

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE LITERATURA



TESIS DE GRADO

**Construcciones y miradas fragmentarias: una propuesta interdisciplinaria de
cuatro programas curriculares para abordar la *otredad* en secundaria**

Tesis presentada para optar al grado de Licenciatura en Literatura

POSTULANTE: STEFANY VANESSA DIEZ DE MEDINA ROJAS

TUTOR: MGR. RAMIRO HUANCA SOTO

La Paz - Bolivia
2016

A mis padres, que siempre creyeron que lo más valioso que puedes dejarle a un hijo es su educación.

A mi familia cercana, por todo el apoyo y el cariño dados.

A mi tutor, por ser paciente, detallista y estar siempre preocupado por escuchar al otro.

A mis maestros, los del aula y los de los libros, que forjaron mis conocimientos, valores y actitudes.

A mi profesor personal de Historia y Ciencias, mi compañero, ejemplo de curiosidad y pasión por el saber.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO 1: Delineando una propuesta para abordar la <i>otredad</i> en la educación secundaria.....	12
1.1. Planteamiento del problema.....	12
1.2. Antecedentes.....	14
1.3. Pregunta central que guía a la propuesta.....	25
1.4. Objetivos.....	25
<i>1.4.1. Objetivo general.....</i>	<i>25</i>
<i>1.4.2. Objetivos específicos.....</i>	<i>25</i>
1.5. Justificación.....	26
<i>1.5.1. Innovación pedagógica.....</i>	<i>26</i>
<i>1.5.2. Innovación conceptual.....</i>	<i>26</i>
<i>1.5.3. Innovación metodológica.....</i>	<i>27</i>
1.6. Metodología.....	27
<i>1.6.1. Justificación de la elección metodológica.....</i>	<i>27</i>
<i>1.6.2. Alianzas y compromisos de investigación participativa para esta tesis.....</i>	<i>31</i>
<i>1.6.3. El diseño metodológico (fases, técnicas y exposición de resultados).....</i>	<i>32</i>
<i>1.6.4. Plan de trabajo.....</i>	<i>34</i>
CAPÍTULO 2: El suelo teórico.....	37
2.1. Teorías políticas-culturales: el valor de la interculturalidad crítica.....	38
2.2. Teorías pedagógicas: hacia una educación problematizadora y compleja.....	50
2.3. Teorías de la educación en el lenguaje y la literatura: la lecto-escritura y el diálogo como potenciadores del conocimiento estético-existencial.....	62

2.4. Teorías interdisciplinarias: un concepto múltiple para abordar la otredad-identidad.....	84
CAPÍTULO 3: Narrando la experiencia viva de enseñanza- aprendizaje.....	90
I. Los gérmenes de una alianza.....	91
II. Abrir los ojos: observaciones de las clases y del funcionamiento del colegio.....	92
III. Escuchar e interpretar a los otros: las entrevistas individuales.....	110
IV. Leer al otro: el diagnóstico, un desencuentro pedagógico y los primeros hallazgos compartidos.....	117
V. Interactuar con el otro: una experiencia de enseñanza- aprendizaje mutua.....	129
VI. Escuchar cómo me percibió el otro: las entrevistas post- clases.....	147
CAPÍTULO 4: Propuesta de programas curriculares.....	150
4.1. Programa curricular anual para 3° de Secundaria.....	157
4.2. Programa curricular anual para 4° de Secundaria.....	163
4.3. Programa curricular anual para 5° de Secundaria.....	168
4.4. Programa curricular anual para 6° de Secundaria.....	173
CAPÍTULO 5: Conclusiones.....	178
BIBLIOGRAFÍA.....	183
ANEXOS.....	189
Anexo 1. Resultados de encuesta-diagnóstico de 3° “B”.....	190
Anexo 2. Resultados de encuesta-diagnóstico de 4° “B”.....	199
Anexo 3. Resultados de encuesta-diagnóstico de 6° “C”.....	208

INTRODUCCIÓN

Hay cierta incomodidad que siempre he sentido al verme en fotos y peor aún en grabaciones, como si no pudiera aceptar que la persona que estoy viendo realmente soy yo. No puedo dejar de preguntarme: “¿Así realmente me veo? ¿Así pueden llegar a verme los demás?”. Y, precisamente, me perturba pensar cómo me ve el otro, más allá de lo físico y no por mera vanidad. Me pregunto: “¿Cómo me está entendiendo el otro? ¿Cómo me interpreta?”.

La interacción y la comunicación son tan difíciles, continuamente te obligan a suponer al otro en las palabras que escoges, en los gestos que realizas, hasta la distancia en la que te paras; si no te vuelves muy consciente de esto, puedes terminar siendo malinterpretado. Tal vez el asunto no es tan grave y no vas a dejar de hacer ciertas cosas sólo por precaución con el otro, pero ¿esto es válido todas las veces? ¿Es válido defender ciertas actitudes y conductas sólo porque las creo mías, parte de mí ser, y no debo considerar cambiarlas porque le afectan al otro? ¿Qué es lo “mío”, propio de mi ser, lo que no podría cambiar? En el transcurso de mi experiencia de vida y de mis lecturas, tanto ficcionales como teóricas, me he dado cuenta que nada me une a una suerte de esencia, la plasticidad del hombre es asombrosa, para bien o para mal.

¿Por qué comienzo con una reflexión tan personal? Si quiero introducirlos a esta tesis, debo ser sincera y transparentar el interés subjetivo que tengo en el tema de la identidad y de la otredad. No es un mero interés intelectual, sino de vida; pero agradezco a los conceptos y las escenas que me han dado las lecturas para hablar de la temática e identificar ciertos fenómenos humanos. Al respecto, hay un fragmento de *Roland Barthes por Roland Barthes* (1997) que condensa muchos de mis cuestionamientos:

¡Pero yo nunca me he parecido a eso!

– ¿Cómo lo sabe usted? ¿Qué es ese «usted» al que usted se parecería o no? ¿Dónde tomarlo? ¿Cuál sería el patrón morfológico o expresivo? ¿Dónde está su cuerpo de verdad? Usted es el único que no podrá verse más que en imagen, usted no ve sus propios ojos a no ser embotados por la mirada que posan en el espejo o en el objetivo de la cámara [...]; aun y sobre todo respecto a su propio cuerpo, usted está condenado a lo imaginario. (Barthes, 1997: 49).

No sólo los espejos y las fotos nos proporcionan una imagen de nosotros mismos, todas las personas con las que interactuamos nos pueden devolver una imagen de quienes “somos” o, en

todo caso, “estamos siendo” ante sus ojos. Es probable que si verbalizan dicha imagen, no queramos aceptarla, no creamos que se adecue a la imagen que creemos tener de nosotros, pero ¿realmente podemos invalidarla?

Es como si cada persona tuviese un fragmento de nosotros, un fragmento maleable sin duda, que puede cambiar con cada nueva interacción. Si le pidiésemos, en un momento dado, a cada persona que nos dé ese fragmento tal cual está ese instante, todos los fragmentos no encajarían tan fácilmente como un rompecabezas, parecería que se superponen y se contradicen.

Cada uno está en permanente construcción, aunque a veces queremos creernos más estáticos respecto a ciertas características y atributos; sin duda uno puede tratar de mantenerse fiel a ciertos patrones, pero no faltan las excepciones y las contingencias que nos hacen actuar contrariamente a lo que nos parecería adecuado, hay un otro en mí. Para no juzgarnos a nosotros mismos, nos auto-engañamos y defendemos a ultranza que nunca hacemos lo que enunciamos que no se debería hacer, pero lo más probable es que lo hagamos alguna vez sin darnos cuenta.

Creo que todos hemos pasado por estos dilemas existenciales, tarde o temprano. La etapa de la juventud, no obstante, parece de las más propicias para estos cuestionamientos, pues es cuando comienzas a defender ciertos gustos, opiniones y comportamientos más allá de lo que han querido tus padres para ti o de lo que la sociedad parece exigirte. Creo que, en ese tiempo, yo encontré unos grandes amigos y mentores en mis lecturas, que me dieron la oportunidad de reflexionar sobre todo aquello: quién soy yo, por qué me afectan ciertas acciones de los otros, cómo veo al mundo, cómo lo ven los demás, qué es “lo normal”, etc. La gente que se aburre leyendo se pierde un espacio íntimo y prodigioso de reflexión que, al interpelarte, te hace pensar en ti mismo, pero también en la sociedad a la que representas y en la condición humana en general. La lectura, ese acto que parece tan solitario, es un puente que redimensiona tus conexiones con la realidad y la gente.

Entonces, ¿qué tiene que ver todo lo anterior con una propuesta curricular para abordar la *otredad* en secundaria? Pues ese ímpetu cuestionador de la juventud y esas dudas existenciales deberían ser aprovechados desde la educación y la literatura. ¡Qué confortable se siente cuando escuchamos en la letra de una canción o leemos en un texto expresadas ciertas ideas que estaban en nuestro ser y no sabíamos cómo dejarlas salir! ¡Qué lindo sería que en el colegio escuchemos o nos hablen de esas temáticas que nos cuestionan personalmente! Precisamente, creo que una

clase como la de Comunicación y Lenguajes (según la denominación actual bajo la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez) puede ser un espacio privilegiado para aprender a pensar y *enunciar* mejor la realidad y lo que nos problematiza (y cualquier materia debería poder hacerlo si se la plantea de la manera adecuada).

A lo largo de mis años universitarios, hay un par de comentarios que me han llamado la atención: “Lo que nos han enseñado en el colegio no me ha servido para nada” y “¿en serio nos han enseñado eso en el colegio? No me acuerdo”. No sé si es que tengo mejor memoria o trato de ser más positiva, pero a mí el colegio me ha servido de mucho. Hay contenidos que quizás no recuerdo a la perfección; pero, en su momento, avanzarlos sirvió para que se instale en mí cierta lógica y cierta base para poder escuchar, leer o ver algo sobre esa área del conocimiento. No creo, como otros, que el colegio tempranamente debería darte la oportunidad de avanzar sólo las materias que te interesan, porque ya tienes una idea de en qué te quieres formar (lo cual, además, puede cambiar con el tiempo). Ya luego será el momento de especializarte en algo, pero en el colegio es la oportunidad de desarrollar una “inteligencia general”, como diría Edgar Morín.

Durante los años que estuve en el colegio, siempre me pregunté por qué a la mayoría de mis compañeros no parecían interesarse por lo que dice el profesor, por las tareas que daba o las lecturas que hacíamos. Mientras yo veía en ello una oportunidad única para entender mejor el mundo en que vivo, ellos lo veían como una carga a evadir: mejor si no pasas clases, mejor si puedes fingir que estás atendiendo cuando en realidad estás jugando o descansando, mejor si puedes engañar a tu profesor con la tarea y copiarla de algún lado, mejor si pasas el examen sin haber estudiado, etc. Mis compañeros me decían que les parecían inútiles ciertas materias, temas o ejercicios, que no les hallaban el sentido y dudaban de cómo podían servirles en el “mundo real”. En la universidad, vi el mismo rechazo a ciertas materias en particular, acompañados de la excusa: “Es que yo no me voy a dedicar a eso”. Mi pregunta es: “Pero ¿no crees que alguna vez vas a necesitar a alguien que sí sepa de eso? ¿Cómo vas a saber si está haciendo bien lo que hace o si realmente puede hacer lo que quieres?”.

Cuando hice prácticas de observación y di clases en el marco de las materias del área educativa de la carrera en colegios como el San Ignacio y la Unidad Educativa San Andrés (UESA), me causó gracia que mucho no había cambiado. Los jóvenes aún celebran cuando no hay clases, refunfuñan cuando les dan tareas, tratan de hacer chanchullo, molestan a los que les

parecen “ñoños” porque no quieren que el examen o la entrega de la tarea se pospongan, reclaman de materias que les parecen inútiles.

¿Por qué el colegio, o al menos la parte académica, parece ser más una carga que una oportunidad de saber del mundo y, por tanto, de sí mismos? Precisamente, le pregunté esto a un paralelo de cuarto de secundaria de la Unidad Educativa San Andrés. Los que se animaron a responder coincidieron en que el colegio te quitaba tiempo de las “cosas que realmente importan” y que te atosigan de tareas. Los y las estudiantes tratan de hacer dichos deberes lo más rápido posible, para después poder realizar lo que realmente les gusta. Al parecer no hay tarea agradable y es porque el colegio es eso: una gran tarea, una gran carga y hasta un castigo, porque parece no tener sentido (pienso en Sísifo y su piedra), porque igual te vas a olvidar de todo lo que te han enseñado o a lo sumo sólo importa lo que es materia de tu futura carrera profesional. Además, el colegio y tu desempeño en él son motivo de conflicto con tus padres, de presiones y prácticas de disciplinamiento.

