

## ***Surear pedagógico: una propuesta de poética del maestro para las prácticas en la Universidad Surcolombiana***

### **Towards the pedagogical South: a proposal for teacher poetics for practices at the Universidad Surcolombiana**

Yeison Arcadio Meneses Copete  
Universidad Surcolombiana, Colombia  
yeison.meneses@usco.edu.co

Nercy Gutiérrez Cardoso  
Universidad Surcolombiana, Colombia  
nercy.gutierrez@usco.edu.co

Yolanda Díaz Rosero  
Universidad Surcolombiana, Colombia  
nercy.gutierrez@usco.edu.co

Alejandra Paola Pérez González  
Universidad Surcolombiana, Colombia

Magda Liliana Barrero Vásquez  
Universidad Surcolombiana, Colombia  
Profesores Programa de Literatura y Lengua Castellana,  
área Práctica Pedagógica, Facultad de Educación

#### **Resumen**

La experiencia sociohistórica, antropológica, política, económica y ambiental del suroccidente colombiano conllevan a la necesidad de pensar en lo que denominaremos *los procesos educativos, pedagógicos y didácticos surcolombianos*. Esto es, concebir la educación en, desde y para el progreso cultural de la región, una territorialización de los *significados* propuestos por el sistema educativo, por supuesto, articulada a las dinámicas planetarias. En este contexto, el artículo presenta, en primer lugar, una visión de la *práctica pedagógica*, producto de lecturas, intercambios de ideas con docentes asesoras y estudiantes del programa de licenciatura en Literatura y Lengua Castellana. Aunque se referencian autores diversos, consideraremos algunos fundamentales para la hilación de las categorías que perfilan el horizonte de la práctica y el *surear pedagógico surcolombiano* desde el programa de Literatura y Lengua Castellana: Paulo Freire, Jorge Larrosa, Michael Foucault y Édouard Glissant.

**Palabras clave:** Práctica, experiencia, relación, hermenéutica de sí, sistematización y surear pedagógico surcolombiano.

#### **Abstract**

The socio-historical, anthropological, political, economic and environmental experience of southwestern Colombia leads to the need to think about what we will call the educational, pedagogical and didactic processes of South Colombia. That is, to conceive education in, from and for the cultural progress of the region, a territorialization of the meanings proposed by the educational system, of course, articulated to the planetary dynamics. In this context, the article presents, first of all, a vision of the pedagogical practice, product of readings, exchanges of ideas with advisory teachers and students of the degree program in Literature and

Spanish Language. Although various authors are referenced, we will consider some fundamental ones for the linking of the categories that outline the horizon of the practice and the pedagogical southing of South Colombia from the Literature and Spanish Language program: Paulo Freire, Jorge Larrosa, Michael Foucault and Édouard Glissant.

**Keywords:** Practice, experience, relationship, hermeneutics of the self, systematization and pedagogical southern Colombian.

---

## Introducción

Interrogar el campo de la práctica pedagógica del profesorado es de gran importancia si estimamos paulatinamente atender las necesidades de una entidad viva como lo es la escuela. Las improntas de cada época y las transformaciones sociales y culturales superponen frente al quehacer pedagógico la ineludible tarea de interpelar, actualizar, innovar, revisitarse, desaprender, reapropiar y aprender. Es decir, las subjetividades escolares y sus intereses, las dinámicas socioambientales y el devenir de la humanidad plantean desafíos urgentes sobre los cuales el maestro y la maestra deben estar en constante inter-acción. La tarea de educar no puede permanecer impávida ante las turbulencias de la *modernidad líquida y sus daños colaterales*. En este sentido, la o el maestro debe animar la búsqueda continua del reconocimiento y/o aprehensión de la realidad. De este modo, las urgencias de nuestros tiempos o la realidad no permanecen como diagnósticos o historias congeladas, sino que el profesorado debe atreverse a *atizar el fuego*, mediante la curiosidad, a través de la pregunta, en aras de representar, transformar, imaginar y construir nuevos escenarios de la celebración de la vida. En términos de Zemelman (2021), "la realidad que enfrentamos, la realidad socio histórica, tiene múltiples significados. No es una realidad clara, inequívoca, con una significación cristalina y a la cual se le pueda abordar sencillamente construyendo teorías o conceptos" (p. 234). De ahí que propendamos por un profesorado que conciba su práctica desde el *pensamiento epistémico*. Esto es:

cuando hablamos de pensamiento epistémico nos referimos a un pensamiento que no tiene contenido y eso es lo que a veces cuesta entender. ¿Cómo puedo yo tener un pensamiento sin contenido? Si lo pusiéramos en términos de la discusión clásica, por ejemplo, con Karl Popper en su texto *Conjeturas y Refutaciones*, la centralidad del pensamiento epistémico es la pregunta, no es el predicado, no es la atribución de propiedades. Esto, dicho así, aparece como de sentido común, pero el problema está en darle a la pregunta un *status* no simplemente de mera conjetura sino, más bien, de algo más amplio que eso, como es permitir que el pensamiento se pueda colocar ante las circunstancias. Se plantea la dificultad de colocarse frente a las circunstancias sin anticipar ninguna propiedad sobre ellas. Es un tema fundamental porque cuando se dice "colocarse ante las circunstancias", frente a las realidades políticas, económicas, culturales, significa que estamos construyendo una relación de conocimiento sin que ésta quede encerrada en un conjunto de atributos; porque eso sería ya una afirmación teórica. Es difícil esta forma de pensamiento epistémico porque la tendencia es ponerle siempre nombre a las cosas. Hay que vencer esta tentación; más bien la tarea sería preguntarse ¿cuántos nombres puede tener? (Zemelman, 2021, p. 236)

### 1. ¿Cómo *sentipensamos* el devenir de la práctica pedagógica en el Programa de Literatura y Lengua Castellana?

Comprendemos por práctica pedagógica lo docente, investigativo, social y profesional. Desde la concepción freireana que adoptamos no podríamos pensar ninguna dimensión de la práctica por separado. Entendemos que el acto pedagógico implica a sectores poblacionales, sociales y culturales plurales. La escuela es fundamentalmente un arcoíris en términos de subjetividades, historias, capitales culturales, experiencias, sentires, necesidades, emociones, talentos, capacidades, estéticas, lenguajes, imaginarios. Además, la práctica comprende necesariamente un alto grado de interrogación e indagación para poder consolidarse. También, confluimos en que ser maestro implica sembrar en la mismidad y en la interacción la huella del humanismo. Es tomar posición y asumir un compromiso con la transformación de realidades circundantes en la escuela y la sociedad, lo cual demanda de preparación de alto nivel y rigor. Los maestros que queremos formar, siguiendo los

planteamientos de Hugo Zemelman, deben ser sujetos protagonistas de los procesos educativos y constructores de realidad (Zemelman, 2017), profesores como intelectuales (Giroux, 1997). En este orden de ideas, concebimos la práctica como una intersección entre la imaginación política, pedagógica y didáctica.

Llamamos imaginación política a la facultad de imaginar nuevas formas de organizar lo social, de producir nuevas representaciones respecto de las posibilidades de la vida en común [...] Por imaginación didáctica entendemos la facultad de ser creativos a la hora de inventar "actividades y recursos", que se relaciona con el ámbito del cómo enseñar, con el espacio micro del aula [...] Entonces, la imaginación pedagógica, que se representa las formas de pensar y vivir la educación (representaciones sobre la enseñanza, el aprendizaje, el rol de los docentes y estudiantes, la función social de la escuela, etc.) debería articularse con la imaginación política y la imaginación didáctica, para darles un sentido más profundo y posibilitar cambios estructurales, porque los tipos de imaginación que diferenciamos, son aspectos dinámicos de la imaginación, que se relacionan, articulan e influyen entre sí. (Filosofíaconchicos, 2018, pp. 40-41)

También, en palabras de Hooks (2010), la práctica supone pensar y pensar en una acción, por lo tanto "los pensamientos son el laboratorio en el que se formulan preguntas y se encuentran respuestas, y el lugar en el que se unen las visiones de la teoría y la práctica" (p. 17), por lo tanto, la práctica pedagógica es ese escenario para pensar, para impulsar el motor del pensamiento crítico que se traduce, en últimas, a ese anhelo de saber, de comprender cómo funciona la vida y reconocer que con quienes se hace la labor pedagógica son niños, niñas y jóvenes que están predispuestos de forma natural a ser pensadores más allá de las fronteras sociales, económicas o culturales, incluso de las mismas que construye el o la maestra.

