudiantes becarios docentes a cargo de estos cursos, acerca de la vida política vinculada con los procesos de lectoescritura académica.

Para ello, se propuso utilizar la narración de historias, en tanto recurso fundamental para el desarrollo de una praxis educativa orientada a la erradicación de prácticas de exclusión social en la vida académica universitaria, y género discursivo para el diálogo entre los diferentes tipos de saberes que convergen en las aulas universitarias. Igualmente, se profundizó en la comprensión de la dimensión socio–cultural de las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes participantes, especialmente de aquellos cuya lengua materna no era la lengua oficial de la vida universitaria colombiana: el español. Se buscó también continuar con este proyecto en la consolidación de una pedagogía de las lenguas, desde la perspectiva crítica latinoamericana de la educación iniciada por el pedagogo brasileiro Paulo Freire, así como a partir de la propuesta IAP del sociólogo colombiano Orlando Fals Borda.

Para lograr una convergencia entre el saber popular y el saber científico en las universidades (Fals-Borda & Mora-Osejo, 2003), adoptamos la idea del *sentipensante*, noción que el maestro Fals Borda aprendió en sus experiencias en las riberas del río San Jorge a finales de los años setenta; la utilizaba para referirse a los académicos

como personas que deben actuar no solo con la razón, sino también con el corazón (Bassi & Britton, 2008). Esta noción sería el sello identitario del proyecto, incluso en su título.

A partir de ciclos de planeación, acción, observación y reflexión, invitamos a los docentes (estudiantes becarios y docentes ocasionales, según época) de los CNLE en la Sede Bogotá a participar en el proyecto. Luego de presentar, en agosto de 2012, el proyecto en una de las primeras reuniones del grupo de estudiantes becarios docentes de ese semestre, se les invitó a participar en una serie de conversaciones sobre la vida cotidiana en sus aulas.

Resultado de su acogida a esta iniciativa, fue mi participación en las reuniones quincenales organizadas por la coordinación de los CNLE realizadas durante ese semestre (ocho reuniones, en total). La toma de notas y la eventual grabación en audio de algunas de ellas, según acuerdos con el grupo, se constituyeron en las formas de registro principal de las conversaciones. Para la generación de los procesos de reflexión sobre la vida política y su relación con los procesos de comunicación en el aula universitaria, se propuso acudir a la narración de historias (Benhabib, 1990; Santos, 2007, 2012). Las prácticas de lectura y escritura académicas de los estudiantes resultantes fueron indagadas a partir de entrevistas etnográficas.

Los hallazgos sobre la vida política vinculada con los procesos de lectura y escritura académicas de estas aulas universitarias se basan en el análisis de cinco textos escritos por seis de los docentes de estos cursos (un texto en coautoría), cuatro de los cuales describen y narran el desarrollo de cuatro proyectos de aula; y uno, sobre el proceso de reformulación del programa de los cursos nivelatorios de lectoescritura de la sede Bogotá a partir de las conversaciones del equipo de profesores en sus reuniones quincenales en el segundo semestre de 2012. Los proyectos de aula fueron desarrollados durante 2013 y 2014–1 y los textos fueron escritos en el primer y segundo semestres de 2014. Me referiré a estos textos como «T1», «T2», «T3», «T4» y «T5». Cada uno de estos textos establece una interlocución con las voces y textos escritos de sus estudiantes. Igualmente, los resultados obtenidos sobre este objetivo específico, referido a la vida política en las aulas de los CNLE, se basan en dos grabaciones de audio con los estudiantes becarios docentes (una realizada al inicio de la IAP —Audio1—; y otra, al culminar esta experiencia —Audio2—), así como en las notas del investigador principal de este proyecto.

Metodológicamente, para la identificación de los episodios significativos seleccionados en esta experiencia de IAP, sigo un enfoque de despliegue de capas múltiples, propuesto en Santos (2012). Con base en este enfoque, propongo identificar una *primera capa* de la vida política, correspondiente a aquella implicada en los datos recolectados

en el proceso de IAP. Estos datos son obtenidos por los practicantes de IAP, mediante el uso de técnicas de recolección de datos, tales como la compilación de documentos, la realización de entrevistas, la aplicación de cuestionarios, la observación participante, etc. Tales datos se encuentran registrados en actas de reuniones individuales y grupales, cuestionarios diligenciados por estudiantes y profesores, notas de observación participante, entre otros.

Los análisis de los datos realizados por los practicantes de IAP constituyen una *segunda capa* a discriminar, en tanto interpretaciones de la realidad encapsulada en los datos recolectados. Estos análisis se presentan, por lo general, en las publicaciones de los practicantes de IAP, en este caso en particular, en los textos escritos de los docentes de los CNLE o las notas de campo del investigador principal.

Para dar cuenta de lo que aún no está dicho sobre la vida política en estas aulas, y en referencia al reconocimiento de la pluralidad de sus participantes, propongo en este enfoque identificar una *tercera capa*, la cual corresponde a aquello que no ha sido dicho porque, por lo general, está referido a situaciones políticamente difíciles de abordar en las publicaciones académicas.

A continuación, se presentan algunos aportes de la teoría política de la intelectual alemana Hannah Arendt, los cuales sirvieron para la realización de esta investigación.

VIDA POLÍTICA, PLURALIDAD, ACCIÓN Y DISCURSO

Arendt (1998) recurre a los antiguos griegos para comprender el sentido primero de la *polis*. Afirma que la idea fundante de la *polis* fue el remedio griego para la fragilidad de las intangibles e ilimitadas relaciones humanas (p. 196). Por tanto, Arendt (1998) interpreta el reino de lo político como emergiendo directamente de nuestro actuar juntos (p. 198). Sostiene que, propiamente hablando, la *polis* no es la ciudad-estado en su ubicación física, sino la organización de la gente, que surge de actuar y hablar juntos. El espacio que ocupa la *polis* realmente es aquel que existe «entre» los seres humanos, no importa donde ellos estén (p. 198). Desde esta perspectiva, la acción y la palabra crean este espacio entre los participantes. Sin embargo, aclara que, aunque todos los seres humanos son capaces de actuar y hablar, este espacio creado por las palabras y las acciones no siempre se da; muchas personas no viven en este espacio.