Ante este panorama, comencé a pensar que el colegio debería preocuparse más en formarte como persona, en desarrollar cierta inteligencia emocional, en fomentar la curiosidad y el cuestionamiento, y aprovechar esa rebeldía para desarrollar procesos creativos y reflexivos. La enseñanza de contenidos de literatura y la práctica de la lecto-escritura de textos ficcionales es parte de la materia Comunicación y Lenguajes. Para la enseñanza-aprendizaje de la literatura, la base es la lectura de obras y éstas representan la experiencia viva de otros seres individuales (no explican en abstracto, aunque sin duda ejemplifican muy bien algunas teorías). Esta manera de generar conocimiento se presta mejor que otras a fomentar esa otra formación emocional y existencial, y a articular saberes.

Formarse como persona, como ser humano que no podría ser tal si no fuese por la dimensión social en la que se desarrolla, significa pensar sí o sí en el otro, reconocer su *otredad*, su diferencia insalvable y todas las dificultades y beneficios que eso causa. Hay una suerte de tendencia a juntarnos sólo con la gente que creemos igual a nosotros y evitar las dificultades de interactuar con quienes no entendemos por ser muy diferentes a uno; y cuando alguno de esos que considerábamos semejantes actúa fuera de nuestras expectativas, usualmente lo rechazamos o nos disgustamos. Creo que esas fisuras, esas aparentes contradicciones, son de lo más naturales y humanas, deberíamos estar felices de que nadie permanece fiel a su ser, porque no hay “ser” en

tanto entidad estática y definida de una vez y para siempre. Duele que algunas personas cambien y hay otras que no entendemos por qué no pueden cambiar; en ambos casos, habría que preguntarnos si no le estamos causando el mismo dolor o confusión a otras personas. ¿Cuántas veces hacemos aquello que criticamos? ¿Cuántas veces negamos cuánto nos ha influido aquello de lo que nos queremos desmarcar?

En fin, esta propuesta de programas curriculares para abordar la *otredad* en los últimos cuatro años de secundaria tiene mucho que ver con introducir la literatura de una manera sumamente terapéutica, a manera de viaje introspectivo¹; pero, dado el tema articulador de toda la propuesta, para este viaje es siempre necesario preguntarse por los otros y escuchar a esos otros que tengo en ese momento, que son mis compañeros, mis profesores, mi familia, etc. Además, terapéutico no significa convertirse en auto-ayuda y en fórmulas moralistas a imbuir en la mente del estudiante, sino que la literatura tiene el prodigio de la ambigüedad, del cuestionamiento y de lo irresuelto (ya se hablará más de esto con bases teóricas al revisar a Roland Barthes en el marco teórico); el poner en diálogo las interpretaciones deja más al descubierto que cada quien tiene diferentes maneras de experimentar, pensar y sentir el mundo. No sabe más el que posee certezas, sino el que se cuestiona permanentemente en su interacción con los otros; en ese sentido, la verdad o el fragmento de la verdad que posee el otro es muy importante. Como decía Nietzsche: “Uno sólo nunca tiene la razón, pero entre dos comienza la verdad” (citado en Bollnow, 1974: 92).

La tesis que se presenta a continuación es el intento de trasladar o vehiculizar todos estos cuestionamientos personales a una propuesta con bases metodológicas y teóricas lo suficientemente pertinentes, que prueben que estos dilemas no son sólo míos y que su potencialidad para generar contenidos pedagógicos y didácticas no es indemostrable o

1. Cuando hablo de introspección, no puedo dejar de pensar en un pasaje de *Confesiones de una máscara* de Yukio Mishima que, como ya el título lo señala, desarrolla entre sus temas el de la identidad como máscara que uno usa ante los otros. En este pasaje, Kochan, el personaje principal y narrador de la novela, recuerda un día, cuando tenía 15 años, que habla por primera vez con un chico nuevo de su escuela que es fuerte y osado (lo contrario a él) y no puede dejar de autocriticar todo lo que hace y dice al interactuar con él (la homosexualidad también es un tema de la novela). Kochan, al recordar esto, exclama que: “[A]quella tendencia a la introspección se debía, en mi caso, a que yo tenía mayor necesidad que los demás de comprenderme a mí mismo. Ellos podían comportarse de acuerdo con su natural forma de ser, mientras yo debía interpretar un papel, lo que exigía notable comprensión y estudio de mí mismo. En consecuencia, no se debía a madurez, sino a una sensación de incertidumbre, de incomodidad, que era lo que me obligaba a tener pleno conocimiento de mí” (Mishima, 2003:46). Considero que no sólo su homosexualidad negada lo obliga a llevar una máscara; si cualquiera se pone a pensar suficientemente en ello, podrá darse cuenta de que no hay tal “natural manera de ser”, todos llevamos máscaras y habría que dudar si encontraremos algo tal como un rostro verdadero.

injustificable. Especialistas vinculados a la educación en Literatura como el peruano Miguel Ángel Huamán y la boliviana Mónica Navia (hasta el mismo Barthes si se consideran sus reflexiones sobre “el placer del texto”) preparan el camino para pensar la enseñanza-aprendizaje de la literatura de esta otra forma, más vinculada a la reflexión existencial y al ser en sociedad; sin que por esto deje de formar también en lo académico y en otras competencias comunicacionales (al menos eso pretendo con estos programas). Además, sobre todo la respuesta de algunos alumnos de la Unidad Educativa San Andrés a las clases experimentales que pasé con ellos entre septiembre y octubre de 2013 (pues esta tesis es el resultado de una experiencia de *investigación participativa*) me demuestran que para ellos puede ser más valioso, o al menos no tan tedioso, llevar temas que perciben menos académicos y que les sirven para entender más su comportamiento y el de las otras personas. Además, les gustó realizar tareas como escribir cuentos, hacer comics o dibujar/pintar (pues, una idea base en esta tesis, inspirada por Barthes, es que toda lectura debe producir escritura).

La presente tesis se compone de cinco capítulos. El primero titula “Delineando una propuesta para abordar la *otredad* en un ámbito educativo” y pone en perspectiva el plan bajo el cual se realizaron las siguientes etapas de esta investigación orientada a generar una propuesta curricular. Este capítulo visibiliza las decisiones de enfoque teórico y metodológico al formular el planteamiento del problema, los antecedentes de propuestas semejantes, los objetivos, la justificación y la metodología.

El segundo capítulo es “El suelo teórico” y es lo que en otros trabajos de titulación se nombra como “Marco teórico”. En este apartado se explica el edificio de teorías que hay detrás de esta propuesta, que se sustenta en y defiende ciertas concepciones a nivel político-cultural, a nivel pedagógico, a nivel de la educación en el lenguaje y la literatura y en el tema específico de la *otredad/identidad*.

La tercera sección titula “Narrando la experiencia viva de enseñanza-aprendizaje” y expone lo sucedido al realizar la parte práctica de esta investigación participativa; es decir, es el relato de la aplicación de técnicas en la Unidad Educativa San Andrés (UESA) en el tercer bimestre del 2013 y la reflexión sobre sus resultados.

El cuarto capítulo consiste en la “Propuesta de programas curriculares” y es el fruto de la conjugación del sustento teórico con los resultados del trabajo de campo. Los planes anuales para

los cursos de tercero, cuarto, quinto y sexto de secundaria siguen las pautas básicas del programa curricular de la “Ley Avelino-Siñani y Elizardo Pérez” al estructurarse en bimestres, formular objetivos holísticos y plantear el desarrollo en cuatro dimensiones (saber, hacer, ser y decidir). Además, se especifican lecturas curriculares, las cuales serán reunidas en una antología de textos y videos o *dossier* a manera de anexo. También se detalla la cantidad de clases para desarrollar dichas lecturas y algunas didácticas propias de una propuesta educativa en Literatura que sea participativa, problematizadora, existencial, estética y creativa.

Para finalizar, en el último apartado se presentan las “Conclusiones”, donde se evalúa el trabajo realizado, para repensar su coherencia, sus resultados, sus limitaciones, además de plantear algunos problemas o temas para otras investigaciones en el futuro. Este último capítulo es una suerte de última mirada retrospectiva antes de que este trabajo sólo pueda seguir siendo escrito en las lecturas hechas por otros.

En este capítulo, se pretende dar a conocer las bases de la propuesta pedagógica de esta tesis, sobre todo en sus fundamentos generales. El capítulo se compone de seis subtítulos: 1) planteamiento del problema, donde se exponen algunas falencias detectadas en la educación secundaria, para que se entienda por qué la propuesta de abordar la identidad-otredad a través de la literatura podría contribuir a la atención de algunos de esos problemas; 2) antecedentes, que se refiere a investigaciones y propuestas previas relacionadas a la temática; 3) pregunta central, que no es precisamente una pregunta de investigación, pues el objetivo de esta tesis es producir programas curriculares a partir de una investigación participativa en aula; 4) objetivos, que pretenden responder a las preguntas planteadas en el primer subtítulo; 5) justificación, en la cual se argumenta la innovación del proyecto en términos pedagógicos, conceptuales y metodológicos; 6) metodología, donde se pretende justificar la elección del diseño metodológico y explicar cómo se realizó el proyecto.

1. 1. Planteamiento del problema

Diferentes análisis y ensayos indican que los jóvenes leen cada vez menos y leen mal, en el sentido de que no comprenden el mensaje textual y menos aún pueden leer entre líneas o expresar argumentativamente sus interpretaciones². Aunque en este fenómeno inciden diversas causas, una de ellas es que los alumnos están más preocupados por el sistema de responsabilidades y disciplina que representa el colegio, que por desarrollar competencias

2. En el periódico *Página Siete* se publicó que el Ministerio de Educación realizó a finales del 2012 un estudio en las ciudades capitales sobre la capacidad lectora de los bolivianos, el cual reveló que sólo el 40% tiene una “capacitación óptima” (ver “El 60% de los bachilleres tiene bajo rendimiento en lectura”, 14 de mayo de 2013). La Universidad Católica Boliviana “San Pablo” también ha emprendido investigaciones al respecto, una de ellas es la elaborada el 2011 por el Departamento de Cultura y que titula *Cómo leen y escriben los bachilleres al ingresar a la universidad*. Dicho estudio revela que los alumnos tienen sobre todo problemas para relacionar lecturas y hacer interpretaciones (inferencias) y más aún para escribir argumentativamente con base en esas lecturas.

Por otro lado, aunque análogamente, en Colombia, Camilo Jiménez, catedrático en la carrera de Comunicación Social de la Pontificia Universidad Javeriana, renunció a su trabajo porque en meses muy pocos estudiantes lograron escribir bien un párrafo. En su carta publicada en *El Tiempo*, “Profesor renuncia a su cátedra porque sus alumnos no escriben bien” (8 de diciembre de 2011), habla de su experiencia y su análisis de la juventud respecto a sus capacidades de lecto-escritura. También Miguel Ángel Huamán habla de esta situación en el Perú al principio de *Fundamentos de la investigación literaria*. Sobre el contexto mexicano, aunque sin ser su tema primordial, habla de este problema Carlos Monsiváis en *Las alusiones perdidas*, bajo el simpático subtítulo de “No te he leído, hermano, porque todavía no sale tu DVD” (Monsiváis, 2007: 49). Por otro lado, mi experiencia como auxiliar en el pre-facultativo de Literatura también me demuestra que incluso en gente interesada en la lectura hay serios problemas de manejo de lenguaje y no faltan catedráticos de la carrera que hacen la misma observación de mi generación.

académicas y conocer sobre la realidad que habitan. La literatura, así como el resto de las artes, es una puerta especial para reflexionar las diferentes dimensiones humanas y de la realidad, pero ¿cómo lograr que estos contenidos *efectivamente* interpelen a los alumnos, los convoquen a una práctica con sentido para ellos?

A su vez, según mi propia experiencia en el colegio y lo observado en mis prácticas en la Unidad Educativa San Andrés (se narrará esta experiencia en el tercer capítulo), los adolescentes de secundaria están más interesados en sus problemas interpersonales y en la formación de una auto-imagen que en su formación escolar. El colegio parece ser sólo una carga que les quita tiempo de estos problemas más inmediatos. Sin embargo, estos jóvenes no se dan cuenta que el espacio educativo puede ser un propulsor de sus reflexiones y complejizar el proceso de la construcción de su postura ante el mundo mediante los conocimientos que les da. En el caso específico de la materia de Comunicación y Lenguajes, en la cual se llevan contenidos literarios y se practica la lecto-escritura de textos ficcionales, debemos preguntarnos: ¿cómo un profesor puede facilitar a que la experiencia literaria sea un vehículo de construcción, expresión y articulación de la identidad de sus estudiantes?

Sin embargo, lo anterior no puede quedarse en el mero logro y satisfacción personal de saber cómo emitir sus ideas y sentimientos, sino en hacerlas comprender a los otros (tanto al profesor como a sus compañeros) y a su vez apreciar cuando estos otros también lo hagan, no sólo por respeto, sino por reconocimiento de su propia incompletitud y por valoración de la ampliación de horizontes que supone tener a otro que se *comunica* con uno, que vive en palabras. Hasta que los estudiantes no logren considerar lo anterior, seguiremos teniendo tanto estudiantes de colegio como de universidad que se aburren cuando los demás están hablando y que no saben escuchar ni dialogar, sino sólo competir por tener la razón. Entonces, ¿cómo lograr que los estudiantes valoren la palabra del otro?