En la práctica pedagógica se despliega la magia de lo cotidiano. El aula se convierte en un escenario de incertidumbre y creación, donde cada gesto y cada pregunta lanzada al aire es una chispa que enciende nuevas luces en el firmamento de la mente, tanto de quien enseña como de quien aprende, en un proceso bidireccional. La pedagogía es una danza entre lo previsible y lo inesperado, un espacio donde lo técnico se funde con lo humano, y el aprendizaje se entrelaza con las emociones, los errores y los descubrimientos. Por eso, es imperante resignificar las didácticas, las pedagogías, lo lingüístico y lo literario, entendiendo que la práctica pedagógica es el lugar ideal para explorar nuevos horizontes que conduzcan a la construcción del conocimiento. Este conocimiento será el hilo conductor que guiará al futuro maestro o maestra en su ejercicio profesional.

Las didácticas son como los vientos que guían el barco del conocimiento, no para arribar a puertos de certezas, sino para navegar mares de preguntas, donde la imaginación y la creatividad cobran un sentido crucial. Son brújulas que no solo señalan el saber, sino también el sentir, el explorar, el conectar con islas ocultas de la imaginación y el asombro, tan necesarias hoy. En su recorrido, las didácticas no dictan el rumbo, sino que ofrecen mapas para que cada navegante trace su propio destino, para que cada maestro y maestra en formación comprenda que el asombro no se agota en lo escolar y curricular, sino que derrumba los muros de la escuela.

Asimismo, la pedagogía es como un faro en la lejanía que ilumina las costas invisibles de la conciencia crítica. No es un sendero marcado, sino una invitación a cuestionar los cimientos de lo que consideramos firme. Es un abrazo que nos impulsa y a la vez nos contiene, recordándonos que enseñar es sembrar semillas en suelos inesperados, donde el fruto no siempre es visible, pero siempre está latente.

Lo lingüístico y lo literario son la columna vertebral en la formación de maestros y maestras. Este saber disciplinar convoca a pensar en las mediaciones, según Munita (2021), como un proceso de ayudar a los niños y jóvenes a encontrar en la cultura escrita un sentido que los acerque a su propia existencia. Los textos, en su sentido amplio, necesitan curiosidad, asombro, dedicación, tiempo y la presencia de un "mediador de lectura" o "mediador cultural", como los llama Petit (2009), para cobrar vida.

La práctica pedagógica también implica comprender que el saber disciplinar no solo se ocupa del estudio gramatical y de las formas de enunciar, sino también de cómo este lenguaje promueve maneras específicas de ver y entender el mundo. Dar la palabra, dejar hablar y permitir que cada quien pronuncie su propia palabra en la lengua común, como señala Larrosa (2003), para recordarnos que somos en el lenguaje. Esto configura nuestra realidad y expresa nuestro deseo de comunicarnos y ser comprendidos a través de diversos discursos. Así, construimos y recreamos mundos compartidos en las interacciones que se generan en el acto educativo.

### 1.1. *Hermenéutica de sí*

Más que de la formación de un saber, se trata de algo que tiene que ver con la corrección, con la liberación que da la formación de un saber. Es precisamente en este eje en el que se va a desarrollar la práctica de uno mismo, lo que constituye algo evidentemente capital. Uno siempre está a tiempo de corregirse, incluso si no lo hizo en su época de juventud. Siempre existen medios para volver al buen camino, incluso si ya estamos endurecidos; siempre puede uno corregirse para llegar a convertirse en lo que se habría debido ser y no se ha sido nunca. Convertirse en algo que nunca ha sido tal es, me parece, uno de los elementos y uno de los temas fundamentales de esta práctica de uno sobre sí mismo. (Foucault, 1994)

La práctica pedagógica es ante todo un desafío a la comprensión de sí mismo. Tomando como referencia la *Hermenéutica del sujeto* de Michel Foucault, buscamos que este ejercicio formativo sea un ejercicio que procure una preparación no para "el gobierno de los otros", sino el autogobierno, lo que implica el cuidado de sí mismo (autoconocerse) que debe redundar en el cuidado de los otros, los *mediadores*. En este sentido, el maestro en formación es un buscador, creador y facilitador de sentidos sobre la vida propia a partir de la Relación con el otro, sobre todo, la perspectiva del "ejercicio del desasosiego" o "del ponerse al descubierto". "El otro es indispensable en la práctica de uno mismo para que la forma que define esta práctica alcance efectivamente su objeto, es decir, el yo" (Foucault, 1994). Esta no solo pasa por las reflexiones, recreaciones y/o reproducciones disciplinares y la confrontación teórica frente a las demandas cotidianas de la escuela, sino que buscan aportar al sujeto practicante aspectos experienciales que faciliten la introspección, interrogación, el (auto) reconocimiento de su mismidad y potenciación de una identidad maestro. Empero, esta última se entiende como posibilidad, en la medida en que hay (des) encuentro, interacción y desprendimiento interno para caminar hacia el reconocimiento de lo construido como otro. En este sentido, "el cuidado de uno mismo, por tanto, precisa la presencia, la inserción, la intervención del otro" (Foucault, 1994). En consecuencia, la identidad obedece realmente a un tejido social, dinámico e infinito. De manera que la práctica pedagógica puede entenderse a partir de la concepción freireana del "reconocimiento y asunción de la identidad" (Freire, 2004), para los actores escolares, plasmada en su libro *Pedagogía de la autonomía*. En este caso, se piensa tanto en la identidad del estudiantado como la del maestro en formación.

El maestro en formación y los estudiantes escolarizados son entendidos como sujetos intelectuales, culturales, históricos y políticos. Tienen agencias que les permiten ser constructores de realidades sociales. Entonces, la identidad del maestro en formación está debe estar en constante transformación. Esta última es una construcción intra/trans/inter/subjetiva en la medida en que los sujetos escolares se dejan permeable por "la huella y el rostro del otro" que le interpela y le impide suscribirse de la "responsabilidad del Yo" (Levinas, 2001). La acción pedagógica es un acto de darse, *desposeerse* y *desposeer* al otro. El *maestro progresista* entiende el proceso de enseñanza-aprendizaje e investigación desde la bi/multi/lateralidad. No desde la imposición, verticalidad o colonización del otro. Por tanto, el maestro para poder ser, *sentiense* que debe procurar que su práctica conduzca a cada sujeto al ejercicio de su ser. Este es el sentido de la *hospitalidad escolar*. Nos plegamos al pensamiento de Kemmis (2023): "trabajar con nosotros, por nosotros" (p. 181).

En este sentido, el devenir maestro es una permanente deconstrucción frente a los metarrelatos del saber disciplinar y los imaginarios construidos sobre las estéticas, subjetividades, culturas, relaciones, prácticas y discursos. Estos convergen en la escuela, una entidad predilecta de la perpetuación del proyecto de la modernidad. Es decir, el sujeto intelectual piensa en el aprendizaje como *desaprendizaje*. El capital cultural comporta representaciones y comportamientos

hegemónicos, pseudocientíficos e injustos que deben ir siendo desaprendidos bajo un proceso de autoconcienciación. El maestro en formación se educa mientras educa. De ahí que sea condición *sine qua non* su carácter reflexivo. Empero, el carácter analítico y reflexivo del profesorado no es una pesquisa realmente nueva en el ámbito educativo y pedagógico. El pionero en este ámbito es el pedagogo John Dewey y, luego, le siguió Donald Schön (Kumaravadivelu, 2003, p. 10). Sí han cambiado las preguntas en el contexto de la *práctica* por la naturaleza dinámica de las sociedades, los avances en las teorías del aprendizaje, teorías literarias, lingüísticas, filosóficas del lenguaje y, evidentemente, el vuelo tecnológico y de la información. En consecuencia, esta amalgama de movimientos conlleva a necesarias actualizaciones e innovaciones en cuanto a las prácticas de la lectura y la escritura, texto y contexto, la educación literaria, las didácticas disciplinares, la investigación pedagógica, las concepciones de la lengua, la cultura, la literatura, el lenguaje, la ciudadanía, la comunidad y la relación con la vida misma.