Arendt (1998) dice que el reino político es diferente a otros espacios, pues desaparece no solo con la dispersión de los seres humanos, sino también con la desaparición de las actividades mismas (p. 199). Plantea que lo que mata a las comunidades políticas es la pérdida de poder. Para Arendt (1998), el poder es lo que mantiene el reino público, esto es, el espacio potencial para la aparición del actuar y el hablar juntos.

Power is actualized only where word and deed have not parted company, where words are not empty and deeds are not brutal, where words are not used to veil intentions but to disclose realities, and deeds are not used to violate and destroy but to establish relations and create new realities. (Arendt, 1998, p. 200)

Afirma que el único factor material indispensable en la generación de poder es que los humanos vivan juntos. El poder es, así, la habilidad humana no solo para actuar, sino para actuar en concierto (Arendt, 1970). En consecuencia, el poder pertenece a un grupo y no a un individuo. Así, el poder existe solo hasta cuando el grupo se mantiene junto. Cuando se dice que alguien está empoderado, desde esta perspectiva, se hace referencia a que tiene un poder que un grupo le ha dado para actuar en su nombre. Sin embargo, en el momento en que el grupo desaparece, el poder de dicha persona también desaparece (p. 44). Así, el poder es lo que mantiene a las personas juntas después del efímero momento en que sucede la acción. Arendt agrega que cualquier persona que, por cualquier razón, se aísla y no participa en el *mantenerse juntos*, pierde poder y se vuelve impotente; no importa qué tan fuerte sea o qué tan válidas sean sus razones (Arendt, 1998, p. 201).

La participación, entonces, es intrínseca a la vida política, pues, al hacer parte de una situación colectiva, hace que el actuar juntos sea posible. Por lo tanto, el poder humano corresponde a la condición de pluralidad, esto es, a la condición humana, gracias a la que todos somos iguales en tanto seres humanos, de tal forma que nadie es nunca igual a nadie que haya vivido, viva en el presente o viva en el futuro (Arendt, 1998, p. 8).

En la perspectiva arendtiana, la condición de la pluralidad humana no es solo la condición *sine qua non*, sino también la condición *per quam* de toda vida política (Arendt, 1998, p. 7). Por esta razón, afirma que la política tiene que ver con la coexistencia y la asociación de diferentes seres humanos, quienes se organizan entre ellos, de acuerdo con ciertos intereses comunes que encuentran en el absoluto caos de las diferencias (Arendt, 2005, p. 93). Según Arendt (2005, pp. 94-95), nuestras vidas políticas, aunque se parecen a nuestras vidas familiares, se construyen a partir de un tipo de lazo distinto. Este nuevo tipo de lazo lleva a la perversión de la política misma, en tanto destruye la cualidad básica de la pluralidad, es decir, que al surgir la política de lo que yace *entre los seres humanos* y establecerse como relaciones, esta forma de organización erradica la diferenciación original de cada ser humano. Esta teórica alemana hace énfasis en que la política organiza a aquellos que son absolutamente diferentes, con miras a su *relativa* igualdad y en contra de la distinción de sus *relativas* diferencias (Arendt, 2005, p. 96).

Igualmente, en su reflexión sobre lo que es la política, Arendt (2005) afirma que tanto nuestros prejuicios individuales como los prejuicios compartidos están siempre presentes cuando hablamos de política. Plantea que no podemos ignorarlos, pues ellos nos indican que, en términos políticos, no sabemos, o no sabemos aún, cómo funcionar en las nuevas situaciones a las que llegamos. Para Arendt, el problema no es tener prejuicios; reconoce que debemos tenerlos, pues no podemos tener juicios sobre todo. Es más, en sentido amplio, todos los prejuicios son políticos, dice, en tanto ellos forman parte integral de los asuntos humanos que son el contexto en el que nuestras vidas cotidianas ocurren (Arendt, 2005, p. 99).

Los prejuicios son diferentes de las idiosincrasias personales, pues ellos existen fuera de la experiencia, razón por la que Arendt cree que la tarea de la política es dispersarlos. Sin embargo, hay algo que los prejuicios y los juicios comparten: la manera en que las personas se reconocen a sí mismas y sus intereses comunes. Alguien con prejuicios, dice Arendt (2005), puede estar siempre seguro de que tiene un efecto en los otros. Esta es la razón por la que los prejuicios juegan un papel preponderante en el mundo social, mientras que las idiosincrasias difícilmente se mantienen en las esferas pública y política.

Arendt agrega que, en cada crisis histórica, los prejuicios comienzan a colapsar porque no son ya aceptados. Ellos se convierten en formas cerradas de concebir el mundo o ideologías con una explicación para todo, la cual funciona a partir de una pretensión de comprender toda realidad histórica y política (Arendt, 2005, pp. 102-103). Desde esta mirada, lo que distingue un prejuicio de una ideología es precisamente la pretensión de universalidad, pues el primero siempre es parcial por naturaleza; mientras que la ideología nos blinda de toda experiencia, al proveernos de una visión completa del mundo que enfrentamos. Las ideologías sostienen claramente que tanto nuestros prejuicios como nuestros criterios para juzgar son inapropiados y, debido a esto, no debemos confiar en ellos.