En esta búsqueda de identidad, la opción de muchos adolescentes es adoptar una identidad pre-construida (pensemos en las tribus urbanas y los estereotipos sociales), si bien con ciertos grados de *apropiación* (re-significación), pero con una actitud poco crítica respecto a las limitaciones de cerrarse bajo una sola imagen y juntarse sólo con quienes considera semejantes. ¿Cómo formar, entonces, jóvenes abiertos al cambio y a la diversidad en su misma persona, en los demás y en su entorno?

Ante los problemas enunciados (que la mayoría de los estudiantes no le hallan un valor significativo a su formación en el colegio y a la materia de literatura; no perciben la ventaja de la socialización del conocimiento en un espacio con otras personas y que se cierran al contacto con personas diferentes y a la oportunidad de cambio), la premisa de esta propuesta educativa es que abordar el tema de la *otredad* a través de la literatura con los estudiantes de secundaria puede aumentar sus posibilidades de *ser*, además de impulsarlos a valorar el sentir, conocer y experimentar el mundo desde otros cuerpos, mentes y vidas. De esta forma, podrían hallarle más sentido a la oportunidad de reflexión y transformación que significa el conocer, el leer y el dialogar sobre lo aprendido con otros. El acercamiento a textos u obras ficcionales-artísticas, si se lo plantea de una manera existencial-estética, implica una oportunidad privilegiada para generar dicha posibilidad de ver el mundo desde el otro y cuestionarse cómo cada uno construye su identidad en relación a los demás.

1.2. Antecedentes

Después de distinguir la situación problemática y de considerar, como un aporte a la solución de dicha situación, una propuesta educativa que tome como eje el tema de la otredad, se vio necesario revisar qué se había escrito o expuesto al respecto en el ámbito académico boliviano y latinoamericano o si se habían implementado propuestas similares en el campo educativo.

El tema de la *otredad* es ampliamente reflexionado no sólo en el ámbito literario, sino también en los ámbitos filosófico, sociológico, pedagógico, histórico, cultural y político³. Sin embargo, en el contexto boliviano, estas reflexiones teóricas y académicas no siempre se articulan al campo educativo concreto ni se traducen en propuestas pedagógicas como programas curriculares o estrategias didácticas. Si bien en la práctica hay experiencias de educación

3. Sobre la *otredad* han reflexionado diversos autores, aunque no siempre remitiéndose exclusivamente a ese término; por ejemplo, Georg Wilhel Friedrich Hegel habla de la *autoconciencia* que se encuentra con otras autoconciencias; otros autores reconocidos en el tema son Jean-Paul Sartre en *El ser y la nada*, Martin Heidegger en *Identidad y Diferencia*, Michel Foucault en *Historia de la sexualidad*, Martin Buber en *Yo y tú*, Jacques Lacan a lo largo de toda su obra, Emmanuel Levinás en *Totalidad e Infinito*, Charles Taylor en *La ética de la autenticidad*, Enrique Dussel en *1492: El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del "mito de la Modernidad"*, Edward Said en *Orientalismo*, Tzevtan Todorov en *La conquista de América. La cuestión del otro*, *Nosotros y los otros* y *La vida en común*, Paulo Freire en *La pedagogía del oprimido* y de manera subyacente en otras obras; además de múltiples autores en el ámbito de los estudios de la subalternidad y de los estudios culturales (vinculada a temas como la hibridación de Néstor García Canclini, transculturación de Ángel Rama, entre otros).

con/desde los “otros”⁴ (que suelen ser los *oprimidos*, en términos freirianos y levinasianos), que toman en cuenta la otredad de los educandos (su experiencia y contexto diferentes) para enseñar con contenidos y formas más pertinentes, el tema de la *otredad* no es un contenido curricular abordado *explícitamente* con los estudiantes⁵.

Por lo anterior, en este apartado se tratará de visibilizar y reconocer el esfuerzo de quienes han publicado trabajos que consideran la introducción de esta temática en el ámbito educativo y/o que aprecian la potencialidad de la literatura para abordar la *otredad* y fomentar el diálogo, usualmente con el propósito de hacer realidad una sociedad intercultural, que no sólo reconoce *la diferencia*, sino que considera provechosas las interacciones entre los diversos *otros*.

El otro, el diálogo y la potencialidad de la literatura en investigaciones/tesis de Literatura

El primer espacio para reconocer que uno no va a “descubrir la pólvora” y que el conocimiento es una dimensión construida en diálogo con los otros es el de las tesis de los estudiantes de Literatura, sobre todo aquellas del área educativa. Aunque en ninguna de las tesis la otredad es el tema central, sí revelan un interés latente por esta temática en relación a ideas como el diálogo y la potencialidad de la literatura para acercarse a un conocimiento “otro” (distinto al promulgado por el racionalismo o el saber oficial).

La primera tesis que sobresale es la de Alfredo Laruta Choquehuanca, *Entre el diálogo y la enseñanza: el diálogo entre diversos textos como estrategia para la enseñanza/aprendizaje de la literatura en secundaria* (2010), una propuesta interdisciplinaria (pues incluye cine y pintura) para abordar diversos temas, entre ellos el de la “monstruosidad”. Bajo la noción de monstruo, se reflexiona sobre lo “normal” y lo “diferente/anormal”, sobre la doble personalidad (el otro posible en uno mismo, el *otro yo*, este subtema está incluido en los programas curriculares de esta tesis) y el “entre-lugar” (noción importante para entender la construcción de una identidad compleja). Sin embargo, hay que aclarar que, para Laruta, el tema de la monstruosidad es uno más entre otros cuatro para cada año de secundaria. No se hace referencia al tema de la otredad exactamente, aunque sí se da visibilidad a la noción de *diálogo* y su importancia para ampliar

4. Algunas de estas experiencias son la de Leandro Nina Quispe (Centro Educativo Qullasuyu), la de Warisata y las de las escuelas rurales logradas por la brega de la educación indígenal, que después repercutieron en proyectos y políticas educativas como la educación bilingüe (ver *Educación indígenal en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales* de Roberto Choque Canqui y Cristina Quisbert Quispe).

5. Menos aún se reflexiona la otredad más allá de su identificación con el tema de lo indígena-originario frente a lo occidental, que si bien es ineludible, no es la única línea de acercamiento para la reflexión de la construcción de la identidad en relación a los otros.

horizontes de conocimiento en el estudiante, para que no confunda la subjetividad propia con la verdad absoluta, pero sin quedarse en el relativismo. Una de sus principales fuentes teóricas para la categoría de diálogo es Paulo Freire, presente también en los lineamientos teóricos de esta tesis.

De manera más tangencial, también ayuda a considerar la reflexión de la otredad la tesis de Marco Antonio Jiménez Vásquez titulada *La educación en el lenguaje y la literatura: la experiencia literaria en las artes y la música* (2011). Si bien nada en su respaldo teórico activa nociones específicamente del tema del otro, en su propuesta de estrategias didácticas basadas en una experiencia educativa “viva” sí propone a los alumnos buscar situaciones que pueden ser consideradas “extravagantes” para el ser humano y que dificultan el pensar qué podría hacer uno en el lugar del otro. Esta dinámica de trabajo es muy sugerente si se la considera como una vía para reflexionar sobre la diferencia, la otredad radical (impensable, inimaginable) y la posibilidad de pensar al otro en tanto otro, desprendiéndose de uno mismo. Sin embargo, el objetivo de este ejercicio para el tesista no es reflexionar sobre los temas mencionados, sino estimular la creatividad y la imaginación del estudiante.

Por último, al menos entre las tesis, cabe destacar la de Juan Jacobo Tancara Chambe, que si bien no es directamente educativa, sí retoma a un autor importante en el desarrollo del tema de la otredad: Enrique Dussel. En *La palabra comprometida. Pistas para una hermenéutica literaria a partir de algunos elementos de la Teología y Filosofía de la Liberación* (2002), el tesista habla de la situación de carencia o necesidad inherente al hombre, por la cual requiere relacionarse con los otros para afirmar su propia vida (tanto biológicamente como simbólicamente) y, gracias a la existencia de esta exterioridad, puede construir y formular nuevos proyectos, sujetos, paradigmas, etc. Por ello Tancara propone a la lectura literaria como vehículo para acercarse a experiencias de vida aún no sistematizadas, no siempre visibilizadas por el saber oficial, pues ellas representan lo alternativo de la cultura, el saber, etc. Para lograrlo, hay que dejar de leer sólo lo canonizado y mirar al propio contexto y acercarse o construir otras estéticas.

El otro, el diálogo y el potencial de la literatura en revistas y textos

En *Entrepalabras. Revista de Educación en el lenguaje y la literatura*, de la carrera de Literatura de la UMSA, también se publicaron artículos de amplio interés afines a la temática y

enfoque de esta tesis. En “Un lenguaje para la intra-interpluriculturalidad” (2008) de Víctor Hugo Quintanilla, el autor sostiene que la descolonización no será posible mientras no se replantee la concepción misma de lenguaje bajo la cual se guía el sistema educativo, concepción que privilegia lo “comunicativo-textual” y perpetúa un desarrollo solipsista e individualista del ser humano (propio del occidental), que lo incapacita para reconocer y aceptar la posición de los otros. En el enfoque comunicativo-textual, al profesor de Literatura y al mismo estudiante sólo les interesa que uno piense individualmente y exprese sus ideas “correctamente”, sin importarles la tensión que puede establecer con el discurso expresado por algún otro; no hay interés por el diálogo y la construcción de decisiones co-participativamente (cf. Quintanilla, 2008: 78-83).

Para Quintanilla, el diálogo sólo es posible si hay sujetos diferentes. Por eso hay que respetar el esfuerzo de cada cultura por defender y preservar su propia identidad (intraculturalidad), para interactuar así con firmeza con las otras y sin diferencias creadas por jerarquías (interpluriculturalidad) ni verdades *a priori* que no son resultado de un diálogo que se da en una situación y contexto particulares.

Precisamente, esta propuesta educativa busca cuestionar la posición absolutista y solipsista que podría ser catalogada de occidental, pero no sólo rescatando la cultura andina; sino aquella que no esté siendo respetada ni comprendida, sea cual sea en el aula que *realmente* toque trabajar. Sin embargo, de esta cultura andina se pueden recuperar importantes valores *otros*, como la memoria, la oralidad y la escucha.

También en *Entre palabras* se publican las memorias del seminario “La educación en la literatura boliviana” (2008), donde Mirka Rodríguez expone sus “Comentarios”. La lingüista sostiene que la literatura ayuda a la intraculturalidad –en tanto la lectura y la escritura reflejan lo que uno es y ayudan a formar una identidad– y a la interculturalidad, porque se lee sobre personajes en situaciones de vida diversas y el escritor también habla desde un contexto concreto y distinto, al cual uno se acerca al leer. Por ello, Rodríguez elogia las propuestas didácticas de su mesa que promueven una lectura crítica para que los alumnos se conozcan a sí mismos y a los mundos culturales que les circundan (cf. Rodríguez, 2008: 61-68).

En la mencionada revista, se publica un artículo del peruano Miguel Ángel Huamán, titulado “¿Para qué enseñar literatura en la nueva secundaria?” (2008). En él, Huamán sostiene que la educación debe superar el enfoque comunicativo, para desarrollar una competencia

literaria en el estudiante, que toma en cuenta no sólo la comprensión del texto, sino su vivencia estética y existencial. Para ello es importante la “habilidad interlocutiva” o “actitud dialógica”, por la cual uno se abre a los sentidos connotativos de una obra y reconoce a su vez la necesidad del conocimiento de ciertos contextos para entenderla y entender cómo la leen los otros. El propósito de este enfoque es brindar contenidos a los estudiantes que les hagan aceptar “lo incompleto que es cada sujeto y la necesidad de los aportes o contribuciones de los otros” (Huamán, 2008: 29), para así lograr consensos y cooperaciones en una “convivencia social plural y heterogénea” (*ibíd.*, p. 29).

Como se ve con el anterior escritor y crítico peruano, el problema del otro en la educación, y más ampliamente de la interculturalidad, es de importancia en otros países. Aunque sea un ejemplo extranjero, dada su similitud con la propuesta educativa de esta tesis, vale la pena mencionar el libro “La literatura y el otro” (2006) de la española María Rosa Obiols, que es una propuesta de estrategias didácticas para abordar el tema del *otro* con estudiantes de secundaria. Obiols parte explicando que siempre hay un otro con quien compartir un mismo espacio y que es necesario dialogar con ese otro para tomar decisiones conjuntas y equánimes; posteriormente, expone una propuesta de estrategias didácticas para acercar a los estudiantes a la literatura africana, tanto cognoscitivamente como emocional-empáticamente. La elección de esta cultura está vinculada al contexto europeo de la autora, pero en términos generales pretende vencer ciertos prejuicios y ampliar horizontes existenciales más allá de lo occidental.