## 1.2. Vocación propia de la práctica pedagógica y transdisciplinariedad

En el libro "Cartas a quien pretende enseñar"<sup>1</sup>, el pedagogo Paulo Freire nos invita a interrogarnos sobre la práctica. Para él "fue la práctica la que fundó el habla sobre ella, y su conciencia generó a su vez práctica". Es decir, la experiencia de la práctica debe elevar el pensamiento del profesorado en formación en aras de animar nuevas categorías y acciones docentes que enriquezcan el campo. Este tiene que ser un acto consciente sobre el hacer. En este sentido, el autor plantea que "no habría práctica sino un puro mover en el mundo si quienes estaban moviendo en el mundo no se hubiesen hecho capaces de ir sabiendo lo que hacían al mover, y para qué movían"; entonces, "fue la conciencia del mover lo que lo promovió a la categoría de práctica e hizo que ésta necesariamente generase su propio saber". Así las cosas, la conciencia de la práctica implica la ciencia de la práctica implícita o anunciada en ella. De esta forma, hacer ciencia es descubrir, desvelar verdades sobre el mundo, los seres vivos y las cosas, que descansaban a la espera de ser desnudadas. Es darle sentido objetivo a algo que nuevas necesidades emergentes de la práctica social plantean a las mujeres y hombres.

En este sentido, la práctica pedagógica es entendida, sobre todo, como *semilla de saberes, un vivero de saberes*. Esto es, el encuentro de múltiples semillas disciplinares que buscan impactar la producción de sentido, lenguaje y significado en momentos y contextos precisos de la vida escolar. La *acción crítica docente* (Mantilla et al, 2022) converge con el marco normativo escolar, las disciplinas que bordean la carrera y los universos representacionales de los actores escolares. Simultáneamente, la práctica posibilita la construcción de saber por sí misma, entendida ésta como hacer. No obstante, esta también comprende el reto epistemológico. Las disciplinas de la educación y sus fundamentos son confrontados por la cotidianidad compleja escolar. De este modo, la práctica se alimenta de teoría, pero también construye episteme que constituye un campo de articulación entre los ámbitos pedagógico, didáctico y disciplinar en una apuesta relacional orientada a encarar la formación maestros y maestras desde perspectivas epistémicas, éticas, políticas y estéticas, en sintonía con las realidades educativas actuales y las particularidades del mundo contemporáneo. Además, dado que el contexto escolar es plural e interpela el *quehacer pedagógico*, la acción docente debe recurrir a teorías y enfoques transdisciplinares que, desde lo literario y lingüístico, integren una visión del sujeto escolar y de la construcción de conocimiento en clave de pensamiento crítico y transgresión (hooks, 2021, 2022).

Lo que está en juego -segunda cuestión- es la capacidad, o no, de plantearse un problema, el aplicar o no un razonamiento que no quede atrapado en los conocimientos ya codificados; significa aquí ser crítico de aquello que nos sostiene teóricamente, o sea, ser capaces de distanciarnos de los conceptos que manejamos, así como también de la realidad observada. Es decir, no solamente tenemos la obligación de distanciarnos de aquellas teorías que de alguna manera conocemos para no incurrir en una reducción de la realidad, sino también implica cuestionar lo empírico, lo que observamos, porque esto puede no ser lo relevante, puede ser sólo la punta del iceberg. (Zemelman, 2021, p. 240)

---

<sup>1</sup> Creemos que la traducción más pertinente sería: Cartas a quien osa o se atreve a enseñar. Pretender no recoge el sentido político de la palabra Osar en portugués

La práctica debe producir su propio lenguaje. Es decir, el día a día en la escuela conduce a los sujetos a construir significados, categorías, conceptos y prácticas educativas que caminen con el tiempo, con la época, el espacio o momento en el que se construye el saber. Aunque es una tarea compleja la de alejarse de las categorías desarrolladas en un campo disciplinar, sí resulta saludable pensar que las teorías tienen lugar de emergencia, por tanto, no pueden satisfacer el quehacer de todos los escenarios de educación y enseñanza. Por tanto, se requiere de un distanciamiento ponderado que facilite la escucha y la interpretación de las voces que intervienen en el aula. Entonces, la práctica debe vivir los tiempos de la vida para devenir en teoría, no amoldarse plenamente a las teorías para poder ser ejercida. La práctica, siguiendo el *sentipensar* de Zemelman, no puede seguir siendo presa de conceptos y teorías consolidadas. Sería, equivocadamente, entender el conocimiento de las humanidades y las ciencias sociales como totalidad. Asimismo, se sobreentiende que queremos ratificar la inacabada inmensidad del lenguaje y las complejidades que comporta cuando de describir, representar o decir la realidad se trata.

### 1.3. La investigación y el saber pedagógico: buscarse y narrarse como maestro

Que bueno sería, en realidad, si trabajáramos metódicamente con los educandos cada dos días, durante algún tiempo que dedicaríamos al análisis crítico de nuestro lenguaje, de nuestra práctica. Aprenderíamos y enseñaríamos juntos un instrumento indispensable para el acto de estudiar: el *registro* de los hechos y lo que se adhiere a ellos. La práctica de registrar nos lleva a observar, comparar, seleccionar y establecer relaciones entre hechos y cosas. (Freire, 2008)

Entendemos la práctica pedagógica como investigación, abrazando el pensamiento freireano. Asumimos este carácter como una ética del maestro del siglo XXI, necesaria o imprescindible para los procesos de enseñanza-aprendizaje. La maestra o el maestro busca su identidad como sujeto frente a una época que le reta. En este sentido, el *maestro progresista* ejerce un pensamiento auto/crítico permanente sobre su subjetividad, entorno y discurso. Sin embargo, comprendemos que este no es un hecho natural, sino que obedece a un proceso de movimiento cultural que tendrá que ir ganando espacio en el imaginario del ser maestro. Entonces, esta perspectiva tiene una doble connotación: es hecho y búsqueda formativa al mismo tiempo. También, el sujeto encuentra en la práctica una fuente de curiosidad, asombro y creación que le permite vivificar la misma práctica, además construir y actualizar su *saber pedagógico*.

El saber pedagógico reúne discursos que no pertenecen a la normatividad científica y aquellos que han alcanzado algún grado de sistematicidad [...] incluye los procesos donde se producen los intercambios y tensiones entre objetos de saber y discursos. Los objetos materiales y los símbolos se convierten en objetos de saber si se aprehende el discurso que los rodea y los sustenta. Así llegan a ser memoria escrita, además de su significación y pertinencia a la memoria material. Las relaciones del saber pedagógico con los saberes, las disciplinas y las culturas en sus múltiples producciones y manifestaciones, se tornan autónomas a través de una herramienta metodológica y epistemológica: la reconceptualización. (Zuluaga, 2015, p. 81)

La actividad directa con el entorno también invita al futuro docente a reflexionar sobre su identidad profesional. Dewey sostiene en este sentido que "La educación debe ser algo tan vivo e intrépido como la experiencia de los niños que está a su alcance y debe cultivarse sin ninguna restricción". La actividad pedagógica del maestro en formación lo lleva confrontar sus concepciones e imaginarios sobre la enseñanza y la educación, lo que contribuye a la configuración de una visión más realista de lo que implica ser maestro y el reconocimiento de la necesidad de fortalecer su "oficio", en perspectiva de Larrosa, más allá de perderse en un universo capitalista cognitivo de "competencias" profesionales y disciplinares. Nos situamos "al margen tanto de la colonización psicológica de las teorías y prácticas educativas como de su colonización económica" (Larrosa, 2020, p. 23).