Desde esta perspectiva, la única actividad que se da directamente entre los seres humanos sin la intermediación de objetos, y que corresponde a la condición humana de la pluralidad, es la acción (Arendt, 1998, p. 7). La autora plantea que la acción es única, en tanto pone en movimiento procesos: «action also marks the start of something, begins something new, seizes the initiative» (Arendt, 2005, p. 113). Considera que la acción no puede ser eliminada, a pesar de su instrumentalización y de la degradación de la política en un medio para conseguir algo más (Arendt, 1998).

Inherente a la habilidad humana de forjar *un comienzo*, lo cual, a su vez, es inherente al hecho de haber nacido, está la libertad, la cual es el significado de la política. Arendt (2006) sostiene que la libertad se convierte en el propósito directo de la acción

política: «[t]he *raison d'être* of politics is freedom, and its field of experience is action» (p. 145). Arendt dice que la libertad es posible, políticamente hablando, cuando hay un espacio público común donde los seres humanos se encuentran (Arendt, 2006, p. 147).

Tener en cuenta estas reflexiones de Arendt sobre la vida política, sus orígenes en la antigua Grecia, la condición humana que la hace posible (esto es, la condición de pluralidad) y la única actividad humana hacedora del espacio invisible entre los seres humanos (es decir, la acción), permite lograr una mejor comprensión de la vida política que se construye en las aulas universitarias, a través de la lectura y escritura académicas. Veamos cómo puede esto ilustrarse en esta experiencia de IAP, de un lado, y, de otro, la experiencia de esta comunidad que nos permite comprender la lectura y escritura académicas desde una perspectiva política.

HALLAZGOS SOBRE LA VIDA POLÍTICA, COMO ELLA ES CONSTRUIDA POR LOS PARTICIPANTES

Siguiendo esta perspectiva arendtiana de la vida política, era de interés en esta IAP determinar si en nuestras aulas universitarias realmente se habían construido espacios entre estudiantes y profesores en los que pudieran aparecer los unos ante los otros, tal y como ellos son. Y, si esto ocurría, también interesaba establecer si algunas de las condiciones para que profesores y estudiantes pudieran crear estos espacios a través de sus acciones y palabras (y así poder, a su vez, actuar juntos) habían surgido, gracias a la experiencia misma de IAP. Veamos qué nos dejan ver las historias contadas por algunos participantes, así como otros datos recolectados y registrados en audio en esta IAP.

En primer lugar, podría decirse que la acción y la palabra han permitido la creación de un espacio *entre los profesores* de los CNLE. Se ha construido un espacio entre ellos, a partir de la reconstrucción y resignificación de un espacio institucionalmente instaurado: las reuniones de profesores. Sin embargo, y a pesar de la importancia que los profesores de estos cursos dan a este espacio, este solo vuelve a crearse a partir de las acciones y palabras de sus participantes en cada sesión. Este proceso de creación y recreación permanente de este tipo de espacios se torna cada día más difícil, por la temporalidad de las personas que conforman los colectivos. A pesar de los cambios en el grupo de profesores, este espacio entre ellos se mantiene en otros lugares.

Yo lo único que sí quisiera resaltar para el trabajo de este semestre [es] como saber qué están haciendo los otros precisamente por la misma ausencia de todos a las reuniones. Eso de escuchar al otro de qué está haciendo, en qué va, cómo abordó el programa. Me parece clave digamos para saber pues cómo estamos haciendo el programa y cómo lo

estamos entendiendo el programa. Lo hemos hecho a manera un poco más informal con [nombre], cuando crea espacios, entonces «bueno, ustedes van en qué», «yo voy en qué», «entonces vamos como bien». Porque eso sí es como importante, me parece, de cómo se está trabajando (Audio2:237-246).

En el caso de este contexto universitario, la continuidad de los acuerdos provisionales logrados en este espacio creado por los profesores de los CNLE, siempre está en vilo semestre a semestre, debido a la incertidumbre sobre la continuidad o no de los becarios docentes (los estudiantes de posgrado solo pueden vincularse hasta por tres semestres) o la asignación suficiente o no de docentes ocasionales cuando la asignación de becarios docentes disminuye.

La acción y la palabra también han creado espacios *entre los profesores y los estudiantes* de los CNLE. Estos espacios se configuran a partir de las relaciones interpersonales promovidas en las aulas por el profesor de los CNLE. Una docente relata:

Incluso lo que habíamos planteado con un texto a dos, tres manos, para mí, les cuento mi experiencia, fue imposible porque digamos no vi como digamos como un desarrollo individual, sí como tal, determinado como para ya poderle decir al estudiante «oye, sí ahora haz el texto final a dos manos». Pues en mi caso fue casi que digamos... el día del encuentro [de estudiantes de CNLE de fin de semestre] se van a dar cuenta. Incluso eso lo discutimos en clase ¿no?, y les expliqué las razones por las cuales yo lo consideraba y ellos me explicaron que tampoco lo hubieran considerado, que ojalá también hubiera un curso nivelatorio II para poder, digamos, como avanzar en ese proceso mismo, en ese tipo de textos. (Audio2:307-315)

Las *temáticas* propuestas por los estudiantes foguean, incluso, el tipo de espacio que se crea a través de las palabras y las acciones en las aulas. Así lo percibió un becario docente:

Otra cosa que me parece fundamental es sobre qué escriben los estudiantes. Y este semestre me ha pasado, pues que me ha parecido interesante, y es que hay varios que pertenecen a diferentes congregaciones religiosas, entonces se sienten atraídos a escribir sobre temas religiosos que sobrepasan, digamos, lo que se podría en cierta medida tomar como evidencia pura y física del tema, y pasan a otros planos de exploración en los que es difícil que uno pueda tomar una decisión con respecto a si es una buena argumentación o no porque está mi subjetividad de mis creencias, está la subjetividad en juego de mi estudiante, lo que él cree. (Audio2:282-390)