El otro y el diálogo en la ley educativa 070 y su diseño curricular

En el contexto boliviano, no se pueden obviar los intentos estatales de re-pensar la educación en función a la diversidad étnica y social de la población. Félix Patzi Paco (cf. 2014: 18-19) explica que la anterior Reforma Educativa de 1994, aunque decía promover una educación intercultural y bilingüe, no adoptaba contenidos de las culturas indígenas y si lo hacía, sólo eran impartidos en las escuelas rurales (olvidando a los indígenas migrantes que viven en la ciudad), pues no se consideraban “dignos de tomarse en cuenta a escala nacional, mucho menos como oficiales” (Patzi, 2014: 19). Por otro lado, Patzi sostiene que esta reforma tampoco promovía valores que no sean los de una matriz occidental (se enseñaba sobre democracia y economía moderna, pero no sobre democracia comunitaria o economía comunal) y que la

enseñanza en lengua indígena se limitaba a traducir los contenidos de la “cultura moderna” al idioma de los educandos de las áreas rurales (cf. 2014: 17-18).

La *Ley de la Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”* (2010) se alimenta de los debates sobre el tema de la interculturalidad y tiene el mérito de incluir contenidos relativos a las culturas indígenas que deben ser enseñados por igual tanto en contextos rurales como urbanos. Sin embargo, Félix Patzi, quien impulsó y trabajó en la propuesta de la nueva ley educativa, en *Miseria de la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez en su fase de implementación* (2014), sostiene que la noción de lo comunitario, que era el eje de dichos contenidos, fue tergiversada en los programas curriculares.

La nueva ley educativa y, específicamente, la propuesta de “Educación Secundaria Comunitaria Productiva” del Ministerio de Educación⁶ para el área de Comunicación y Lenguajes se enmarcan dentro de una “educación descolonizadora, comunitaria, productiva, intracultural, intercultural y plurilingüe fortaleciendo el pensamiento crítico propositivo” (Ministerio de Educación, 2011: 3). Félix Patzi explica que el marco teórico de la ley se fundaba en la conceptualización de la colonialidad y colonialismo presentes históricamente en la sociedad boliviana (cf. 2014: 33-60 y 131). La base para lograr la descolonización en la educación era incluir la enseñanza de ideas y prácticas comunitarias a nivel sobre todo económico y político, para así generar una “matriz civilizatoria” distinta a la occidental (sin que eso signifique eliminar la enseñanza de instituciones occidentales) y promover un orden político distinto al neoliberal-capitalista y al del socialismo de Estado:

[E]l modelo de sociedad planteada en la Ley de educación es el sistema comunal como posibilidad de superación de la explotación y dominación capitalista y estatista, aunque eso no signifique negar la técnica, la tecnología y la ciencia de la civilización occidental más conocido como lo moderno. La Ley plantea acoplar operacionalmente lo útil del entorno externo occidental. (Patzi, 2014: 28).

Sin embargo, los programas curriculares elaborados a partir de la ley⁷ decidieron adoptar una concepción de lo “comunitario” distinta a la inicialmente pensada. Patzi (cf. 2014: 62-63) explica que hay una visión de lo comunitario más “cósmica cultural” –que hace hincapié en la

6. Ministerio de Educación. “Educación Secundaria Comunitaria Productiva. Campos de saberes y conocimiento: Comunidad y Sociedad”. Bolivia, 2011.

7. Félix Patzi analiza específicamente el documento *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional* publicado por el Ministerio de Educación el 2012, en La Paz, Bolivia (no hay datos de editorial).

relación armónica que debería haber entre el hombre y la naturaleza si se siguiera el ejemplo de las sociedades indígenas– y otra más “política” –que prioriza prácticas deliberativas y de producción económica comunitarias para generar un nuevo modelo de sociedad–. En los currículos primó la primera concepción asociada a la noción del “Vivir Bien”, pero de una manera “romántica y lírica” (*ibíd.*, p. 62), pues Patzi sostiene que se basa en la imagen del indígena comunitario prehispánico, no considera cómo se pueden aplicar estos valores y saberes más filosóficos en las sociedades urbanas (donde se construyen otros tipos de “comunidades”) y no da elementos prácticos para superar las relaciones de dominación/explotación en los modelos capitalista y estatista (cf. 2014: 62-70).

Patzi (cf. 2014: 84-85) señala que en la propuesta inicial no se entendía descolonización como “negación de la modernidad e imposición de la identidad⁸”; al contrario, buscaba incluir conocimientos que son herencia tanto de las civilizaciones occidentales como indígenas, pues son “complementarios”. Sin embargo, en el currículum publicado por el ministerio que Patzi analiza terminan primando los contenidos relacionados a las civilizaciones indígenas y, además, con este enfoque de lo “comunitario” como “visión ecológica de respeto a la Madre Tierra y el Cosmos” (Patzi, 2014: 98) que “folkloriza” al indígena.

Patzi realiza cuadros de análisis para cada área y sus contenidos en los seis años de secundaria. Al analizar los contenidos del área de Comunicación y Lenguajes, concluye:

El 90% de los contenidos se refieren a los sistemas culturales y simbólicos literarios de los indígenas, no aparecen las reglas básicas de redacción y comprensión de lectura, tampoco el manejo adecuado de fuentes⁹. Está enfatizada sobre todo en la sociolingüística con una tendencia muy notoria de recuperar la identidad cultural. El diálogo con el resto de las literaturas es muy escasa (Patzi, 2014: 103-104).

A lo explicado por Patzi se podría añadir, con base en una lectura propia de los programas curriculares publicados el 2011 por el Ministerio de Educación¹⁰, que no sólo predominan los contenidos locales relacionados a las civilizaciones indígenas y hay escaso diálogo con los

8. Esa identidad estaría ligada a las prácticas, pensamientos y valores provenientes de las civilizaciones indígenas (cf. Patzi, 2014: 84).

9. En los programas curriculares del 2011 revisados por mi persona, que no son los mismos que analiza Patzi, sí hay varias apartados sobre temas de gramática y estructura de la oración. Los temas de investigación y redacción académica están más concentrados en los dos últimos años de secundaria. Por lo demás, concuerdo con las observaciones de Patzi en la cita.

10. Ministerio de Educación. *Educación Secundaria Comunitaria Productiva. Campo de saberes y conocimiento: Comunidad y Sociedad*. Bolivia: s.e., 2011.

saberes occidentales, sino que los saberes indígenas se plantean superiores a los occidentales y se enfatiza mucho el hecho de que fueron invisibilizados por la “cultura foránea” (lo cual parece parte de un discurso estatal maniqueista, purista respecto a las culturas indígenas y revanchista). Para demostrar lo anterior, se pueden enumerar algunos ejemplos.

En el programa para la primera fase del primer año de secundaria para el área de Comunicación y Lenguajes, se presenta el siguiente objetivo específico:

Asumimos una postura crítica respecto a la *imposición cultural foránea* en el Abya Yala, estudiando documentos históricos precoloniales y de la colonización, el análisis de sus contenidos y los momentos en que fueron elaborados, a través de la investigación y comparación de los acontecimientos y sus efectos en las sociedades y las personas, para contribuir de manera participativa al proceso de autodeterminación comunitaria. (Ministerio de Educación, 2011: 12; las cursivas son mías).

Al sólo identificar la relación entre los colonizadores y las comunidades originarias únicamente como de “imposición”, se dejan de lado otro tipo de interacciones culturales como el mestizaje o hibridación (según el autor que prefiera usarse) y los procesos de “apropiación” o “re-significación” cultural.

Continuando con el ejemplo del objetivo específico dado, para lograrlo, se sugiere que los alumnos busquen y socialicen literatura y otras manifestaciones no literarias precoloniales “relacionadas a la Madre Tierra y al Cosmos” (*ibíd.*, p. 12). El producto son textos inéditos “en los que se evidencien ideas contrarias a la colonización y colonialidad arraigada en la comunidad y sociedad” (*ibíd.*, p. 12). No pareciera que su visión sobre la colonización y la colonialidad sea lo suficiente compleja; al no considerar los diferentes tipos de interacción cultural, el estudiante está condicionado a percibir la Colonia como solo un momento de imposición, en el cual los colonizadores son los “malos” y los indígenas los “buenos”.

Para la segunda fase del primer año de secundaria, se propone como objetivo específico:

Desarrollamos los valores de complementariedad y reciprocidad, mediante la lectura crítica de obras literarias que denoten relaciones racistas y patriarcales, ampliando las visiones y discursos en torno a la historia postcolonial, que contribuyan a la generación de nuevos espacios de producción. (Ministerio de Educación, 2011: 14).

Los contenidos para lograr dicho objetivo se resumen en la lectura de lo que el mismo documento llama “literatura de la discriminación” (pone como ejemplos *La Chaskañawi*, *La niña*

de sus ojos y Juan de la Rosa) y señala que el estudiante debe realizar un esquema en el que identifique la intencionalidad del autor y el mensaje que tiene la obra (la idea de “mensaje” se contrapone a las concepciones sobre la “muerte del autor” y la “ambigüedad” de la literatura en las que se basa esta propuesta educativa). También debe hacer “cuadros comparativos sobre las actitudes discriminatorias que se muestran en las obras y las que aún se practican en la vida cotidiana” (*ibíd.*, p. 14). Si bien los temas de discriminación y despatriarcalización son pertinentes, considero que no debería restringirse la lectura literaria a sólo identificar contenidos relacionados a esos temas. Pareciera que no se está dando la posibilidad al estudiante de identificar otros temas de interés de la lectura y a complejizar las posturas racistas; se promueve a leer la literatura como cualquier otro tipo de texto con un mensaje, que en este caso, sí o sí debe denotar o connotar racismo.

En el programa curricular para la segunda fase del quinto año de secundaria, en el área ya mencionada, nuevamente se propone como objetivo específico analizar “la formación ideológica de los pueblos y su cultura, mediante la lectura de obras literarias, situándolas en la coyuntura política, filosófica e histórica, a través de debates y exposiciones grupales, para asumir una posición crítico-reflexiva...” (Ministerio de Educación, 2011: 34); ya en la parte de contenidos, se especifica que los textos serán pertenecientes al “boom latinoamericano”. Por un lado, cabe destacar que en las didácticas se estimule al debate, pero lo alarmante es el énfasis que se le da a la lectura de las obras para identificar sólo ideologías y el contexto sobre todo político; si bien es válido, se restringen las líneas de lecturas que podrían surgir.

En el programa para la primera fase del tercer año de secundaria, uno de los objetivos específicos tiene relación directa con esta propuesta para abordar la otredad a partir de textos literarios: “Comprendemos el acto comunicativo, como principio de reconocimiento de uno mismo y el otro, a través de la identificación de sus componentes y su aplicación, en talleres activos participativos, para promover procesos dialógicos en la comunidad” (*ibíd.*, p. 20). Al ver los contenidos y las orientaciones metodológicas, sólo un punto se refiere a realizar video-debates para “valorar el acto comunicativo como principio de reconocimiento de uno mismo y del otro” (*ibíd.*, p. 20), analizando epitafios, diarios personales, autobiografías, etc. El resto de los puntos se refieren a enseñar sobre los elementos “lingüísticos y paralingüísticos” de la comunicación, las técnicas e instrumentos para diferentes tipos de comunicación (interpersonal,

en grupos, masiva), “elementos mediadores y semióticos en la interrelación entre el ser humano, la Madre Tierra y el Cosmos” (*ibíd.*, p. 20), técnicas para lograr una comunicación asertiva.

Se puede ver, en el anterior ejemplo, que la propuesta del Ministerio de Educación, aunque en sus objetivos enuncia que quiere hacer reflexionar sobre el tema de la identidad/otredad y la interculturalidad, no los formula como contenidos curriculares a ser abordados multidisciplinariamente ni exhaustivamente. Y, sin embargo, el producto de dicho objetivo debe ser un texto oral o escrito en el que “se manifiesten ideas a favor de la intra e interculturalidad y que además reivindicquen las demandas sociales” (*ibíd.*, p. 20). El documento una y otra vez repite que quiere fomentar una actitud crítica, pero conduce continuamente al estudiante a tomar partido por temáticas sociales que ni siquiera son discutidas en el aula. Tampoco se reflexiona sobre la diferencia del “diálogo” respecto a otras formas de comunicación (aunque quizás el término “comunicación asertiva” puede asemejarsele).

En el sexto año, el programa curricular se enfoca en desarrollar contenidos y competencias relacionadas a la práctica investigativa y a la redacción de informes académicos; sin embargo, en los años previos, los productos a evaluar en su mayoría tienen que ver con textos “con ideas contrarias a la imposición cultural” (Ministerio de Educación, 2014: 12); que “enfaticen la intención del Vivir Bien” (*ibíd.*, p. 15); que “rescaten saberes y conocimientos sobre nuestros orígenes, tradiciones u otras potencialidades locales” (*ibíd.*, p. 16); “que motiven la libertad y la práctica del vivir bien” (*ibíd.*, p. 26); que transmitan mensajes “relacionados al bien común” (*ibíd.*, p. 28), etc. En las varias oportunidades que se sugiere como didáctica recopilar leyendas, tradiciones orales y testimonios del entorno local, se exhorta al estudiante a identificar y elogiar los valores comunitarios, y, más o menos implícitamente, se promueve a la condena del individualismo propiamente occidental. Como ya señalaba Patzi, predomina el propósito de rescatar la “cultura propia” y criticar lo occidental por promover el racismo, la discriminación, el individualismo, etc. Éste es un esquema maniqueo, con el que se da poca cabida al diálogo y a la reflexión de la complementariedad de ambas matrices civilizatorias.