Por otra parte, la experiencia dentro del aula genera una conexión emocional con el acto de enseñar, que puede generar el eros pedagógico, en términos platónicos, o la pasión por enseñar. Es a partir de esto, que, en y a través de la práctica, se contribuye a la formación de docentes no solo portadores de conocimiento, sino transformadores de vidas. Vivir la experiencia docente inspira la búsqueda de formas innovadoras para abordar los desafíos del aula a futuro. Un docente con pasión estará

dispuesto a experimentar nuevos métodos y a ajustarlos según los requerimientos de sus estudiantes, haciendo que el ambiente de aprendizaje sea más dinámico e "inclusivo", Garrison y Anderson (2003). Desde esta perspectiva, el eros pedagógico es la motivación intrínseca que se manifiesta en los futuros docentes. Esta suscitará la necesidad de adquirir nuevos conocimientos, al tiempo que propiciará una conexión auténtica con quienes serán sus estudiantes. Para Paulo Freire (1994) "la educación es un acto de amor", el éxito del proceso de enseñanza es producto del interés por el aprendizaje y el bienestar del estudiante. El amor por la pedagogía provoca e inspira a los futuros docentes para que comprendan desde diferentes dimensiones el acto de enseñar.

De manera que, esta concepción de la práctica se convierte en la posibilidad de comprender los contextos en los que el maestro en formación se construye como *intelectual orgánico* y como ser humano, para lo cual no sólo precisa de un conocimiento específico sino de múltiples saberes articulados en función de la comprensión del mundo, las relaciones sociales, culturales y, en su contexto, el complejo universo educativo. Esto quiere decir que formamos un maestro que sea capaz de hacer de la cotidianidad escolar una experiencia de enriquecimiento personal y profesional para los sujetos escolares. Esto conlleva a un involucramiento activo de cada uno de los sectores en perspectiva horizontal. En otras palabras, situar los sujetos que intervienen en el acto escolar como interlocutores legítimos en la construcción de conocimiento y en la edificación de nuevas relaciones y representaciones escolares y sociales. De este modo, la enseñanza de Lenguaje se concibe desde el reconocimiento de la comunidad educativa, la escuela y, especialmente, las interacciones del aula como oportunamente para la colaboración en la construcción de conocimiento renovado y vanguardista.

No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseñó continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o enunciar la novedad (Freire, 2004).

Desde este *suroccidente epistemológico* se concibe la investigación, sin negarnos a otros enfoques y posibilidades, desde la acción *sentipensada*. Aunque nuestro ámbito de saberes comprende líneas hermenéuticas, fenomenológicas, estudios discursivos, entre otros, la práctica busca desarrollar un modelo sociocrítico, siguiendo los planteamientos fundantes del enfoque de la investigación-acción. La realidad no puede ser solo objeto de contemplación, sino que tiene que conmover el sujeto. "Lewin argumentaba que se podían lograr en forma simultánea avances teóricos y cambios sociales"; además, la investigación-acción "consistía en análisis, recolección de información, conceptualización, planeación, ejecución y evaluación, pasos que se repetían" (Lewin, 2023, p. 15). Asimismo, resulta relevante interrogarnos respecto a las estrategias, técnicas e instrumentos empleados en las diversas etapas de los procesos investigativos. Esto es, pensar la investigación como colaboración entre sujetos epistémicos, culturales e históricos.

#### **1.4. Justicia curricular, comunidad y democratización**

Martha Nussbaum en su texto *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, describe un panorama desalentador, lo que ella nombra "la crisis silenciosa", respecto al lugar de las humanidades en las sociedades contemporáneas, tomando como punto de partida la realidad de los Estados Unidos y la India fundamentalmente. En este contexto, la autora advierte sobre los vacíos de la formación en perspectiva humanística y, con ello, las im/posibilidades de una educación democrática. Así mismo, ella se arriesga a ofrecer pistas para el análisis que deriven en transformaciones sustantivas en el contexto escolar, muy cercanas a los debates actuales de la educación colombiana.

En principio, "la distribución del acceso a la educación de calidad es un asunto urgente para todas las democracias modernas", (Nussbaum, 2010, p. 31). Es decir, los procesos de transformación de la democracia pasan inevitablemente por la elevación de las apuestas formativas escolares. Más allá de la calidad, quizá en un sentido econométrico, el Programa busca un sentido de pertinencia en los sentidos de la enseñanza y del aprendizaje. En este orden de ideas, tanto el practicante como el estudiante que comparte momentos de construcción de conocimientos en el aula deben consolidar

pensamiento complejo frente a la realidad circundante, siempre en procura de la consolidación de un proyecto de sociedad. En palabras de Freire, el sujeto en formación debe ser equipado con las herramientas, habilidades y conocimientos para atender las tareas de su tiempo. "La lectura y la escritura de las palabras pasa por la lectura del mundo. Leer el mundo es un acto anterior a la lectura de la palabra (Freire, 2005b, p. 102).

De otro modo, reconocemos el carácter reproductivo cultural que ha tenido la escuela a lo largo de la historia. La educación colombiana sustenta aún un proyecto moderno-colonial, desigual, injusto, patriarcal, sexista, racista, homofóbico, xenofóbico, aporofóbico, centralista, eurocéntrico y etnocentrista. A través de la escolarización se promueve y conserva un orden social, cultural y económico establecido (Bourdieu y Passeron, 1996; Giroux, 1997; Torres, 2003). Sin embargo, la escuela puede ser entendida como la ventana para caminar utopías y "heterotopías" (Foucault, 1994). En consecuencia, la práctica pedagógica encuentra en esta, sobre todo, la oportunidad de imaginar otros mundos posibles. Por tanto, la cultura y lo social no podrían comprenderse como entidades, estáticas, sino como procesos vivos susceptibles de ser soñados, imaginados, *sentipensados* y transformados por el sujeto y/o actor escolar. Aquí los sujetos escolares son protagonistas del proceso transformativo. Aunque con frecuencia se invita a pensar la escuela como "el espejo de la sociedad", *la emoción* que mueve la práctica pedagógica intenta representar la escuela como escenario justamente para construir ese horizonte de sociedad, la comunidad, a partir de prácticas y relaciones escolares contrahegemónicas. La acción pedagógica de los Maestros en formación debe estar comprometida con la extirpación de toda estructura opresora por motivos de sexo, género, "raza", etnia, región, edad, lengua, ideología, entre otros (Torres, 2003). "La práctica prejuiciosa de raza, clase, género, ofende la sustantividad del ser humano y niega radicalmente la democracia", (Freire, 2004).

A decir verdad, los docentes estamos poco preparados para vérnoslas con la diversidad. Este es el motivo por el que tantos de nosotros nos aferramos obstinadamente a los viejos patrones. Mientras trabajaba para crear estrategias de enseñanza que dieran cabida al aprendizaje multicultural, me pareció necesario reconocer lo que en otros artículos sobre pedagogía he llamado diferentes "códigos culturales". Para enseñar bien a un cuerpo estudiantil diverso, he de aprender estos códigos. Y también los estudiantes tienen que aprenderlos. Esta acción transforma por sí sola el aula. (Hooks, 2021, p. 70)

Por tanto, el cultivo de la imaginación, la creatividad y las emociones resultan ser trascendentales en el ejercicio de colaboración que implica lo pedagógico. Así mismo, hacer de la complejidad, la criticidad y el sentimiento ciudadano asuntos cotidianos de la acción docente, debe ser un pilar de la educación en *tiempos líquidos*. Y, en su sentido contrahegemónico, esta educación o esta práctica deben procurar una relación dialógica crítica entre el *habitus* familiar y el *habitus* escolar (Bourdieu y Passeron, 1996). El practicante de Literatura y Lengua Castellana debe convertirse en "anfíbio cultural" (Mockus, 1994). De este modo, la práctica pedagógica podríamos comprenderla como una apuesta o búsqueda por la exploración y profundización de lo común, comunal o comunitario como un modo de vida, una geo-política, convicción política y liberación de la liquidez (Torres, 2019). Acogemos aquí una perspectiva de la comunalidad como Relación en la globalidad. La interdependencia es una característica de nuestro tiempo. Asimismo, las movilidades humanas se imponen sobre el devenir planetario, por tanto, las diásporas culturales, lingüísticas, ambientales y sociales. En este orden de ideas, las ciudadanías en formación se entenderían como ciudadanías del mundo. La práctica pedagógica incorpora esta complejidad relacional.