De otro lado, la acción y la palabra que crean el espacio entre los participantes (profesor y estudiantes) pueden tomar formas diversas, las cuales resultan en *géneros discursivos* que facilitan la transición propia del estudiante al momento del inicio de su vida universitaria. Por ejemplo, el género narrativo ha permitido en estas experiencias de aula no solo que los estudiantes puedan contar sus historias como vivencias de la vida cotidiana universitaria, sino que reflexionen y asuman posturas críticas sobre el impacto de las expectativas de la academia para la reconfiguración de sus identidades. Esto puede ilustrarse en lo que afirma uno de los becarios docentes:

Es bajo esta crítica que buscamos dar cabida a otras formas de construir conocimiento y de manifestarlo, difundirlo y socializarlo dentro de los cursos de lectura y escritura. Por esto, consideramos pertinente elaborar textos de carácter narrativo que evidenciaran otras formas de comprender la realidad y que aportaran a la discusión en torno a qué se entiende por conocimiento válido. Muchas de las narraciones producidas en los cursos cuestionaban la forma en que la universidad, como espacio de construcción del conocimiento, ha sido pensada, estructurada y validada. Los estudiantes narraban la manera como sus opiniones no eran tenidas en cuenta y eran vistos como sujetos que necesitaban *rehacerse*, pues sus experiencias eran vistas como anecdóticas y folclóricas y no dignas de pertenecer al ámbito académico. (r1:246-255)

Un segundo tipo de hallazgo concierne a la importancia de la creación de estos espacios entre las personas para que su condición de pluralidad pueda manifestarse. Los espacios creados por la acción y la palabra entre los estudiantes, y entre estos y sus profesores, pierden sentido si no se constituyen en espacios en donde la pluralidad de voces que llega a la universidad pueda manifestarse, escucharse e interactuar. En el caso de los CNLE, *la apuesta didáctica del grupo de profesores ha sido invitar a los estudiantes a elaborar textos escritos y realizar lecturas de diversa índole como estrategia de promover el reconocimiento de la pluralidad*. La manera como tales voces aparecen en estos textos no solo concierne a su interlocución con otras voces de otros textos académicos, sino también a la búsqueda de la propia voz en la labor de escribir. Esta búsqueda se constituye en la manifestación de la voz del autor de textos académicos escritos y orales, que interpela las voces de aquellos que interactúan con su voz en construcción. Sin estas otras voces, la propia puede empobrecerse, limitarse, reducirse.

De lo anterior, puede inferirse que el papel de la lectura en la academia debe estar orientado a lograr una pluralidad de perspectivas sobre un mismo fenómeno

natural, social o cultural. De igual forma, la escritura en la academia debe propender por la bienvenida a la polifonía de voces que constituyen las comunidades humanas.

En esta puesta en marcha de este acuerdo colectivo, es fundamental promover que los estudiantes tomen decisiones para participar en los espacios que se construyen. Así, se incorporan siempre nuevos elementos y voces al espacio construido. Señala un becario docente:

Y quiénes quieren, uno; y dos, yo les decía: «con respecto a los trabajos que yo he visto, a mí me gustaría postular a algunos de ustedes, entonces, si los que yo quiero postular, también pues ustedes también quieren, maravilloso, si no, pues lleguemos a acuerdos». (Audio2:738-741)

En ocasiones, también nos muestran las experiencias de estos profesores, que los espacios que se construyen con la acción y la palabra se pueden ver restringidos por las condiciones materiales y no materiales.

Por ejemplo hay un curso que tengo... Yo sufro con el pobre [nombre de un estudiante tutor], todo el mundo le pide tutorías y yo soy: «¡No! mira: aquí hay límites» (risas). Allá me toca decir: «aquí no le dan tutoría a todo el mundo, usted ya pasó, ¡de malas!». Así toca, como también sellar porque sí una cosa... (Audio2:948-951)

Este becario docente, en particular, destaca la contribución a este espacio de un tipo de participante en los CNLE que se vincula para apoyar el proceso de los estudiantes de estos cursos. Se trata de estudiantes de semestres avanzados que se vinculan cada período académico, a través de una convocatoria de la Dirección Académica de la sede Bogotá, para apoyar con tutorías a los estudiantes que lo requieran. Las acciones de estos estudiantes–tutores han permitido crear más espacios entre los participantes, en los que se puede encontrar la pluralidad de voces de los CNLE. Estos estudiantes–tutores forman parte de un grupo estudiantil llamado Grupo Estudiantil de Apoyo a los CNLE, el cual también tiene a su cargo la publicación de la revista *Prima Exagia* y la organización de un encuentro de estudiantes CNLE de fin de semestre. Estas dos iniciativas se constituyen en dos espacios auténticos de iniciación de la lectura, escritura y oralidad académicas, que se crean a partir de las acciones y palabras de todos los participantes.

Los espacios creados entre los participantes de los CNLE, gracias a la acción colectiva de los profesores, han permitido que no solo se promueva escuchar la polifonía de voces, sino que también sea acompañada por una reflexión crítica sobre las maneras

como tales voces comprenden el mundo. Un fragmento de uno de los textos escritos por uno de los profesores así lo ilustra:

[E]mpezamos a discutir críticamente sobre cierto tipo de discursos que, para algunos estudiantes, parecían neutros por ser de carácter científico. Para muchos alumnos, la palabra ciencia era equivalente a neutralidad y objetividad. Así, al vincular textos científicos de disciplinas como la física, la agronomía y las matemáticas, que por cierto creen estar alejadas de las discusiones políticas, nos llevó a reflexionar sobre la relación entre la ciencia y la construcción de la verdad. El discurso científico pierde su carácter de objetividad total al ser analizado en profundidad y al evidenciarse los fuertes lazos que este posee con los ámbitos económicos y políticos. Esta reflexión, por consiguiente, no solo permitió que los estudiantes adquirieran mayores herramientas en la comprensión de los discursos académicos, sino que también les ayudó a acercarse mucho más a la lectura crítica o a la lectura entre líneas. (r1:180-190)