Bajo la idea de “interculturalidad crítica” de Catherine Walsh y Jorge Viaña (que son parte del edificio teórico de esta tesis), no se pueden privilegiar ciertos valores *a priori*, como se hace con lo de “comunitario” o el “Vivir Bien” e invisibilizar y hasta demonizar los valores contrarios a ellos. En la exposición de sus ejes temáticos, orientaciones metodológicas y modos

de evaluación hay un claro etnocentrismo basado en valores andinos y se habla de tocar temas como “la imposición cultural”, sin considerar conceptos como la apropiación y re-significación cultural que permiten entender fenómenos como el sincretismo, la superposición “abigarrada”, las prácticas de resistencia, entre otros que no repiten el discurso “victimista” de los pueblos originarios y que permiten tener una visión más compleja de realidad. Hay también una suerte de concepción purista de las culturas, por la cual se da el supuesto que las culturas indígenas, desde tiempos prehispánicos, siempre han promovido las relaciones armoniosas y de equilibrio con la Naturaleza, y esto nunca ha cambiado con los años.

No hay realmente una educación crítica y liberadora con ideas así de maniqueas, ese “enfoque comunicativo-dialógico” (Ministerio de Educación, 2011: 10) cumple con su primer calificativo, pero no con el de “dialógico”, porque si bien se enseña a pensar en el contexto del autor y la intención del texto, se indica también a qué conclusiones llegar con estas simplificaciones del pensamiento y la historia de los indígenas. Además, en la especificidad del acercamiento a la literatura no hay una propuesta nueva, el enfoque sigue siendo comunicativo-textual, no se contempla lo estético-existencial, a pesar de que se dice que la Literatura es la “expresión máxima del pensamiento y lenguaje, como producto estético-artístico y cultural” (*ibíd.*, p. 10). Sin embargo, sí es apreciable el esfuerzo por proponer didácticas que saquen el aprendizaje del aula, como historiar las calles cercanas al entorno educativo (cf. *ibíd.*, p. 37), realizar teatros itinerantes con temáticas de problemas de comunicación (cf. *ibíd.*, p. 21) o conseguir testimonios/relatos de las personas de su entorno social y cotidiano.

En conclusión, sería mejor quedarse con valores como “reciprocidad” y “complementariedad” (más que nociones como “Vivir Bien” o “lo comunitario” entendido sólo como relación de equilibrio con el Cosmos), pues más que valores cerrados promueven actitudes dialógicas o una estructura abierta, más acorde al pensamiento complejo de Edgar Morín (como se verá en el segundo capítulo). La complementariedad se menciona en esta propuesta del Ministerio de Educación, pero su intención de contribuir a una “sociedad inclusiva e igualitaria” (*ibíd.*, p. 5) hace que uno se pregunte cuánto valor realmente se da a mantener la tensión entre igualdades y diferencias, en vez de tender a la homogeneización.

1.3. Pregunta central que guía a la propuesta

¿Cómo crear una propuesta de programas curriculares de la materia de Comunicación y Lenguajes para abordar el tema de la *otredad* que parta y convoque a los mismos otros, es decir, a los estudiantes de secundaria?

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general

Construir, mediante una investigación participativa realizada en la Unidad Educativa San Andrés de la ciudad de La Paz, una propuesta de programas curriculares para los estudiantes de los últimos cuatro años de secundaria, en los que se aborde la *otredad* a partir de la comprensión de textos literarios-artísticos que les proporcionen “conocimiento estético-existencial” y fomenten una actitud dialógica para la construcción *compleja* de su identidad, expresada en su interacción y su escritura.

1.4.2. Objetivos específicos

- Realizar un diagnóstico cuantitativo-cualitativo entre estudiantes y docentes de secundaria (como parte de una investigación participativa), para identificar líneas reflexivas y didácticas de posible interés para incluir en el programa, para que éste realmente sea construido con el otro, participativamente.
- Construir diferentes nociones de *otredad*, a partir de Tzevtan Todorov, Charles Taylor, Edward Said, Edgar Morín y Giles Deleuze, para que los estudiantes las usen como herramientas críticas para abordar textos literarios-artísticos.
- Fomentar el desarrollo de una “actitud dialógica” tanto en la lectura de los textos como en el intercambio de interpretaciones y posturas, que haga valorar a los estudiantes no sólo la expresión de su propia palabra, sino también la de los otros.
- Reflexionar sobre el potencial de tratar el tema de la *otredad* con estudiantes de secundaria para construir una sociedad más abierta al cambio (de sí, de los otros y el entorno) y a las ambigüedades (lo complejo), en la que es posible una “interculturalidad crítica”.

1.5. Justificación

1.5.1. Innovación pedagógica

En diversas instancias educativas, académicas, culturales y políticas, están siendo discutidos diferentes temas entorno al interculturalidad; pero pocas son las acciones concretas para enfrentar este problema desde el ámbito educativo y cambiar paradigmas en las nuevas generaciones. La propuesta de esta tesis es un intento innovador de llevar explícita y conscientemente estas problemáticas al aula, para ser reflexionadas por los propios estudiantes, a partir del cuestionamiento de la construcción de su propia identidad en interacción con las manifestaciones de los *otros*. Es por esto que este proyecto está dedicado sobre todo a los estudiantes, en la medida que es a ellos a quienes deben convocar los contenidos y dinámicas del programa. De esta manera, el colegio dejará de ser un agente que los distrae de sus problemas personales, para más bien ayudar a analizarlos y a plantearse posibilidades de respuestas u opciones de vida, o por lo menos será así en la materia de Comunicación y Lenguajes, en la que llevan Literatura, gracias a la experiencia sensible y existencial que proporciona la lecto-escritura de textos artísticos y ficcionales.

1.5.2. Innovación conceptual

La toma de consciencia de su situación existencial por parte del estudiante se da en diferentes niveles de la realidad, es una revelación “compleja” y debe disponer de diferentes discursos para dar cuenta de ella, pero también para entender la toma de consciencia de los otros. El conocimiento, los discursos de diferentes áreas del saber, que le proporciona la escuela no pueden quedarse en compartimentos estancos, sino que deberían confluír para imbricarse con el conocimiento que su propia experiencia y contexto le otorga.

La literatura, al no ser una reflexión abstracta e impersonal, sino lograda a través de situaciones concretas (tan intrincadas como las de la vida real) y de personajes de papel (pero tan complejos como los de carne y hueso), tiene una ventaja para hacer articular tanto el saber “académico” como el saber común, cotidiano o empírico (particularidad que no siempre se aprovecha en las aulas de Lenguaje o Literatura). Por ello, la lectura (e interpretación) de obras, vinculada a la resolución de problemas personales, requiere pensar en diferentes planos y ser enriquecida con una perspectiva interdisciplinaria, que no suele verse en el contexto educativo boliviano.

Además, esta propuesta pretende construir diferentes definiciones de *otredad* a partir de autores no sólo del ámbito literario, sino también del ámbito filosófico, sociológico y educativo; para que el estudiante complejice y cuestione sus ideas sobre dicho concepto, que decida cuál es más pertinente para hacer las lecturas de los textos y de su propia realidad. Además, para aprovechar la sensibilidad “multimedia” de los jóvenes, la noción de “texto” es ampliada para interpelar el interés de los alumnos desde diferentes formas artísticas, a la vez que ellos mismos podrán expresarse por diferentes vías.

1.5.3. Innovación metodológica

En cuanto a la metodología, esta propuesta pretende enriquecer la elaboración de una “tesis de gabinete”, al complementar el anterior método con la realización de un diagnóstico cuantitativo-cualitativo entre los alumnos de secundaria de un instituto de la ciudad de La Paz: la Unidad Educativa San Andrés (UESA), ubicada en Cota-Cota. Ya se había tenido previo contacto con este establecimiento mediante prácticas de enseñanza de la Literatura en el marco de algunas materias de dicha carrera.

El propósito fue que sobre todo estudiantes (pero también docentes) participen de este proyecto, para que así el mismo programa, su corpus textual, sus sub-temáticas y sus estrategias didácticas partan de sus intereses *reales* y no de la suposición del tesista, pues sería paradójico que un programa para abordar el tema del *otro* parta silenciando y suponiendo precisamente a los otros a quienes está dirigido. Apropiándose del discurso y metodología de la investigación acción participativa (como se verá en el siguiente subtítulo), esta tesis buscó innovar tanto en su forma de realización y los principios que la orientan como en la representación de sus resultados.

1.6. Metodología

1.6.1. Justificación de la elección metodológica

Un proyecto de investigación para una tesis dentro del campo de las ciencias sociales y humanas, aunque requiere de una base teórica amplia para observar detallada y profundamente la realidad a su vez que la expresa con pertinencia, también necesita considerar el aspecto práctico y participativo de su investigación. Como ya se mencionó, esta tesis no quiso ser sólo una reflexión de gabinete y buscó contar con una experiencia de campo que le permita desarrollar un diagnóstico cuantitativo-cualitativo, mediante el cual los mismos estudiantes y docentes

participen con la manifestación de sus gustos, experiencias y saberes, para así elaborar programas curriculares que articulen los intereses de dichos actores con el eje temático de la otredad propuesto por la tesista, además de ajustarse a los ritmos de aprendizaje observados en el contexto estudiado.

Se optó por adoptar las líneas de la metodología de la investigación acción participativa (IAP) para desarrollar esta propuesta de programas curriculares, porque permitía ajustar los objetivos de la tesis a la realidad, es decir, permitía ayudar a desarrollar una propuesta plausible, pues consideraba en su elaboración la puesta a prueba (parcial) en un contexto vivo, que en este caso fue la UESA. Porfidio Tintaya en *Proyecto de investigación* (2008) menciona que los objetivos planteados deben ser “posibles de alcanzarse” y deben “[p]roponerse comprender las propiedades y relaciones del objeto, la organización y el desarrollo de los *procesos reales*” (Tintaya, 2008: 104, las cursivas son mías).

David Mora, en el “Prólogo” a *Metodología de investigación cualitativa e investigación acción participativa* (2008a), explica que ha surgido una necesidad de relación entre los investigadores y los hechos concretos; han cobrado vigencia los procesos inductivos que parten de una experiencia real y no desde la teoría, pero sobre todo la combinación de ambos para investigaciones holísticas y trascendentales. Acorde a Mora (2008a: 7): “Los métodos combinados, triangulares y abiertos son propios de la investigación cualitativa y la investigación acción participativa”; es decir que una tesis como ésta, que quiso contar con un sistema teórico bien estructurado y a su vez realizar un diagnóstico para actuar o intervenir en una situación real, estaba orientada a adscribirse a esta corriente de “investigación acción participativa”.

La investigación acción participativa, tal como su nombre señala, utiliza los conocimientos teóricos y la obtención de datos para actuar de manera deliberada y estratégica sobre la realidad y transformarla en la medida de lo posible. En el caso de la educación, como John Elliot señala, “el objetivo fundamental de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica [docente] en vez de generar conocimientos” (2000: 67). Ezequiel Ander-Egg, por su parte, explica que este método es de “investigación” en la medida que “se trata de un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico... con una expresa finalidad práctica” (2003: 32); es de “acción”, porque “el estudio es ya un modo de intervención y el propósito de la investigación está orientado a la acción, siendo ella a su vez fuente de conocimiento” (*ibíd.*, p.

32) y es “participativo”, porque los actores del espacio en el cual se intervienen dejan de ser objetos de estudio para pasar a ser sujetos que están al tanto del propósito de la investigación y contribuyen con ella.

Precisamente, esta tesis tiene una finalidad práctica y por ello la investigación deriva en la formulación de programas curriculares. Además, dicha propuesta curricular es producto de una investigación, la cual sirvió para establecer sus fundamentos teóricos y extraer los contenidos curriculares que fueron pensados para ser puestos a prueba en un contexto real, es decir, sirvieron para planificar la acción. Esta acción fue sujeta a observación y reflexión, y para ello fue fundamental dar voz y escuchar las percepciones sobre el proceso de los mismos actores del contexto estudiado (estudiantes y profesores). Planificación, acción, observación y reflexión son los pasos clave de la investigación acción participativa, según los autores que retoman a Kurt Lewin como antecedente fundamental de esta metodología (Ander-Egg, 2003; Mora, 2008b; Latorre, 2007; Elliot, 2000).

Al respecto de estos pasos, otra característica que determina que una investigación se adscriba a dicha metodología es el “movimiento espiral”. Los autores mencionados señalan que existe un vaivén continuo entre la reflexión y la acción, para que así el conocimiento sirva a la práctica y ésta a su vez alimente el ejercicio reflexivo:

Según Lewin, la investigación acción consiste en el análisis, la concreción de hechos y la conceptualización de los problemas; la planificación de programas de acción, la ejecución de los mismos, y una nueva concreción y evaluación de los hechos, con lo que se repite otra vez el ciclo de actividades, o mejor dicho, la espiral cíclica (Carr y Kemmis, 1988; citados en Mora, 2008b: 15).