Y así debemos seguir trabajando, esforzándonos por hacer nuestra realidad. Esos suelos son para la India, pero también para el mundo, pues todas las naciones y los pueblos están hoy tan estrechamente unidos entre sí que ninguno de ellos puede imaginar que es posible vivir separados. Se dice que la paz es indivisible; también lo es la libertad; también lo es ahora la prosperidad y también lo es el desastre en este mundo unido que ya no puede dividirse en fragmentos aislados. (Como se citó en Nussbaum, 2010, p. 113)

Si la práctica pedagógica compromete el cuidado de sí, entonces debemos comprenderla como práctica política en el sentido freireano y foucaulteano. El maestro en formación comprende el sentido

transformador del orden social y cultural de su acción docente, es decir, su discurso y formas de relación en la escuela tienen un impacto en el devenir del contexto en el que ejerce su profesión. Y, en este marco, comprende su compromiso con la *polis* (Foucault, 1994). Las experiencias alternativas y democratizadoras escolares de su práctica pedagógica contribuyen en la generación de bienestar social y social. En esta medida, el maestro en formación valora lo significativo de su quehacer de acuerdo con el grado de hospitalidad que sienten los demás sujetos escolares.

### 1.5. De la descolonización, territorialización del saber y libertad epistémica

No era feliz. Y no lo era no porque el *Quijote*, ese libro al que adoro y al que luego le encontré tantos y tan divertidos y profundos sentidos, tenía muchas cosas que decirle al Betuel que se hizo un lector dedicado, al adulto profesor, casi escritor, pero no al chico ingenuo y vivaz que solo quería encontrar en los libros algo que se le pareciera al universo que lo rodeaba y que le ayudara, de una vez por todas, a disipar el abominable tedio (Bonilla, 2023, p. 116).

La formación en literatura y lengua castellana debe superar diversos desafíos evidenciados. Por un lado, el lenguaje del campo de estudio permanece embebido de improntas que no ayudan a cerrar *la herida colonial* en términos epistemológicos. Así, conceptos como *crónicas de indias*, *literatura colonial*, *literatura precolombina*, *literatura universal*, *literatura clásica*, *mitología precolombina*, *conquista*, *descubrimiento*, entre otros, reproducen una violencia simbólica que preforma nuestros valores, prácticas, ontologías, imaginarios y relaciones de mundo. Estos vocablos ocultan, tergiversan e inmovilizan más de lo que consideramos, permanecemos atrapados y silenciados, como hijos de Abya Yala y los caribes, en la formación lingüística y literaria, por geografías, naciones, continentes y épocas que la *microhistoria* y las indagaciones altermundistas recientes han *provincializado* y reducido a sus justas proporciones.

La construcción de un canon es la construcción de un imperio. La defensa del canon es una defensa nacional. El debate sobre el canon, cualquiera sea el terreno, la naturaleza y el rango (de criticismo, de historia, de historia del conocimiento, de la definición de lenguaje, la universalidad de los principios estéticos, la sociología del arte, la imaginación humanística), es el conflicto de las culturas. Y todos los intereses son creados. (Morrison, 1989 como fue citada en Ndlovu-Gatsheni and Schramm, 2024).

Lo anterior debe llevarnos a varias preguntas: ¿cómo se configura, por ejemplo, la literatura colombiana?, ¿a partir de la idea del Estado-Nación?, ¿con base en la lengua oficial del país?, ¿cómo pensar la colombianidad literaria sin o con las lenguas "vernáculos" o "etnizadas"?, ¿se desnaturaliza el escritor colombiano que escribe en otros idiomas? Estas preguntas brindarán, se espera, enriquezcan la formación del nuevo profesorado surcolombiano. Si estimamos que no es ni el Estado-nación ni el idioma, ¿entonces qué es lo que la articula como tal? En consecuencia, si es la vinculación de un hecho creativo a un contexto geográfico y el idioma oficial, tendríamos que afrontar que la realidad de la Colombia de hoy es pluriétnica, multicultural y plurilingüe. Por tanto, la formación tendría que responder a esta realidad, aunque histórica, apenas reconocida la Constitución Política de 1991. Este hecho sociopolítico podemos leerlo como la evidencia de una herida colonial que profundizó la homogeneización y produjo epistemicidios y glotocidios o como la oportunidad para ser, ejercer, interrogar, vivir y, por supuesto, enseñar la pluralidad que históricamente nos ha habitado.

En perspectiva de un *surear pedagógico surcolombiano* los programas de lingüística, filología, lenguas tendría que escuchar, observar y abrazar detenidamente la realidad glotoespacial. De otro modo, estamos diciendo que la formación en estas disciplinas no podría comprenderse desde el monolingüismo. Los programas tendrían que ir ganando espacios y creciendo en la articulación de idiomas diversos, pensando tanto en las lenguas autóctonas como en las "modernas". De manera que las prácticas pedagógicas tendrían que ser enriquecidas, en principio desde el *imaginario de las lenguas e iniciación lingüística*, por las sonoridades y expresividades de las lenguas del contexto. Nos "arriesgamos" a *caminandar* una didáctica transcultural, translingüística, transcontinental y pluralista de la lengua y la literatura.

Además, esto implicaría nuevas lecturas de lo que nombramos como literatura europea, estadounidense, norteamericana, latinoamericana, colombiana, etcétera. ¿Cómo determinamos los marcos ya sea por el origen del escritor, sus influjos, referentes, culturas, capital cultural, incidencia, etc.? ¿La continuidad de los moldes historiográficos para comprender la literatura no podrían estar afectando los procesos de lectura hoy? Los textos siempre han dado cuenta de la *Relación*, en el sentido glissantino. De ahí que las continuidades y discontinuidades en las formas de narrar, de relatar pese a las diferencias de décadas o siglos entre los discursos literarios. Siempre hay una presencia plural en los procesos de escritura y lectura pues, la producción de una novela, ensayo, cuento, poesía, drama, cualquier obra de arte, comporta vivencias, lecturas, aprendizajes, paisajes, sonoridades, estilos, imágenes, voces y personajes creados por otros lectores. En la actualidad, las movilizaciones son más aceleradas y esto tiene implicaciones en los imaginarios y *escrivivencias* de quienes asumen el reto de escribir. De manera que las lecturas a las que accedemos son cada vez más híbridas y creolizadas.

### **1.6. La era tecnológica e "inforicativa", ¿una oportunidad para la práctica?**

Investigaciones relativamente recientes confluyen en que las tecnologías de la información y el acceso desmedido a la información han afectado los procesos de acceso al mundo de la escritura y la lectura (Ferreiro, 2015). La relación con los signos, la grafía, la motricidad fina, las disposiciones cerebrales, el encuentro visual con el texto, la inforicación, entre otros aspectos, tendrán que ser abordados de manera más profunda desde perspectivas transdisciplinarias. Evidentemente, el impacto en las personas y la transformación de la relación con el texto generan desafíos aún insospechados para las pedagogías y las didácticas de la lectura, la escritura, la multimodalidad, la lengua y la literatura.

En este orden de ideas, las prácticas de aula deben ser modificadas para estar a la altura de los retos y responder debidamente a las potencialidades de los sujetos que nacen en la era digital y de la información, aunque esto no implica propiamente que, en sociedades desiguales como Colombia, estén directamente inscritos en la misma. En consecuencia, las acciones pedagógicas deben tender mucho más hacia la producción de significado, sentido, autonomía y *comunalidad*, que demandan de la transdisciplina y el cultivo de la intelectualidad del profesorado. Esto es, tomar distancia de la *administración curricular* e inscribirse en el agenciamiento del currículo, imaginar, crear y transformar. Entonces, el contenido no podría seguir siendo el foco de la acción docente, tampoco continuar por el camino de lo fragmentario y bancario. Es decir, arrastrar los viejos esquemas anclados en la palabra, la oración y el texto. Asimismo, este último no puede ser punto de partida y de llegada. Hay que entrar y salir del texto. Sí, por ejemplo, se debe apelar a la *superestructura* y la *macroestructura*. La *intratextualidad*, *intertextualidad*, *transtextualidad* y *supratextualidad* son procesos que se continuarán llenando de contenido, por la evolución de las capacidades, accesibilidad, recepción y la relación sujeto- texto-contexto. Tanto la enseñanza de la lengua como la educación literaria o la enseñanza de la literatura se mueven hacia enfoques, estrategias y técnicas más interactivas y socioculturales.