Otro tipo de hallazgo está relacionado con el surgimiento de una organización entre los participantes. Como ya se ha mencionado, la vida política surge del actuar juntos y esto solo es posible si, de un lado, las personas pueden aparecer las unas ante las otras tal y como son, es decir, en su condición de pluralidad; y, de otro lado, si con sus acciones y palabras crean espacios entre ellas. Las historias contadas por algunos de los estudiantes becarios docentes de estos cursos, así como las reuniones grabadas en audio, permiten identificar *una organización que emerge de los intereses comunes de estudiantes y profesores de los CNLE*. Tal organización se articula a partir de claridades de intencionalidad, proceso, condiciones, ejes temáticos y roles. Algunos fragmentos que ilustran esta organización:

Claridades: [M]e parece que sí es mejor tener como unas claridades, que alcancemos a unas claridades este semestre, que sí nos permitan, por ejemplo, empezar el trabajo con los muchachos el próximo semestre (Audio1:84-86).

Procesos: [T]al vez no empezar con este semestre con los que tenemos ahora, porque descuadraría un poco las dinámicas que ellos ya vienen trabajando. En cambio, podemos presentarles con más tiempo o el próximo semestre el proyecto, decirles cómo va encaminado, qué claridades. (Audio1:88-91)

Condiciones: En el caso de Investigación Acción Participativa la idea es que además de suscitar esos procesos de reflexión, lo que llamaría Paulo Freire la «concientización», y

crear los ambientes de vivencia de esas cosas, es dinamizar la praxis, como decía João, es dinamizar esa praxis pero también se esperaría que también fructifique en esa comunidad esa reflexión y esas acciones colectivas. (Audio1:652-656)

Ejes temáticos: [Y]o digo que tu referente es otro [refiriéndose a las conversaciones iniciales en el proyecto] porque yo también estuve en los primeros cursos de lectura y escritura y volví, entonces veo que sí, el programa sigue estando consolidado desde un mismo eje, o sea que es la lectura y la escritura, o sea los pilares fuertes del curso no han cambiado independientemente del colectivo. (Audio2:465-469)

Rol de los estudiantes–tutores: Hay una pequeña propuesta, sí, o sea, eso queremos abordarlo, y eso lo ha estado planteando ya desde hace rato, y es que tratemos de mirar que precisamente de estos chicos que fueron tutores de los cursos nivelatorios miremos cómo tratar de vincularlos al grupo de apoyo de cursos nivelatorios de lectoescritura, ¿sí? Por el momento, la vinculación mayor estuvo dada porque [nombres de los dos estudiantes vinculados al grupo de apoyo de estos cursos] hacían parte tanto del grupo remunerado, como de los tutores en el sentido más amplio. (Audio2:1085-1091)

Rol de los estudiantes de los CNLE: Cabe señalar que, al finalizar, cada uno de los semestres en los que fuimos becarios asistentes y, por consiguiente, docentes de los cursos, se realizó una sesión con los estudiantes para poner en discusión los aspectos positivos y las mejoras que se le debían hacer al programa. De esta forma, los estudiantes hicieron aportes, tanto metodológicos como de contenido, que consideraban debían incluirse en el programa. A la par, el programa fue discutido y analizado con los demás docentes en diversas reuniones a lo largo de los siguientes semestres y, especialmente, al finalizar el primer semestre del 2013, cuando se consideró necesario reestructurar el documento que sería presentado y discutido con los nuevos estudiantes. (r1:331-339)

No obstante la organización que se ha logrado en esta pequeña comunidad, cada semestre el grupo de profesores anticipa y enfrenta las diversas reacciones y actitudes de los estudiantes con respecto a lo que connota el nombre de estos cursos: Cursos *Nivelatorios* de Lectoescritura.

¿Nivela con respecto a qué?: Sí, y hay una cuestión que a mí me parece muy interesante de la discusión que se abre, y es académica y es: un curso nivelatorio está nivelando con respecto a qué. Si se está nivelando, es porque llega con un nivel que da

el examen de admisión, pero ese nivel nunca lo conocemos estando acá. Digamos, a mí me parece que el examen de admisión sí detecta unos casos. Uno ve unos estudiantes y dice «ah», está detectando unos problemas de la educación media. Pero sí deberíamos tener, o sea, me parece que debería quedar en el balance y es: hay un dato arrojado por admisiones, pero ese dato nunca se trabaja. (Audio2:1488-1495)

¿Es un espacio remedial? Una de las primeras reflexiones que tuvimos al momento de abordar como docentes los cursos de lectura y escritura fue la denominación de dicho espacio académico y el efecto que esta tenía sobre los estudiantes. Como su nombre lo indica, los cursos nivelatorios fueron concebidos como un espacio remedial, es decir, su objetivo era suplir las supuestas falencias que los estudiantes tenían en lectura y escritura. Sin embargo, esto, a nuestro parecer, tenía efectos negativos. En las sesiones de clase, muchos de los estudiantes manifestaban sentirse desmotivados, pues consideraban que eran presentados ante la comunidad académica como «atrasados». A la par, muchos de ellos manifestaban tener un buen desempeño en lectura y escritura y no consideraban necesario estar en dicho espacio académico. Esta situación nos llevó, especialmente en las reuniones de docentes, a reconsiderar dos puntos centrales dentro de los cursos: la concepción de currículo y su relación con la manera como la lectura y la escritura académica deberían ser entendidas en la Universidad. (r1:70-82)