Existe una articulación permanente de la investigación, la acción y la formación a lo largo de todo el proceso. [...] ¿Qué quiere esto decir? Pues que deberíamos articular lo mejor posible la actividad reflexiva y la acción transformadora, la innovación y la investigación, la construcción de realidad y la recogida de observaciones de ésta, con la posterior reflexión (García Hoz, 1994: 380).

Orlando Fals Borda, un importante exponente de esta metodología, recalca también que es “una investigación que se funde con la acción (para transformar la realidad)” (Fals Borda y Rahman, 1992: 207), cuya aplicación requiere otra ética de trabajo y hasta de vida, porque todo proyecto emprendido siempre estará inacabado y abierto a retomarse (prolongando la espiral), ya que es un aporte parcial al gran objetivo de transformar el orden social:

Recordemos que la IAP, a la vez que hace hincapié en una rigurosa búsqueda de conocimientos, es un proceso abierto de vida y de trabajo, una vivencia, una progresiva evolución hacia una transformación total y estructural de la sociedad y de la cultura con objetivos sucesivos y parcialmente coincidentes (*ibíd.*, p. 213).

En el caso de esta investigación, trabajar dialécticamente y en espiral fue muy importante. Una vez formulada la planificación, se aplicaron técnicas como la observación, la entrevista individual y grupal, y la encuesta-diagnóstico, es decir que se intervino en el contexto real y se inició el diálogo con los participantes de la investigación. Los resultados de dichas acciones fueron sometidos a reflexión para producir el plan de clases que pondría a prueba parcialmente los contenidos curriculares y las didácticas propuestas. Se volvió a la acción para realizar las clases y se realizaron entrevistas individuales para que los mismos actores den su mirada del proceso y los resultados. La experiencia e información obtenida se sometió nuevamente a la reflexión, re-activó la investigación más teórica y dio como resultado los cuatro programas curriculares contenidos en este documento (ver el capítulo 4).

Si bien el periodo de *acción* en el contexto vivo no fue tan extenso, la experiencia fue lo suficientemente densa o concentrada como para tomar y poner en diálogo los datos de la realidad educativa con la reflexión teórica, y así generar un conocimiento vivencial para diseñar más planes de acción. Si la investigación acción participativa es un proceso continuo y en espiral, la continuación pertinente para este proyecto sería la puesta a prueba completa de los programas curriculares resultantes del primer ciclo de intervención.

Para diseñar y ejecutar las acciones mencionadas más arriba, fue necesario traducir la elección metodológica a un diseño o modelo con momentos y pasos específicos que sirva de guía. Se optó por la propuesta de Tamara Liendo, quien habla específicamente de esta metodología en el área educativa, en el artículo “Investigación participativa en educación” (2008).

Liendo hace una distinción entre la “investigación participativa” (en educación) y la “investigación acción participativa”, pues acorde a ella no tienen la misma finalidad: “[L]a primera interviene en la realidad para transformarla, la segunda busca desarrollarse mediante la participación directa y acciones concretas” (Liendo, 2008: 109). En otras palabras, también se podría decir que la primera está más abocada al cambio para la resolución de problemas específicos, mientras que la segunda se caracteriza por el carácter colectivo y horizontal en la

producción del conocimiento y propuestas. Sin embargo, es evidente que ambas comparten los rasgos característicos señalados: conocimiento para la intervención en un contexto real con la participación de los sujetos de investigación, y relación dialéctica entre acción y reflexión.

Por lo anterior, se puede especificar que esta investigación se inscribe en la metodología de investigación acción participativa, pero usa específicamente el modelo o diseño de Liendo de investigación participativa para la educación. Dicho modelo es definido por la autora de la siguiente manera:

La investigación participativa, cualitativa y crítica es la que permite conocer, comprender e interpretar críticamente los espacios socioculturales y educativos. Este tipo de estudio se basa en la recopilación de la información, con énfasis en la participación a través de la observación y las experiencias, lo cual permite un reconocimiento más certero y cercano sobre la problemática social, sus realidades y consecuencias respecto al desarrollo de una propuesta (Liendo, 2008: 110).

Como se puede advertir en la última línea, para Liendo, la estrategia metodológica que propone está pensada para estas investigaciones que requieren de una experiencia viva para desarrollar una propuesta educativa (ya sea a nivel curricular, didáctico, pedagógico, etc.) de manera más certera y con participación de los futuros beneficiarios. Por esto es que se consideró que era por demás pertinente, se ajustaba a los límites de acción de esta investigación. Los pasos planteados por Liendo para aplicar su diseño metodológico serán explicados más adelante.

1.6.2. Alianzas y compromisos de investigación participativa para esta tesis

El trabajo de campo con enfoque cuantitativo-cualitativo, en el marco de la investigación participativa para esta tesis, se realizó en la Unidad Educativa San Andrés (UESA) de la zona sur de la ciudad de La Paz. Para ello, se construyó una alianza con dicho colegio, que generó suficiente interés y confianza para que la tesista pueda hacer prácticas de observación de las clases de Comunicación y Lenguajes, realizar encuestas y entrevistas a los estudiantes y dar algunas clases sobre la temática de la otredad (clases donde se privilegió el tema y la práctica del diálogo, valor importante para el tema escogido y para la investigación participativa).

El propósito fue tener un respaldo experiencial para la elaboración de los programas curriculares, a través de la realización de un diagnóstico con técnicas combinadas que generaron una instancia para dejar hablar a los otros, que participen, y que el programa alternativo

supuestamente elaborado para ellos realmente sea de su interés y provecho, que sea un reconocimiento de su realidad como decía Liendo (cf. 2008: 110).

El compromiso con la participación también se demuestra en esta metodología mediante la devolución del trabajo a quienes lo hicieron posible. Liendo rescata a G. Rodríguez, autor de *Metodología de la investigación cualitativa*, para hablar de las características del proceso de la investigación participativa: “Se potencia el carácter educativo de la investigación y la necesidad de devolver lo investigado a la población, como medio de empoderamiento” (Liendo, 2008: 112). Esta tesis no quiere ser un trabajo académico sólo para conseguir el título o terminar en puro papel que no sale del estante de libros, sino que pretende producir planes curriculares que efectivamente se puedan compartir con cualquier otro docente y que sean aplicables en su práctica pedagógica; por eso fue importante compartir con los actores colaboradores de la investigación el propósito y las motivaciones de esta tesis, para que se interesen en sus resultados y en la posible aplicación de este programa curricular alternativo, en el marco de la propuesta curricular actual del Ministerio de Educación.

1.6.3. El diseño metodológico (fases, técnicas y exposición de resultados)

Sobre el procedimiento concreto para esta investigación participativa en educación, desde un principio se propuso realizar observaciones sistematizadas en aula, encuestas para cada curso, entrevistas individuales y clases (o lo que sería equivalente a un taller por su brevedad, pero con unidad temática). Sin embargo, siempre se consideró la posibilidad de cambiar estas técnicas por otras según el monitoreo de su aplicación en el contexto vivo y la necesidad de repensar continuamente la forma en que se expondrían o representarían los resultados. En este tipo de investigación, la metodología y sus técnicas deben ser lo suficientemente flexibles para acercarse a una realidad heterogénea y compleja como la de la UESA, por estar viva y no ser una abstracción¹¹.

Liendo propone un diseño metodológico que incluye tres momentos: delimitación y fundamentación investigativa (cuando se plantea la problemática, las preguntas directrices y el

11. Al respecto de la metodología y sus instrumentos, Porfidio Tintaya menciona: “[L]a definición de la metodología de investigación es un proceso de *búsqueda*, creación, organización y disposición de técnicas e instrumentos que posibiliten la *comprensión* del objeto de estudio. [...]. La investigación no consiste en aplicar métodos normalizados para comprender la universalidad y racionalidad de las conductas, emociones y cogniciones, sino en tratar de comprender la *heterogeneidad* y *complejidad* de la realidad, la particularidad de los sujetos, la especificidad de las prácticas y valores que construyen, los significados...” (Tintaya, 2008: 153; las cursivas son mías).

plan de trabajo), fundamentación teórica (importante para la construcción de conceptos) y trabajo de campo. De alguna manera, en esta tesis en específico, el primer momento fue cubierto en el delineamiento de la propuesta en la elaboración del perfil; el segundo se materializó en la investigación teórica que se realizó para formular los lineamientos teóricos (que están en el siguiente capítulo); y el tercer momento se dio al diseñar los instrumentos de investigación, aplicarlos y procesar-exponer sus resultados (capítulo tres).

Volviendo a la fundamentación, a pesar del gesto esquematizador inicial de Liendo de especificar tres momentos investigativos, la autora recalca más de una vez que:

[L]a investigación participativa en educación requiere de un diseño flexible y susceptible a adaptarse a los contextos, sin que ello signifique que no existe la sistematicidad necesaria para la obtención de resultados. Por ello no es posible crear un modelo metodológico cerrado... (Liendo, 2008: 116).

Es decir que si bien se puede planear hasta cierto punto las acciones que se quieren ejecutar, también es importante saber trabajar más espontáneamente según el contexto y los actores (lo que Edgar Morín denominaría “trabajar con la incertidumbre”).

La exposición de resultados de este tipo de investigación tiene a su vez que ser lo suficientemente rica y versátil para dar cuenta del proceso con toda su heterogeneidad de fuentes y técnicas aplicadas. Liendo rescata a Elssy Bonilla, quien establece que:

[L]os datos cualitativos consisten en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos observados; citas textuales de la gente sobre sus experiencias, actitudes, creencias y pensamientos (Liendo, 2008: 118).

Para poder describir con detalle y profundidad y dar una representación compleja de la realidad educativa de los estudiantes de la UESA, consideré pertinente utilizar una técnica de exposición de resultados más narrativa, pues es precisamente el relato literario el que permite hablar de la realidad de manera concreta sin quitarle sus ambigüedades, dejando de lado las pretensiones de abstracción y de objetividad, dándole importancia a los personajes y su experiencia existencial concreta reflejada mediante las palabras (las suyas o con las que los describe el narrador).

Precisamente, en “El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia” (1990), Silvia Rivera Cusicanqui parte del cuento “El etnógrafo” de J. L. Borges para poner en la mesa de discusión los problemas de una

investigación que no sepa devolver sus resultados a la comunidad que se los facilitó y que no sepa adoptar técnicas verdaderamente participativas. Al introducir un cuento como base para reflexionar y, sobre todo, ilustrar los problemas epistémicos y éticos de la investigación, esta socióloga valida la ventaja de la representación narrativa-literaria para revelar conocimientos abstractos en experiencias concretas. Liendo habla de que una de las técnicas de la investigación participativa son los diarios, lo cual muestra que los registros narrativos y subjetivos son validados por este tipo de investigación.

Esta mezcla de métodos y formatos da a lugar a un diseño metodológico heterogéneo. Al respecto, vale la pena recordar a Jorge Viaña en “Fundamentos para una metodología crítica en investigación educativa y acción pedagógica” (2008). Él señala que es más importante la combinación de métodos y la creación de técnicas heterodoxas que ceñirse a los “corsés metodológicos” que perjudican las investigaciones creativas y emancipadoras (es decir, que trastocan las relaciones de dominación en el campo del saber). Una investigación debe plantearse sobre todo un compromiso para abrir senderos de emancipación social y no tanto compromisos de rigor a la ciencia, a los datos y a las técnicas por puro rigor y sin un sentido último:

Lo fundamental no son las reglas y los procedimientos, sino la capacidad de ser riguroso en un tipo de construcción de conocimiento válido y legítimo que sea fuerza productiva de emancipación intelectual, educativa y cognoscitiva. No debemos perder demasiado tiempo en laberintos de los “estudios de la lógica de confirmación”, ni desperdiciar energías en los recovecos de “las inconsistencias inductivas” y cosas por el estilo... (Viaña, 2008: 139).

La rigurosidad está, pues, en un proceso de investigación comprometido, heterogéneo y participativo que manifiesta sus resultados con detalle y análisis, no tanto por rigor científico, sino por “rigor” comunicativo de compartir y dar sentido a una experiencia en un contexto educativo, para trascender la individualidad de su provecho y motivar a que otros la interpreten y extraigan aprendizajes de ella.

1.6.4. Plan de trabajo

Una vez justificada la estrategia metodológica de la investigación participativa, con las técnicas, recursos y formas de exposición escogidos, es pertinente aclarar cuál fue el procedimiento específico o plan que pretendió seguir esta tesis. En primer lugar, la fase de delimitación y fundamentación (nombrada así por Liendo, como ya mencionamos) es la que se cumplió en la elaboración del perfil de tesis. A esta le siguió una fase de investigación teórica o

de revisión documental, cuyos resultados se exponen detalladamente en el segundo capítulo, en una escritura articuladora y más de tipo académico. Posteriormente, se realizó la parte más práctica y efectivamente participativa, que es la que especialmente ayudó a estructurar la propuesta educativa de esta tesis, pues significó la interacción activa con una unidad educativa, donde se aplicó el diagnóstico cuantitativo-cualitativo experiencial, el cual permitió delimitar los tipos de texto y temáticas orientadoras que se articularon en los programas curriculares (presentados en el capítulo cuatro).