Por consiguiente, la formación del maestro en lenguas y, particularmente, en lengua castellana y literatura debe reinventarse. El *contenidismo pedagógico-didáctico* que ha superpuesto unidades lingüísticas como temas, ha hecho preso al texto de la gramática o ha hecho de obras y autores una congelada cronología, en un mundo donde el contenido pulula, aplazando y desplazando las posibilidades de comprensión e interpretación, leer, proponemos, sea superado. Por ejemplo, ¿por qué ofrecer información en la era de la *inforicación*? ¿Cuál sería el sentido de reconocer estructuras gramaticales si no puedo expresar lo que siento, mi identidad, las filosofías, los lenguajes y las luchas de mis antepasados? ¿Para qué sirve conocer los medios de comunicación, géneros o movimientos literarios sin desarrollar capacidades de contraste entre uno y otro, interrogación por la "verdad" en estos, (auto)representación y distanciamiento, inspiración y motivación, comprensión y recepción, interacción y conjugación viva entre los textos, mis intereses, pasiones, interrogaciones existenciales, entre otros?

### **1.7. El papel de las materias pedagógicas y didácticas**

Asumiendo la pedagogía como un campo de conocimiento social e interdisciplinario que posibilita la reflexión sistemática y crítica de la vida de la escuela, de su entorno familiar y comunitario y de todos

aquellos fenómenos y acontecimientos que tienen una conexión estrecha y directa con los procesos formativos de las personas (Marín, 2012), se propone desde las prácticas y didácticas del programa organizar un recorrido curricular que aporte recursos teóricos y prácticos que permitan un acercamiento a los contextos reales de instituciones educativas, aulas y espacios alternos como bibliotecas, y centros comunitarios que desarrollen métodos pedagógicos y permitan a los docentes en formación realizar inmersiones, reconocimientos, reflexiones y prácticas concretas relacionadas con el currículo, la didáctica y el uso de medios y mediaciones pedagógicas que posibiliten una mayor sensibilización y comprensión de los diversos fenómenos y acontecimientos relacionados con los procesos formativos y con los procesos históricos, sociales y culturales que tienen injerencia en la realidad educativa. Tal como afirma Mejía (2006):

Podríamos decir que hay pedagogía en el momento en que se establece una reflexión sobre el hecho educativo; es decir, sobre sus ¿cómo? (dispositivos culturales), sobre sus ¿por qué? (sentido de la acción para el sujeto), sobre sus ¿para qué? (sentido de la acción global). (p. 200)

En este sentido, entendemos que hacen parte de esta reflexión, la interpelación, la crítica, y la acción que mueven el hecho educativo y buscan transformarlo, desde procesos innovadores que posibiliten generar otros ¿cómo?, otros ¿por qué?, ¿dónde?, ¿con quiénes?, ya que el proceso enseñanza - aprendizaje, no puede ser pasivo, ni solitario ni mucho menos descontextualizado de nuestra realidad surcolombiana ni de nuestra realidad global.

De esta manera la didáctica, como disciplina hermana de la pedagogía, se relaciona tanto con la teoría, la descripción y la comprensión, como con la intervención y con la acción, en respuesta a procesos sociales y colectivos que consideran el hecho educativo complejo, problemático y susceptible al cambio y la transformación a través de acciones innovadoras. La didáctica tanto general como específica surge de dinámicas críticas e innovadoras que dan respuesta a las diversas situaciones problemáticas de enseñanza aprendizaje con las que se relaciona, además vincula objetivos, contenidos, métodos, formas de evaluación y prácticas pedagógicas concretas propias de la disciplina específica que promueve. "Todo proyecto didáctico depende de un proyecto social a cuya precisión contribuye a su vez" (Bronckart y Schneuwly, 1996, p. 63).

Tal como lo afirman los autores en mención, las diversas situaciones didácticas, sus agendamientos, diagnósticos, descripciones, planificaciones, intervenciones y evaluaciones, entre otros, están siempre determinadas por las situaciones de contexto, culturales, políticas, regionales, disciplinares e institucionales, igualmente determinadas por la diversidad ideológica y cultural de las personas y grupos con que se relacionan. Así mismo son el resultado de una organización planificada y sistemática que tiende a la democratización, la autonomía y a una especialización de la enseñanza y el aprendizaje más crítica, creativa y comprometida con lo humano, lo social.

Por otro lado, un concepto central de la didáctica general y específica es *el sistema didáctico*, puesto que se trata de una estructura formada por los profesores, los estudiantes y los diferentes contenidos, saberes, que se relacionan en el aula e impone rigurosidad y trabajo responsable a todos los actores y participantes en este proceso. Tanto *estudiante* y *profesor* constituyen conjuntos organizados de actitudes, de prácticas, de sentires, de representaciones sociales, culturales y cognitivas, desde allí acuerdan, definen y comparten un proyecto de enseñanza y aprendizaje que toma en cuenta las condiciones educativas del contexto, propone y regula el rol de cada uno de los tres polos de este sistema para que el aprendizaje no resulte ser pasivo, sino muy activo, significativo y contextualizado.

Considerar las condiciones generales del sistema educativo permite a la didáctica identificar y conceptualizar los problemas a los que se acerca, así como elaborar principios y modalidades de trabajo colaborativo que mejoren o transformen la enseñanza. De estas circunstancias nace el interés por potenciar en los maestros en formación capacidades, habilidades, para construir una perspectiva propia de la didáctica de la lengua y la literatura, que establezca rutas de apropiación y construcción de conocimiento territorializado desde la cual se comprenda el compromiso social y universal de su ser, su saber y quehacer docente.

A manera de cierre de este apartado, en lo que respecta a las didácticas de la lengua y la literatura, se centran en la enseñanza aprendizaje de la lengua, que parte de la acción para analizarla conocerla, y retornar a ella. La didáctica de la lengua y la literatura también produce conocimiento teórico sobre la práctica, aporta conocimiento reflexivo en y sobre la acción. Por tal razón, los cursos de las didácticas deben ser orientados hacia la comprensión profunda lo educativo: políticas, teorías, subjetividades y acciones. La experiencia desde la creación (recursos, materiales, entre otros) debe acompañar los procesos de reflexión teórica y la acción crítica pedagógica. En este sentido, amén de las disquisiciones conceptuales en las aulas universitarias, el maestrado en formación tendrá que ir paulatinamente acercándose a la vida activa de las aulas para preparar el camino hacia la práctica pedagógica. Así, las planeaciones de clases, elaboración de guía y talleres o el diseño configuraciones didácticas constituyen aspectos centrales en el aprestamiento y en la configuración de lo que devendrá la impronta o huella digital del maestro o de la maestra.

### **1.8. Tipologías de la práctica pedagógica en el Programa**

Aunque se podrían pensar otros momentos de la práctica ligados o integrados a los cursos de las disciplinas: literatura, lingüísticas y didácticas disciplinares, la organización de las prácticas concretamente es de tipo cuadripartita. Tiene estos rasgos fundamentales:

#### **1.8.1. Práctica del Reconocimiento**

Práctica I, denominada "Del reconocimiento", se enfoca en la comprensión del contexto escolar y las subjetividades interactuantes. Busca un encuentro humano válido y significativo con los actores escolares, promoviendo la introspección y la problematización de la realidad educativa.

*La práctica de reconocimiento* se entiende como un proceso de lectura y acercamiento al universo complejo escolar y, particularmente, del aula y las subjetividades interactuantes. Aquí, la relación que establece el practicante es inicialmente humana. Es ir inicialmente tras la búsqueda de un *encuentro* desde las subjetividades de los actores/sujetos escolares. No obstante, el encuentro solo es posible si existe un *reconocimiento* válido del otro. El otro en tanto sujeto acabadamente completo. De otro modo, un interlocutor válido en los relacionamientos que se generan en el ámbito escolar. También, el reconocimiento se presenta como *permeabilidad* en la medida en que, en la interacción, se genere una *huella* y que el otro me constituye. En este sentido, la comprensión de las subjetividades, las dinámicas micropolíticas escolares, los procesos de enseñanza y aprendizaje, entre otros, deben convertirse en aspectos complementarios de la formación personal y profesional de la o del practicante. Asimismo, la práctica del reconocimiento busca que el estudiantado comprenda la institución educativa como texto. Se busca desarrollar, promover y fortalecer la *lectura de mundo* como horizonte del acercamiento. Particularmente, el profesorado en formación debe lograr una conciencia de problematización de la realidad escolar.