¿Tenemos un problema? Algunos de ellos contestan que están en el Curso Nivelatorio de Lecto–escritura porque suponen tener problemas en el campo de la lectura y la escritura, razón por la cual quedaron clasificados para verlo, o porque el curso les va a dar herramientas útiles para poder mejorar sus niveles de lectura y escritura. Al presentar el programa, les señalo que el hecho de que hayan quedado clasificados para ver este curso, mientras que otros de sus compañeros de carrera tal vez no, tiene que ver en gran parte con limitaciones presupuestales de la universidad para poder ofrecer este curso a muchos otros estudiantes. (r5:41-47)

Las diferentes interpretaciones de la denominación de estos cursos, por lo general, se encuentran implícitas en todo curso creado en las universidades para el mejoramiento o fortalecimiento de las competencias de lectura y escritura académicas. De acuerdo con estas interpretaciones, los cursos se crean sobre la base de supuestos tales como que al estudiante le hace falta algo que no logró en la educación media; que lo vio en la educación media, pero no lo aprendió finalmente; o, simplemente, que el estudiante tiene un problema que resolver.

Estas apreciaciones de un curso de lectoescritura dirigido a estudiantes universitarios de primer semestre permean la cotidianidad de estas aulas. Sin embargo, uno de los logros más apreciados por el grupo de profesores es el «poder» que siente al mantenerse unido. Al preguntarle al grupo de profesores sobre los aportes que, como equipo, consideran que han hecho, aducen:

El trabajo como equipo entre profesores y estudiantes de apoyo, tanto los que reciben remuneración como los que no. (Audio2:1067-1068)

Y otro aporte sería, digamos, lo que señalaba [nombre] de las modificaciones que se han hecho a los Encuentros nivelatorios, de cómo han ido un poco evolucionando las iniciativas de los profesores del Encuentro que son cada vez... [las temáticas, la metodología, los recursos, los tipos de textos académicos] (Audio2:1105-1115)

También cuando uno se distancia, al escuchar vuelve y ve qué sucedió sí, qué ha pasado durante un año, es que ha pasado un año desde esos avances del 2012–2, entonces es ver también en qué se avanzó, por un lado, circunstancialmente y, por otro lado, intencionalmente como colectivo, como grupo. Qué se propusieron, qué lograron y qué todavía no. Y otra cosa es circunstancialmente por los grupos de estudiantes, por las iniciativas individuales. (Audio2:1137-1143)

En las afirmaciones de los profesores, hay seguridad sobre las nuevas realidades que han construido junto con los estudiantes:

Formas más flexibles de trabajo en clase: Yo quiero decir, con respecto a lo que tú dices, yo siento que cada semestre como que estamos en busca de un equilibrio. Entonces: «este semestre no le trabajamos tanto a la oralidad, entonces vamos a ponernos un poquito más». Y algún semestre: «no, mira, lo narrativo». Siempre estamos en busca del equilibrio. Siento que un semestre: «¡Vamos por lo narrativo!», y entonces nos ponemos muy juiciosos para esa parte, y al semestre siguiente decimos: «oiga, pero dejamos descuidada tal cosa». (Audio2:293-299)

Participación de más estudiantes: Yo creo que de todas maneras serían como dos frentes [aportes para los que vienen] en tanto a cobertura. Cobertura, grupo de apoyo, ahí tenemos más estudiantes del equipo de apoyo [estudiantes que optan por el título de lingüista o de licenciado en español y filología clásica], se benefician ellos porque tienen

acceso a un espacio real de aula, y pues nos beneficia a nosotros, y cobertura también en el Encuentro porque hay mayor número de espacios para que los muchachos puedan presentar y dar a conocer sus trabajos. (Audio2:1129-1134)

Cambios en la manera de percibir los cursos en la comunidad universitaria:

Que es algo normal en un proceso, pues son cinco años para nivelar, hay mucha gente que no sabe qué está pasando en los cursos nivelatorios, pero saben que existen y que son materias obligatorias, y que los estudiantes tienen unas obligatorias y otras no. Eso es lo único, digamos, que la comunidad sabe. Y lo otro es esto, que nosotros cómo nos proyectamos, nosotros, pero cómo se proyectan también estos cursos y cómo los resignificamos un poco en ese sentido. (Audio2:1396-1401)

Consolidar la lectura y escritura académicas como ámbitos para formar un sujeto político: Mediante el diálogo polisémico, palabras y frases como: autonomía, pensamiento propio, reflexión sobre la realidad social, reorientación intelectual y política, y científico agente, cobran vida en el contexto de la escritura pensada y sentida. Una escritura que se comprometa desde el aula de clase con un pensamiento propio que sea capaz de traspasar los límites de un simple papel para convertirse en acción discursiva. (r4:99-103)

Finalmente, un último aspecto a considerar sobre la vida política que se forja en las aulas universitarias, concierne a *la contribución de la lectura y escritura académicas para disipar los prejuicios*. Una profesora señala en una reunión:

Otro asunto que quería señalar es que, a propósito de algo que tú dijiste en un momento que en los textos de los estudiantes a veces predominaba mucho la opinión y que siempre son válidas, yo a veces, respecto a esa opinión, porque para mí no todas las afirmaciones de los estudiantes son siempre válidas. Precisamente uno de los asuntos que más surgió en este curso que trabajé en este semestre es el asunto de la..., cómo diría, la presencia del estereotipo en muchas de las afirmaciones que hacen los estudiantes. Entonces, a lo largo del semestre, aparecieron afirmaciones en la clase como por ejemplo: «La ignorancia de los campesinos», «La ignorancia de nosotros los chocoanos», que «es que los, nosotros los negros (lo dijo una persona negra) somos, hablamos mal el español». (Audio2:856-865)

Además de prejuicios sobre las personas y las lenguas, se ingresa a la universidad con prejuicios sobre la realidad, los cursos de lectura y la escritura académicas, e, incluso, sobre cómo ellas resultan en la clasificación de las personas en el mundo.