Primero, se realizó la observación de clases, luego las entrevistas a docentes y a cinco estudiantes de cada uno de los tres paralelos con los que se trabajó, para que con esa información se elabore recién el cuestionario para aplicar a todo el curso. Dicho cuestionario tenía como fin identificar cómo reflexionan su identidad y la influencia de los otros sobre ésta, con quiénes les dificulta relacionarse, qué otros temas les gustaría ver en el colegio que no les enseñan, entre otros puntos. Todo estos acercamientos se reflejaron no sólo en el llenado de boletas, sino en un diario de campo, personal y detallado, más de tipo narrativo que de informaciones esquemáticas.

A partir de lo comprendido sobre el contexto y la experiencia de esta comunidad educativa, mediante la observación, las entrevistas y los cuestionarios, se realizó recién el plan de clases. La amplia investigación teórica previa proporcionó las temáticas o subtemas y los conceptos posibles a ser activados, pero la aplicación de los instrumentos determinó la elección final. Es decir que no fueron incluidos en el plan de clases todos los subtemas, porque con cada curso sólo se dispuso cuatro a seis periodos de clases. Una vez aplicado el plan de clases, se pudo avizorar cuál es el interés real de los estudiantes sobre este tema de la *otredad*, cómo podría ser abordado mejor, comprobar si permite el desarrollo de actitudes dialógicas y si realmente la Literatura les proporciona un conocimiento existencial y es una forma de cuestionamiento-construcción de su identidad. Para comprobar dichas percepciones, se realizó otra serie de entrevistas a cinco estudiantes, para conseguir testimonios que permitan el análisis de las fortalezas y debilidades de las clases desarrolladas.

Con toda la información obtenida participativamente y, más que información, experiencia y testimonios vivos, se pasó a una fase de escritura, en la que se decidió exponer el diagnóstico de manera narrativa, como ya fue justificado previamente, para representar desde otro lugar la compleja realidad vivida. Aunque también se incluye un apartado de aclaraciones y análisis más

formales. Con la exteriorización y reflexión de lo comprendido en el diagnóstico, se pasó a la última fase de esta propuesta y que es en realidad el fruto más aprovechable de ella: la elaboración de programas curriculares para los últimos cuatro años de secundaria en torno al tema de la otredad.

La investigación acción participativa, tal como entraña su nombre, involucra conocimiento científico (sistemático y sustentado teóricamente), pero también acción o intervención en un contexto real (práctica). Esta combinación de discurso (teórico) y práctica es lo que constituyen la “praxis” para Paulo Freire, ineludible para la inserción crítica en la realidad, es decir, para intervenir conscientemente en ella y no quedarse en el mero activismo o verbalismo.

Pedro Demo, en su libro *Investigación participante: mito y realidad* (2009)¹², considera que esta combinación de teoría y práctica es uno de los rasgos principales de estas metodologías que se distinguen tanto de la investigación tradicional como de la que es meramente empírica: “[P]uede verse como una participación basada en la investigación. [...] lo específico de la investigación participante es el fundamento científico de la opción histórica-política. Por lo tanto, este fundamento científico debe existir siempre. En caso contrario, el término *investigación* se banaliza” (Demo, 2009: 98-99). El autor agrega que debe haber un movimiento continuo (o dialéctico) entre la teoría y la práctica, pues la práctica permite disolver las pretensiones absolutistas y generalistas de la teoría, pero a su vez la teoría salva a la práctica de quedarse en una verdad relativa que no sabe cómo articularse con el conjunto de saberes más académicos. Por otro lado, el que este tipo de investigación reconozca su intervención en la realidad social conformada por sujetos (apartándose del esquema investigativo de sujeto-objeto) la llama a asumir un compromiso que involucra una visión de mundo (un proyecto social-político), una visión educativa y, en este caso, una visión del lenguaje y la literatura.

Precisamente, este capítulo pretende revelar las teorías y conceptos que sustentan este proyecto en diferentes niveles, que van de lo más general a lo particular. En primer lugar, están las teorías política-culturales mediante las cuales quisiera explicar mi visión (que es también la de los autores tomados) del orden actual del mundo y del que se quiere construir a partir de un proyecto educativo que se concibe como praxis auténtica. En un segundo momento, se develarán las concepciones sobre educación que orientan a esta propuesta, como práctica social que no sólo

12. Aunque el llama a la metodología “investigación participante” o “investigación participativa” y elimina el término acción, se ve en las citas de Demo que este componente no está omitido y se podría tomar ambas denominaciones de la metodología como sinónimos.

incide en los saberes de los sujetos, sino en su forma de relacionarse consigo mismos, los otros y el mundo; estas ideas están en consonancia con las de la visión política-cultural. En un tercer nivel, me adentro en la especificidad de una enseñanza en el ámbito de la literatura y el lenguaje, lo cual requiere explicitar qué concepción se tiene de ambas y explorar sus potencialidades para lograr una educación que construya otro orden social. Por último, está la construcción teórica de las nociones sobre identidad-otredad. Cabe aclarar que si bien todo este suelo teórico hace al proyecto, algunas teorías y conceptos estarán más implícitos en la práctica y otros serán parte de los contenidos específicos a compartir y abordar con los estudiantes.

2.1. Teorías políticas-culturales: el valor de la interculturalidad crítica

El tema de la otredad (y del reconocimiento de la diferencia) puede estar vinculado con el tema de la interculturalidad, en la medida que se evidencie que las identidades individuales se construyen en relación a otras en un mundo social, político, económico, etc. La interculturalidad, según se fundamentará más adelante a partir de Jorge Viaña y Catherine Walsh, visibiliza la existencia de más de una identidad cultural, la cual no sólo comparte un mismo mundo con otras, sino que debe interactuar con ellas. En este espacio común, cada individuo se considera como un “yo” que se identifica/caracteriza como tal respecto a ciertos discursos (sociales, culturales, etc.) apprehendidos en relatos e imaginarios¹³ y que se diferencia de “otros” que se identifican con discursos que el “yo” no considera como propios. Estas representaciones (que circulan socialmente, pero son re-significadas subjetivamente) motivan y justifican acciones de un yo hacia un otro. Me interesa aquí explicitar que hay una inter-implicancia dialéctica¹⁴ entre la

13. Hablo de relatos e imaginarios en la medida que si bien cada humano, al desarrollarse en un espacio social, está expuesto a los diversos discursos colectivos (políticos, científicos, literarios, etc.), no es que los asimila en su totalidad y lo determinan unilateralmente, sino que a partir de su subjetividad (dado un cuerpo y una experiencia intransferible e íntima-personal) interpreta o se apropia fragmentaria o re-significativamente de ellos. Anteriormente, cuando tenía más peso el lenguaje oral y escrito, eran más importantes los relatos que intervenían en la construcción mental de la realidad, pero con los lenguajes predominantemente visuales (cine, televisión y fotografía) se empezó a enfatizar más la noción de imaginarios. En una clase de Teoría Literaria en la carrera de Literatura, Guillermo Mariaca mencionó que los relatos buscan la convicción y los imaginarios buscan la seducción.

14. La noción de pensamiento y relaciones dialécticas será muy importante en este capítulo, así que es necesario explicitar cómo se las entiende. El pensamiento dialéctico es el que acepta y supera la contradicción no negándola, sino comprendiendo que los opuestos no sólo se contradicen, se inter-implican mutuamente: «La ley fundamental de la dialéctica es la ley de unidad y lucha de los contrarios, según la cual un objeto no es un objeto homogéneo, sino que está integrado por partes que se contradicen o que son opuestas entre sí. Estos opuestos tienen una relación de complementariedad y de lucha, constituyen una unidad. [...] dados un objeto “A” y un objeto “B”, su contrario, “A” no es ciento por ciento “A”; “A” tiene determinadas características de “B” y “B” tiene determinadas características de “A”» (Miradas, sin año). Las relaciones dialécticas también implican que cada contrario tiene su razón de ser en el otro, por eso no pueden concebirse sólo antagónicamente: “[Los] contrarios... no sólo se exigen mutuamente, no sólo existe cada uno en la necesidad de existencia del otro, sino que se especifican recíprocamente en su naturaleza y valor” (Osorio, 2001: 328).

configuración de la subjetividad-individualidad y la aprehensión de modelos colectivos (establecidos social, cultural e históricamente).

Por otro lado, la noción de interculturalidad es importante para esta propuesta educativa siempre y cuando no sólo se identifique con la lucha por el reconocimiento de una cultura en particular, sino como una actitud de apertura y diálogo a toda cultura y forma de ser que sea invisibilizada/silenciada por el discurso hegemónico (pues sólo su diferencia cuestionadora puede activar la transformación). Para esta tesis, el problema del discurso hegemónico no está en la bandera racial o de clase que levante, sino en sus pretensiones de orden absoluto y cerrado que determina verdades únicas y posiciones inamovibles, las cuales nunca dejarán surgir una conciencia crítica que cuestione y planteé discursos-prácticas “otros” (intentarán siempre eliminar la diferencia para mantener el *status quo*).

Ante lo anterior, el concepto de “interculturalidad crítica” trabajado por Catherine Walsh y Jorge Viaña (junto a Luis Claros en uno de los textos) será elemental, aunque desmarcándolo del discurso de la descolonización; ya que si bien esta propuesta sostiene una posición crítica frente a la matriz occidental-capitalista, no sólo se debe a cuestiones raciales (que son el eje central para proponer una “pedagogía crítica *decolonial*” en Walsh), sino al fomento del individualismo y de posiciones absolutistas (lo cual me liga más al planteamiento de Viaña, como se verá más adelante).

Catherine Walsh, desde su experiencia como educadora, activista e intelectual de los estudios culturales, construye a lo largo de sus textos el concepto de “interculturalidad crítica” –tomado de Fidel Tubino, según afirma en “Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: apuesta (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir”¹⁵ (2009)– frente al de “interculturalidad funcional” o “multiculturalismo neoliberal”. Esta pensadora y activista plantea que el discurso de la multiculturalidad sostenido desde el Estado, el poder oficial, es una estrategia o herramienta política para simplemente reconocer la existencia de culturas y grupos sociales subalternos, pero sin que realmente se considere las ideas-prácticas de éstos para cambiar el orden establecido; los incluye, pero para neutralizar su diferencia e incorporarlos más fácilmente al mercado y a la

15. El anterior es uno de los tres textos utilizados para acercarse a Catherine Walsh; los otros son: “Interculturalidad, colonialidad y educación” en *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 19, N° 48, 2007: pp. 25-35 e “Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo” en *Livro da Academia da Latinidade*. Brasil: Textos & Formas, 2006.

lógica capitalista: “De hecho, al sustentar la producción y administración de la diferencia dentro del orden nacional, la vuelve funcional a la expansión del neoliberalismo y eso es precisamente lo que busca esta directiva y estas reformas de corte multicultural-neoliberal” (Walsh, 2009: 7). El multiculturalismo neoliberal reconoce la diversidad solo para hacer sentir “incluidos” a los excluidos, pero dentro del mismo “modelo globalizado de sociedad regido no por la gente sino por los intereses del mercado” (*ibíd.*, p. 7); promueve el diálogo y la tolerancia, pero no toca las estructuras de poder, saber y ser que están interconectadas para Walsh.

La manera en que este discurso oficial o hegemónico logra neutralizar la diferencia de los excluidos (que supuestamente incluye) es retomando sólo aquellos valores que le son propicios para promover la lógica capitalista; por ejemplo, la reciente valoración de fiestas populares como el Carnaval y las entradas folklóricas se debe menos un reconocimiento de la importancia de la diversidad cultural, que al aprovechamiento de las prácticas consumistas que estas fiestas desatan. Por otro lado, la neutralización se debe a que los grupos considerados “minoritarios” o “subversivos” se contentan (y son así acallados) por un reconocimiento jurídico-político, que es propio del sistema capitalista-occidental, del cual terminan siendo dependientes (al ser considerados o consultados sólo cuando son parte de él) y ya no logran más bien transformar este orden:

[L]o que se observa es una “estatalización” de las políticas y procesos de lucha indígena y agro; es decir, una dependencia al sistema jurídico-político (y, por ende, una aceptación a de este sistema, en vez de su rechazo o radical transformación) (Walsh, 2007: 30).

En contraste a este reconocimiento funcional de la multiculturalidad, la “interculturalidad crítica” tiene como principio el reconocer y hacer dialogar la diferencia para cuestionar y transformar al orden hegemónico, identificado por Walsh como occidental, capitalista y colonial/moderno:

La meta no es simplemente reconocer, tolerar ni tampoco incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas [multiculturalismo neoliberal]. Más bien, es implosionar desde la diferencia en las estructuras coloniales del poder, del saber y del ser como reto, propuesta, proceso y proyecto; es hacer reconceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar y vivir (Walsh, 2006: 35, lo que está en corchetes es una precisión mía).