#### **1.8.2. La Práctica de la Relación-Creación**

Para el caso de la práctica II, "De relación-creación", esta fomenta el arraigo del maestro a partir de la construcción de vínculos con la disciplina, la comunidad escolar y la potenciación de la creatividad. Este arraigo es una apuesta por la renovación pedagógica y didáctica. No obstante, la imaginación o la creación no es producto de la individualidad sino del encuentro y la cooperación entre múltiples actores escolares. La maestra o el maestro va siendo en la medida en que colabora con la alteridad.

Por su parte la *práctica de relación-creación* comprende que las intersubjetividades escolares construidas deben forjar una identidad maestro del arraigo. Esto es, el practicante construye un vínculo con la disciplina, lo escolar y los actores escolares, comunidad educativa en general. De otro modo, esta práctica propone la construcción de una *geopoética* en el nuevo profesorado. El sujeto toma posición como profesional de la educación frente a la vida - y la vida escolar - y las incertidumbres y posibilidades que ofrece. Así, la figura del futuro maestro emerge como un sujeto *creativo y constructor de realidades*. Se hace referencia a una maestra o maestro inconforme, capaz de leer y producir lenguajes y sentidos que redunden en la transformación de la realidad educativa. En este sentido, finalmente, la subjetividad toma forma de *potencia* y se convierte en propuesta *creativa de colaboración pedagógica y didáctica*.

En la práctica III, "De la experiencia y la sistematización", la senda se traza a partir de la idea de que los maestros son sujetos intelectuales, políticos, culturales e históricos capaces de construir realidad. La práctica de experiencia y sistematización apela a la capacidad de nombrar y a construcción de significado, así como la construcción del saber pedagógico. A la luz de la idea freiriana de Ser Más, se procura la autoconciencia, la esperanza y la humildad.

Las maestras y maestros se conciben como sujetos intelectuales, políticos, culturales e históricos, capaces de construir realidad. El horizonte de la *práctica de sistematización de experiencia* busca afianzar la capacidad creativa y cognitiva de los practicantes mediante la representación de la experiencia de la práctica de inmersión total. Siguiendo la concepción de experiencia en educación de Larrosa, el estudiante practicante da cuenta de *lo que le pasa o de lo que le pasó*, mediante procesos narrativos. Comprendemos que una de las características del Maestro debe ser la capacidad de nombrar, capacidad de construir significado y capacidad de lenguaje. Esto implica la apropiación y construcción del saber que pasa por el cuerpo y la elaboración de un pensamiento mediada por el lenguaje. El sentido de la sistematización es la construcción de *saber pedagógico*, siguiendo al grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. Finalmente, la práctica de la sistematización y experiencia propenden por la elevación del espíritu del futuro profesional de la educación desde la perspectiva del Ser Más de Pablo Freire. En otras palabras, los procesos formativos deben conllevar a la autoconciencia; la conciencia del mundo, la esperanza, lidiar con la diferencia-aprender quién soy yo, estar siendo y humildad, identidad cultural, ser político-no neutral y sueño (Leite, 2021).

Finalmente, con la práctica IV, "Del surear educativo, pedagógico y didáctico", la licenciatura en Literatura y Lengua Castellana busca, desde la sistematización de experiencias, construir nuevas realidades desde una perspectiva surcolombiana, un espacio de enunciación y creación educativa, pedagógica y didáctica. La práctica pedagógica en este contexto reconoce el devenir cultural y social, y promueve procesos investigativos que visibilicen a los históricamente subalternizados, los construidos como sin historia, pero intensos y profundos en sus memorias. Entendemos que la surcolombianidad tiene algo por decir y construir para el país y el planeta.

No se escribe sobre la experiencia sino desde ella. El mundo no es sólo algo sobre lo que hablamos, sino algo desde lo que hablamos. Es de ahí, desde nuestro estar-en-el-mundo, que tenemos algo que aprender, algo que decir, algo que contar, algo que escribir. Además, las palabras no sólo representan el mundo, sino que lo abren, no son sólo una herramienta sino un camino, o una fuerza. O, aún de otro modo, el lenguaje como el tacto más fino. (Larrosa, 2020, p. 28).

La Universidad Surcolombiana se encuentra geográficamente ubicada en el suroccidente de Colombia. El *surear* pretende profundizar y aportar a los movimientos de construcción de realidad desde la geo-po-ética del mundo representado como Sur. Por tanto, se entiende que buscamos la re-evolución de universos político-epistémicos mediante la interrogación de las construcciones sociohistóricas de los sures como realidades y se encuentra en la escuela-sur un horizonte de creación de nuevas, renovadas y soñadas utopías. En este sentido, acogemos el *sur* como lugar de enunciación, curiosidad y creación educativa, pedagógica y didáctica. En consecuencia, esta *colocación* (Zemelman, 1996) implica una gran responsabilidad: hacer del Sur un lugar de posibilidad para la producción de lenguajes, discursos, imaginarios y laboratorio de una educación pertinente.

Entonces, la práctica pedagógica entiende a su vez el Sur como lugar de *acontecimientos* y no solo se empeña en reconocer lo acaecido a lo largo de las décadas y siglos en el territorio, en cuanto a su producción cultural y devenir de los pueblos, sino que se atreve y se aferra a la idea de ser agente de producción de estos. Por esta razón, es necesario que los procesos investigativos y de acción transformativa develen agenciamientos de los ninguneados, oprimidos y subalternizados históricamente. Evidentemente, este pensamiento-acción corresponde con la representación de los sujetos desde la potencia. Renuncia, por tanto, a la relación deficitaria y/o bancaria escolar.

## Conclusiones

La práctica pedagógica debe animar la subjetividad del profesorado en formación hacia el descubrimiento de su poética. Esto es, dialogando con Larrosa, que la práctica sea experiencia "como lo que compone una forma de vida; y el saber experiencia como saber corporeizado, incorporado, encarnado". Asimismo, el autor plantea que el oficio no sólo es un campo de trabajo u ocupación, "sino una forma de vida. El oficio como repertorio de gestos, de maneras, de formas de hacer, que revelan la singularidad del sujeto que lo ejerce, que lo vive, que lo encarna" (Larrosa, 2020, p. 27). Además, la experiencia de la práctica propicia un *saber pedagógico* propio, en tanto le permite construir autonomía desde el diálogo crítico con la teoría y reflexión sobre la experiencia. Esta última se comprende como un encuentro dialógico y colaborativo con la alteridad. De este modo, el maestro en formación va construyendo su poética. Igualmente, el ejercicio de la enseñanza en sí mismo brinda los sentidos que se acercan a las teorías pedagógicas, lingüísticas y literarias, al mismo tiempo que las pone en crisis y mueve las subjetividades del maestro en formación hacia nuevas construcciones de saberes y sentires. Esta es la base para desarrollar una comprensión profunda de la realidad y se visualizan de manera más clara las necesidades y alternativas de transformación de los contextos educativos y sociales.

"En los últimos años del siglo XX y los primeros del XXI, la concepción del pensamiento crítico ha considerado que la autorreflexión y el diálogo entre los participantes de un grupo social son constantes; de esta forma, el individuo puede hacerse consciente de sus propios condicionamientos, liberarse de determinadas ideas preconcebidas y de concepciones que considera suyas, pero que en realidad responden a unas experiencias y una historia personal condicionada por la educación, la familia, el Estado, la cultura y la religión, entre otras" (Mantilla, 2022, p. 46).

Proponemos desde los currículos de las prácticas y didácticas del programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana aportar a la formación de educadores con sentido social, cualidades científicas, creatividad y ética, fortaleciendo la investigación pedagógica y el desarrollo de conceptos, teorías y prácticas, mediada por la investigación como parte fundamental del saber del educador. Más allá de la normativa legal e institucional y ante las necesidades del contexto, nos asumimos como docentes mediadores de procesos educativos investigativos, colaborativos y humanizadores. La práctica pedagógica y social del programa propone la investigación pedagógica como metodología, que más que ser un conjunto de métodos, técnicas e instrumentos para recoger datos, es un modo de indagar, posicionarse y vivir-sentir el mundo de la experiencia social y humana. La práctica pedagógica integra las dimensiones docente, investigativa, social y profesional. Se entiende como desafío a la comprensión de uno mismo (*hermenéutica de sí*), que implica el autoconocimiento, la introspección y la interacción con el otro, promoviendo una constante transformación y deconstrucción de la identidad docente en un contexto dinámico y plural.