Luego de discutir la definición que se tiene de los cursos, otro aspecto importante que surgió fue entender que es necesario asumir el currículo y la educación con una mirada emancipatoria. Esto quiere decir que los estudiantes y los docentes nos hicimos más conscientes de la importancia de problematizar la realidad y la forma como los discursos nos la presentan. (τ1:124-128)

[E]s relevante mencionar que es realmente en la práctica donde los contenidos propuestos en los programas para cada curso toman vida y son entendidos por los estudiantes. En el caso de los cursos nivelatorios, no solo la idea de curso «remedial», ya discutida, era la más extendida dentro de los estudiantes, también la de que era un curso de gramática. (τ1:276-280)

Este tipo de afirmaciones, que pueden ser reproducidas por los estudiantes, merecen un cuestionamiento a propósito de los opuestos binarios alfabetizado–analfabeto y primitivo–civilizado, y de la noción de cultura que tengan los estudiantes. (τ5:683-685)

Se tienen prejuicios, igualmente, sobre las experiencias previas al ingreso a la universidad:

[E]sta visión positiva del pasado y negativa del presente no siempre aparece en todos los textos [de los estudiantes]. En algunos cuantos alcanzan a plantearse algunos aspectos negativos de la vida en las regiones de donde provienen los estudiantes, debido a la situación de violencia que se ha vivido especialmente en las regiones rurales y a la falta de oportunidades para continuar estudiando o para trabajar. En algunos textos también se plantean aspectos positivos de la llegada a Bogotá, como el encuentro de nuevos amigos y la amabilidad de algunas personas. Lo que sí se presenta en la mayoría de textos es que hacia su final, los estudiantes describen como positivo el haber podido ingresar a la que consideran la universidad más prestigiosa del país, la Universidad Nacional, y el reto de quedarse en esta como la razón que justifica su sacrificio para poder continuar estudiando y demostrarse a sí mismos y a sus familias que son capaces de cumplir la meta que se propusieron. (τ5:521-531)

Sobre la propia cultura:

Cuestionar los prejuicios reproducidos por este tipo de afirmaciones y de preguntas forma parte de las actividades que hemos debido realizar con nuestros estudiantes. Precisamente, como parte de varias discusiones realizadas a lo largo de ese mismo semestre,

dos estudiantes afrodescendientes (uno de ellos hacia el comienzo del curso planteaba algunas afirmaciones de cuyos prejuicios no era consciente) terminaron escribiendo un texto sobre el endoracismo en sus respectivas regiones: Itsmina (Chocó) y Tumaco (Nariño). (r5:696-709)

O sobre los estudiantes que ingresan:

Aunque ya llevo varios años trabajando como profesora, no puedo evitar sentir cierta prevención ante los nuevos grupos de estudiantes: ¿cómo serán?, ¿de dónde vendrán?, ¿se tratará de estudiantes activos, o serán igual de callados que muchos otros que suelen venir de provincia?, ¿serán igual de bulliciosos que otros estudiantes que vienen de la Costa Atlántica? Por supuesto mis preguntas suponen prejuicios que todavía no he podido superar a pesar de llevar varios semestres trabajando con estudiantes de distintas regiones del país. Como muchas personas, hago generalizaciones para los grupos de personas cuando en realidad cada uno de mis estudiantes es un universo distinto al que pocas veces logro conocer en profundidad. (r5:10-18)

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Esta reflexión sobre la vida política y cómo ella se construye a través de la acción y la palabra de los miembros de una comunidad universitaria como la conformada por los profesores y estudiantes de los CNLE en la UNAL sede Bogotá, permite una primera aproximación a una comprensión de qué quiere decir leer y escribir *desde* la pluralidad en la universidad. Los aportes de la teoría política de Hannah Arendt, así como las experiencias y saber construido desde las propias vivencias de los participantes de esta IAP, permiten afirmar que leer y escribir *desde* la pluralidad en la universidad implica comprender a esta institución social desde la condición que hace posible la vida política de los seres humanos que conforman las comunidades que convergen en ella: la condición de pluralidad.

Así, leer y escribir en la universidad, como acciones humanas, contribuyen a lograr la convergencia de la pluralidad de voces y perspectivas de mundo que caracterizan las comunidades humanas a las que la universidad debe su quehacer. Esta convergencia es posible gracias a los espacios que las personas crean con sus acciones y palabras. Es allí, en estos espacios construidos por y entre las personas, en los que pueden organizarse para actuar y hablar juntos. Cuando una persona logra actuar y hablar en representación de dicho grupo, es cuando puede afirmarse que ha logrado empoderarse en dicha comunidad.

Desde esta perspectiva, leer y escribir en la universidad están estrechamente vinculadas con la acción y la palabra, en tanto permiten construir espacios entre la pluralidad de personas con las que convivimos. En este marco, leer y escribir permiten disipar los prejuicios individuales y compartidos que podemos tener, así como establecer ese indispensable diálogo con uno mismo (reflexionar) para no incurrir en hacer el mal. Esta mirada correspondería a lo que llama Brunet (2002) una *ética de la reflexión*: «[e]n esto consistiría el nervio de esta ética arendtiana, cuyo actor emblemático es el espectador–narrador: reflexionar sobre la acción, orientándola, producir juicios sobre ella pero sin aspirar a un dictamen concluyente» (p. 44).

En esta línea de pensamiento, sugiero que, además de aproximarnos a la lectura y escritura académicas en términos de *alfabetización académica*, es decir, como «acciones que deben implementarse a nivel institucional y didáctico desde todas las cátedras, para favorecer el aprendizaje de las literacidades académicas [...], a través de una enseñanza que las preserve como tales» (Carlino, 2013, p. 372); o en términos de *literacidad crítica*, es decir, como «tareas sociales, prácticas culturales enraizadas históricamente en una comunidad de hablantes» (Cassany & Castellà, 2010, p. 354), es necesario aproximarnos a la lectura y escritura académicas desde una noción de *literacidad ética*; es decir, desde una comprensión de la lectura y escritura (académicas) como actividades que permiten establecer relaciones entre las personas, crear espacios para la aparición de la pluralidad de perspectivas, así como reflexionar y disipar prejuicios sobre las personas. Una literacidad ética contribuye a promover y fortalecer la vida política en las aulas universitarias.

Contemplar la literacidad ética como noción central de problematización de la lectura y escritura académicas implica la puesta en marcha de un tipo de investigación diferente a las dos sugeridas por Carlino (2013, p. 373): «distinguir *alfabetización* de *literacidad* permite diferenciar dos categorías de problemas teóricos y dos clases de investigación: la didáctica–educativa y la lingüística–etnográfica». Yo agregaría que problematizar leer y escribir en la universidad desde una literacidad ética implica poner en marcha una clase de investigación en la que la acción participativa de estudiantes y profesores permita establecer relaciones entre las personas involucradas al leer y escribir en la academia, crear espacios entre ellas (en los que se celebre la pluralidad de perspectivas) y reflexionar sobre cómo se relacionan los estudiantes y profesores entre sí, y con otras personas en el mundo. La IAP resulta, en este sentido, la más adecuada a acoger. Esta clase de investigación, articulada con propuestas pedagógicas como la crítica latinoamericana (Freire, 2004, 2006; Freire & Gadotti, 1995), puede dar a la lectura y escritura académicas un sentido y propósito desde las relaciones que se «tejen» a través de ellas y que se manifiestan en los *textos* que se leen y escriben en la universidad.

REFERENCIAS

- Abouchaar, A., Becerra, E., & Mora, G. (Eds.). (2010). *Memorias Seminario Escritura Académica entre bilingües (indígenas y criollos) en la educación superior*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá D. C., Colombia: Departamento de Lingüística.
- Arendt, H. (1970). *On violence*. San Diego: Harcourt Brace & Company.
- Arendt, H. (1998). *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Arendt, H. (2005). *The Promise of Politics*. New York: Schocken Books.
- Arendt, H. (2006). *Hannah Arendt. Between Past and Future* London: Pinguin Books.
- Bassi, R., & Britton, D. (Producer). (2008, Jan 24). Orlando Fals Borda – Sentipensante. [Video clip] Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=LbJWqetRuMo&feature=related>.
- Benhabib, S. (1990). Hannah Arendt and the Redemptive Power of Narrative. *Social Research*, 57(1), 167-196.
- Brunet, G. (2002). Una ética de la reflexión en Hannah Arendt. *Invenio*, 5(9), 23-48.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *EDUCERE*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Cassany, D. (2006). *Literacidad crítica: leer y escribir la ideología*. México D. F., México.
- Cassany, D., & Castellà, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374.
- Fals-Borda, O., & Mora-Osejo, L. E. (2003). Context and Diffusion of Knowledge: A Critique of Eurocentrism. *Action Research*, 1(1), 29-37.
- Freire, P. (2004). *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the oppressed* (R. Barr, Trans.). New York: The Continuum Publishing Company.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P., & Gadotti, M. (1995). We can reinvent the world (R. Wiedemann, Trans.). En P. McLaren & J. Garelli (Eds.), *Critical Theory and Educational Research* (pp. 257-270). Albany: State University of New York.
- Mora, G. (2012). *La escritura académica y los estudiantes PAES en la Universidad Nacional, sede Bogotá*. Bogotá D. C.
- Morales, O., & Cassany, D. (2008). *Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura de géneros científicos*.

- Santos, D. (2007). Investigación Acción, educación y discurso: sobre la narración de historias. En M. Doris Santos and Todhunter (Ed.), *Investigación Acción y Educación en contextos de pobreza. Un homenaje a la vida y obra del Maestro Orlando Fals Borda* (pp. 37-53). Bogotá, D. C.: Universidad de La Salle.
- Santos, D. (2009). *Hablemos sobre la escritura académica: Un diálogo en la Universidad desde la interculturalidad*. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, Bogota D. C.
- Santos, D. (2010). La escritura académica universitaria en situaciones de bilingüismo e interculturalidad. En A. Abouchaar, E. Becerra, & G. Mora (Eds.), *Memorias Seminario Escritura Académica entre bilingües (indígenas y criollos) en la Educación Superior* (pp. 111-122). Bogotá D. C.: Facultad de Ciencias Humanas.
- Santos, D. (2012). The politics of storytelling: unfolding the multiple layers of politics in (P)AR publications. *Educational Action Research*, 20(1), 113-128.
- Santos, D. (2013a). Los discursos de la exclusión social y el Análisis Crítico del Discurso como acción política: Reflexiones a partir del análisis textual de un documento de política educativa universitaria. *Discurso & Sociedad*, 7(4), 740-762.
- Santos, D. (2013b). Mimesis y bilingüismo ideológico: un análisis crítico del discurso sobre la diversidad en un documento de política educativa universitaria en América Latina. *Forma y Función*, 26(1), 183-216.
- Acuerdo 033 de 2007 del Consejo Superior Universitario (2007). Bogotá D. C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Acuerdo 008 del 2008 Consejo Superior Universitario (2008). Bogotá D. C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Resolución 469 de 2009 de la Rectoría (2009). Bogotá D. C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Resolución 037 de 2010 de la Rectoría (2010a). Bogotá D. C.: Universidad Nacional de Colombia.
- UNAL. (2010b). Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <http://www.unal.edu.co>.
- UNAL. (2014). Indicadores básicos de la Universidad Nacional de Colombia. Bogotá D. C.: Universidad Nacional de Colombia.