También, la práctica pedagógica procura configurar una vocación propia desde la construcción de un lenguaje propio, la adaptación (o confrontación) a las realidades y desafíos contemporáneos que ponen en tensión formas convencionales de encarar el acto educativo. En este sentido, es un vivero de saberes que germinan desde la conciencia crítica y la transdisciplinariedad explícita en los procesos de enseñanza - aprendizaje del maestrado en formación. Como artesanos, deben ir hilando los lenguajes que el oficio propone en la cotidianidad.

Reconocemos a un artesano no sólo por lo que hace sino también por el modo como habla de lo que hace. Dar existencia a las cosas del oficio es también nombrarlas, y ejercer cualquier oficio es, de algún modo, apalabrarlo (y apalabrarse en él). (Larrosa, 2020, p. 35).

En lo concerniente al buscarse y narrarse como maestro, apostamos por una práctica pedagógica entendida como investigación en la ética freireana. Así, busca que el maestro cultive el pensamiento auto/crítico y contribuya en la construcción de conocimiento, integrando múltiples saberes y métodos transdisciplinarios. Como ejercicio político y ético, en la práctica pedagógica se promueve la justicia curricular y la democratización en la educación.

Otro de los rasgos que define el carácter de la práctica pedagógica es la descolonización, territorialización del saber y libertad epistémica. Para ello se promulga que la formación en literatura y lengua castellana debe descolonizarse, superar el monolingüismo, el euro-occidentalocentrismo y la monolítica, y reflejar la pluralidad de la Colombia contemporánea, integrando prácticas pedagógicas que promuevan las diversidades étnicas, culturales, sexuales, geoespaciales, lingüísticas, territoriales y de género.

Dado que la práctica pedagógica promueve leer en contexto, no deja de lado la inflexión generada por la era tecnológica. Esta exige que los procesos de formación del profesorado y el maestro en sí mismo reinventen el triángulo didáctico, superando el carácter instrumental de la tecnología y enfocándose en la producción de significado, sentido y autonomía mediados por esta. De este modo, tanto el profesorado como el estudiante deben educarse para encarar la inofuscación, la inmediatez narrativa que limita el pensamiento complejo en redes sociales y adaptar la enseñanza de la lengua y la literatura a contextos interactivos y socioculturales dinámicos, sin robotizar lo humano ni humanizar el robot. Interrogar la práctica pedagógica del profesorado es crucial para adaptar la educación a las dinámicas socioculturales, innovar y fomentar un entendimiento profundo y actualizado de la realidad. Este ejercicio será siempre dinámico como río de serpenteante fluir, de murmullos que nos dicen si escuchamos su tránsito.

Para cerrar provocando revisitas sobre este devenir y nuevo imaginar, admitimos que el marco conceptual de la práctica es polisémico y controvertido por el grado de "disciplinamiento" y "profesionalización" que se impone al ser maestro en detrimento de la vocación. Entonces, no ignoramos la crítica que hace Jorge Larrosa a ciertos sentidos de las prácticas docentes:

La sospecha, sin embargo, es que lo que ha habido es una gigantesca expropiación. El oficio de profesor, como la mayoría de los oficios, ha sido casi completamente descualificado. Había que convertir el hacer del profesor, lo que ahora se llaman prácticas docentes, la obra de sus manos y de sus maneras, en procedimientos estereotipados, objetivables y evaluables. Había que convertir a los profesores en profesionales intercambiables, reducidos a ser una función de una máquina escolar que se quiere eficaz y, sobre todo, controlada y controlable. Además, para que los expertos y distintos especialistas pudieran imponer sus metodologías y, en relación a (sic) ellas, formar y evaluar a los profesores, había que vaciarlos primero de toda singularidad, de cualquier cosa que remitiera a una manera propia de hacer las cosas. (Larrosa, 2020, p. 57).

## Referencias bibliográficas

- Adichie, C. (2018). *El peligro de la historia única*. (C. Rodríguez, Trans.). Mondadori.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Distribuciones Fontmara. <https://socioeducacion.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/05/bourdieu-pierre-la-reproduccion1.pdf>
- Bonilla, B. (2023). Del canon y otras antipatías. En Bonilla, B. (2023). *Conversaciones en voz baja. Ensayos de aproximación literaria*. Ediciones Universidad Industrial de Santander.
- Bronckart, J.P. y Schneuwly, B. La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 1996, no.9, p. 61-78.
- Butler, J. y Athanasiou, A. (2022). *Desposesión. Lo performativo en lo político*. Paidós.
- Colectivo Filosofarconchicxs. (2018). *Pedagogías del caos: pensar la escuela más allá de lo (im)posible*. 2ª ed. Buenos Aires: Ediciones Seisdedos.
- Colomer, T. (1996). "La evolución de la enseñanza literaria". *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 8, pp. 127-171.
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo la investigación-acción*. Ediciones Morata, S.l.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e tierra S.A.
- ..... (2005a). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores
- ..... (2005b). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo Veintiuno Editores.
- ..... (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (1994). *La hermenéutica del sujeto*. Edición y traducción de Fernando Álvarez-Uría. Las Ediciones de la Piqueta.
- Hooks, bell. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de libertad*. (M. Malo, Trans.). Capitán Swing.
- ..... (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. (V. Sabaté, Trans.). Rayo Verde Editorial.
- Kemmis, S. (2023). Mejorando la educación mediante la investigación-acción. En Salazar, María Cristina, (coord.), *Investigación-Acción Participativa. Inicios y Desarrollos* (2da Edición, pp. 175-202. Editorial Laboratorio Educativo.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods : macrostrategies for language teaching*. Yale Language Series.
- Larrosa, J. (2003) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2020). *El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio*. Barcelona: Laertes.
- ..... (2006) Algunas notas sobre la experiencia y los lenguajes. *Revista de psicología*. Serie Encuentros y Seminarios.

- Leite, V. (2021). Ser Mais: coerência entre a vida e o conceito de Paulo Freire. *Práxis Educativa*, 16, e2116581. Epub 20 de outubro de 2021. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.16.16581.046>
- Levinas, E. (2001). *La huella del otro*. Taurus.
- Lewin, K. (2023). La investigación-acción y los problemas de las minorías. En Salazar, María Cristina, (coord.), *Investigación-Acción Participativa. Inicios y Desarrollos* (2da Edición, pp. 15-27. Editorial Laboratorio Educativo.
- Marín, J. (2012). La investigación en educación y pedagogía. Sus fundamentos epistemológicos y metodológicos. Publicaciones Universidad Santo Tomás.
- Mejía, M. (2006). Educación(es) en la(s) globalización(es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Ediciones Desde Abajo.
- Munita, F. (2021). Yo, Mediador(A): Mediación y Formación de Lectores. Ediciones OCTAEDRO, S.L.
- Ndlovu-Gatsheni, S. y Schramm, K. (2024). Thinking as Moving - Knowledge Practices and Decolonial Frames in African Studies (Documento de trabajo). DOI:10.1163/9789004701441\_002
- Petit, M. (2008). Dos a tres pasos hacia el mundo de lo escrito. Asolectura.
- (2009a). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.
- (2009b). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Traducción de Diana Luz Sánchez. Editorial Océano de México S.A de C.V.
- Zemelman, H. [COMPLEXUS] (2017). Formar constructores de realidad: Los docentes como protagonistas en los procesos educativos. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=TfRQQaPmmHc>
- (2021). Pensar Teórico y Pensar Epistémico: los retos de las Ciencias Sociales latinoamericanas. *Espacio Abierto*, 30(3), 234-244. Recuperado a partir de <https://produccioncientificaluz.org/index.php/espacio/article/view/36823>
- Zuluaga, L. y Marín, D. L. (2015). Memoria colectiva memoria activa del saber pedagógico. *Educación y Ciudad*, (10), 63-86. <https://doi.org/10.36737/01230425.n10.281>