Desmenuzando el anterior concepto, se debe explicitar que para Walsh las prácticas de poder (indisolubles de los problemas raciales fijados por la matriz colonial) determinan, además, lo que es aceptado como saber, limitan las posibilidades de “ser” (fijando los límites de quienes son humanos y quienes no, quienes son civilizados y quienes no) e imponen un racionalismo que separa/opone al hombre frente a la naturaleza (las anteriores cuatro dimensiones son las que la autora también denomina colonialidad del poder, colonialidad del saber, colonialidad del ser y colonialidad cosmogónica¹⁶, respectivamente).

Todas las vivencias culturales “otras” son estigmatizadas o invisibilizadas por un poder que hace de su clase-raza-género-cultura el parámetro para calificar a las demás (lo que se llama “sociocentrismo”, pero para Walsh es específicamente eurocentrismo, pues es el hombre blanco occidental el que casi exclusivamente ha ocupado el poder y ha determinado qué es saber y qué es ser). Sin embargo, estas vivencias deberían ser escuchadas como igualmente legítimas, para implosionar el sistema de poder con todos sus aparatos que le permiten reproducirse.

El tema de la educación es importante para este proyecto político, existencial y precisamente epistémico de la “interculturalidad crítica”, porque no sólo se trata de cuestionar el orden vigente, sino cambiar las condiciones estructurales que posibilitan su reproducción¹⁷ y el aparato educativo es uno de los más importantes para perpetuar cualquier sistema. En este punto, Walsh propone una “pedagogía crítica decolonial” (que no es lo mismo que sólo una “pedagogía crítica”¹⁸), que se concibe como tal porque plantea el problema racial, instaurado por el pensamiento colonial, como eje central para proponer una lucha contra el orden hegemónico. De hecho, la autora retoma, pero se distancia, del planteamiento de Freire, porque este autor sólo hacia al final de su obra toma la cuestión racial como central, ya que su propuesta localiza el

16. Sobre todo esta última dimensión la aborda en “Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuesta (des)de el surgir, re-existir y re-vivir”, donde además sintetiza el significado de las otras dimensiones. Walsh explica que la jerarquía racializada del eurocentrismo colonial promovió un pensamiento dividido en ideas opuestas, en la que una debe subordinar a la otra: “así las categorías binarias: oriente-occidente, primitivo-civilizado, irracional-racional, mágico/mítico-científico y tradicional-moderno que justifican la superioridad e inferioridad, –razón y no razón, humanización y deshumanización (colonialidad del ser)–, y que se suponen el eurocentrismo como perspectiva hegemónica de conocimiento (colonialidad del saber)” (Walsh, 2009: 3).

17. “[L]a pedagogía se entiende más allá del sistema educativo, de la enseñanza y transmisión de saber, y como proceso y práctica sociopolítico productivo y transformativo de la realidades, subjetividades, historias y luchas de la gente” (Walsh, 2009: 13), “la perspectiva crítica de la interculturalidad [es] la que se encuentra enlazada con una pedagogía y praxis orientadas al cuestionamiento, transformación, intervención, acción y creación de condiciones radicalmente distintas de sociedad, humanidad, conocimiento y vida” (Walsh, 2009: 11).

18. “[N]o estoy sumando la pedagogía de-colonial a la pedagogía crítica” (Walsh, 2009: 16); “pedagogía y praxis no sólo critica sino decolonial” (Walsh, 2007: 26).

problema más bien en la categoría de clase y su proyecto no reivindica identidades culturales-raciales, sino la conciencia crítica individual.

Considero, personalmente, que darle más importancia a una categoría que a otra (como generadora de la imposición de un sistema dominante) es entrar de nuevo al discurso occidental jerarquizante y de la disyunción, que no entiende de dialectismos ni complejidades (aludiendo con esa última palabra a Edgar Morín, a quien visitaré en otro subtítulo). Por otro lado, como ya mencioné antes, para esta propuesta –y sólo para esta propuesta, no conclusivamente– se hacen más importante los problemas que generó la matriz colonial y el sistema occidental en términos de homogeneizar el saber y plantear la existencia de una verdad única-absoluta, que mella la creatividad, la producción de conocimientos “otros” (como el estético-existencial de la literatura y el arte, que reconoce la ambigüedad) y por ende las posibilidades de construcción individual ética (ética porque considera a los otros y a su sociedad, pues reconoce que con-vive con más personas en un mismo mundo¹⁹). De esta manera, esta tesis se adscribe a una pedagogía e interculturalidad crítica, pero es incapaz de reconocerse, además, como decolonial. Sin embargo, aunque no sea lo central para ella, vale aclarar que Walsh también cuestiona la existencia de saberes universalizantes y homogeneizadores.

Walsh sostiene que hablar de una política epistémica de la interculturalidad permite pasar del tema de la diversidad étnico-cultural al de la “ciencia” en sí, ya que actualizar este proyecto en su dimensión pedagógica permite “considerar la construcción de nuevos marcos epistemológicos que pluralizan, problematizan y desafían la noción de un pensamiento y conocimiento totalitario, único y universal” (Walsh, 2009: 12). Por eso también la autora afirma que la “interculturalidad crítica”:

[N]o es un proceso o proyecto étnico, ni tampoco un proyecto de la diferencia en sí. Más bien y como argumenta Adolfo Albán, es un proyecto que apunta a la re-existencia y a la vida misma, hacia un imaginario “otro” y una agencia “otra” de con-vivencia (*ibíd.*, p. 10).

Es decir que más allá de banderas étnicas, un proyecto de “interculturalidad crítica” debería buscar crear condiciones y actitudes de valoración de la diferencia (u otredad) y del cuestionamiento a cualquier orden que quiera imponerse como único y totalitario, que

19. Walsh plantea su idea de ética en base a Freire, para quien la ética está “enraizada en la consciencia reflexiva –en la presencia con otros en el mundo y con el mundo” (Walsh, 2009: 20), pero esto no significa que las acciones de uno sólo estén determinadas por los otros y el mundo, aunque su reconocimiento y consideración es ineludible para formar una voluntad o proyecto propio al mismo tiempo que ético y crítico.

obstaculice la reflexión crítica y el reconocimiento de la incompletitud/ incertidumbre en todo conocimiento.

Prefiero enfatizar esto de lo crítico en Walsh (y no lo decolonial), porque considero que con esta demonización de la matriz colonial –que sin duda representa un trauma histórico para la sociedad latinoamericana– se vuelve a caer en esquemas maniqueos que, lejos de transformar las lógicas occidentales, las perpetúan, pues sólo cambian los contenidos y no las formas; no se supera la estructura de opresor-oprimidos como diría Freire. El supuesto “proceso de cambio” –que Walsh considera elogiable (al menos en los artículos leídos de ella) ya que pretende transformar las estructuras desde un poder y pensamiento comunitario “de abajo”– ha demostrado las distancias que hay entre discurso y práctica; no siempre el discurso decolonial es tan crítico como se autoproclama, ya que no cae en cuenta que vuelve a usar las estrategias y la lógica occidentales. En el caso boliviano, este supuesto nuevo discurso revitaliza un pensamiento indígena (que además es sólo andino), pero lo promueve como la nueva posibilidad de ser-saber única y absoluta, y además se confía de los dispositivos político-jurídicos para transformar el orden hegemónico, lo cual es contradictorio (pensemos en la “ley contra la discriminación” o en el polémico asunto del TIPNIS).

En este punto se hacen más pertinentes –para esta propuesta– las reflexiones de Jorge Viaña (en un caso junto a Luis Claros), que defiende la interculturalidad y critica al orden capitalista-moderno (pero sobre todo a cualquier orden hegemónico homogeneizante y totalizador), pero sin reivindicar un grupo étnico-cultural específico. Digo pertinentes, además, porque yo no pensaba trabajar con personas exclusivamente relegadas por su raza o clase y, por otro lado, tampoco en mis contenidos hay material en el que hablen los “subalternos” por sí mismos; porque mi propósito no es acercarlos sólo a una cultura en específico, sino habilitarlos para acercarse a cualquier forma de vida diferente y ver en ella la posibilidad de ampliar sus horizontes, reconocer y comprender su incompletitud.

En “Reconceptualizando la interculturalidad” (2008) de Viaña y “La interculturalidad como lucha contrahegemónica. Fundamentos no relativistas para una crítica de la superculturalidad” de Claros y Viaña (2009) es evidente que su propuesta de “interculturalidad crítica” parte de una revisión de las ideas formuladas por otros interculturalistas, como Walsh principalmente en el primer texto mencionado. Viaña mantiene la distinción entre

“interculturalidad crítica” y “multiculturalismo neoliberal” o “interculturalidad de orden dominante/conservadora”; sin embargo, distingue más que Walsh entre los discursos del multiculturalismo y de la interculturalidad (aunque, para ambos, sus efectos son los mismos). Mientras el multiculturalismo promueve la convivencia y respeto mutuo entre culturas diferentes, la interculturalidad añade el “plus” de crear “una comunidad de iguales” a partir de reglas:

La tendencia dominante sobre interculturalidad sólo plantea las cosas a un nivel de convivencia y respeto mutuo o, en sus versiones más remozadas, convivencia y respeto entre culturas, más un “plus”: “construir junto reglas de igualdad”, sobre la base de las mismas estructuras de poder... (Viaña, 2008: 15).

La “novedad” [del interculturalismo frente al multiculturalismo] está en centrar la construcción de soluciones “interculturales” a partir de una visión contractualista liberal y juricista del problema. [...], creyendo que es un problema de diseño de las maneras de definir reglas, procedimientos y leyes (*ibíd.*, pp. 14-15).

Aunque en discurso sean diferentes multiculturalismo e interculturalismo, al ser enunciados desde un orden dominante, su efecto es el mismo (y aquí Viaña postula lo mismo que Walsh): no pasa de ser un reconocimiento meramente nominal-legal que no transforma las estructuras sociales; sólo se da una inclusión subordinada de las culturas y grupos con formas de vida no liberales, pues al pregonar su igualdad jurídica se subsumen sus diferencias, sólo para incluirlos más fácilmente al mercado y a las lógicas capitalistas (cf. Viaña, 2008: 18): “Lo fundamental que necesita producir la modernidad capitalista es la ilusión de que todos somos iguales, cuando en realidad esto es puramente formal, para luego invisibilizar la desigualdad real” (*ibíd.*, p. 20). La cultura moderna occidental además está incapacitada para ver lo “otro” al generar siempre una matriz única no plural²⁰ (de ahí su intento de igualar a todos mediante ella, universalizarse, en vez de que ella intente adoptar las prácticas de los otros), pues para Viaña se funda en la enajenación, la fetichización y cosificación de la vida/experiencia propia, de la de los

20. Esto está íntimamente ligado a una de los supuestos que determinan el *logos* occidental, el “principio de no contradicción” formulado por diferentes pensadores griegos, por el cual no pueden existir “p” y “no-p” al mismo tiempo, ser simultáneamente verdaderas, la afirmación de una es la negación de otra. La propuesta es dejar de pensar en contradicciones que deben resolverse, para pensar en tensiones, interimplicancias, dialectismos entre supuestos opuestos. Viaña habla de este principio citando a Derrida, pero no profundiza en ello: “La lógica de la no contradicción, todo lo que Lévinas designa bajo el nombre de “lógica formal”, se ve discutida en su raíz. Esta raíz no sería sólo la de nuestro lenguaje, sino del conjunto de la filosofía occidental. [...] Pensamiento que quiere... liberarse de la dominación griega de lo Mismo y de lo Uno, opresión ontológica trascendental, pero también coartada y origen de toda opresión en el mundo” (Derrida citado por Viaña, 2008: 24).

otros y de la naturaleza (al contrario de Walsh que centra el problema en la raza)²¹. Viaña también propone un proyecto intercultural de transformación que incluye una propuesta educativa, pero que él prefiere llamar “crítica y emancipadora” o “post-colonial o post-capitalista”²² (y no crítica decolonial como Walsh).

Sin embargo, Viaña (sobre todo ya cuando escribe con Claros) identifica que la propuesta de la interculturalidad crítica se ha tropezado con el problema de la inconmensurabilidad²³ entre culturas diferentes, el cual lleva a un inevitable relativismo cultural al no poder traducirlas y compararlas. Él explica que este problema se da sólo porque los interculturalistas, a pesar de sus buenas intenciones, mantienen un concepto de cultura estructuralista conservador (propio del sistema dominante que desea perpetuar su orden). Este concepto de cultura, además, explica por qué la matriz del orden capitalista moderno está imposibilitada de dialogar y respetar a cualquier cultura diferente.

En primer lugar, la noción de cultura del orden dominante se mantiene en una lógica ontologizante, propia de los discursos modernos-occidentales que creen en verdades inmutables y que promulga ideas esencialistas o de “deber ser” de los conceptos-fenómenos: “Ambas [cultura e interculturalidad] son entendidas a partir de un “deber ser” de la cultura y, por lo tanto, como entidades ontológicas” (Viaña, 2008: 20). Estas ideas esencialistas y homogéneas de lo que es la cultura tienen que ver con una concepción estructural (cerrada) de la misma. Una estructura cerrada es una unidad total diferenciada en la que cada uno de sus elementos tiene un valor o significado según el conjunto de relaciones que establece (no tiene un valor propio), en este sentido:

[L]a estructura social [cultura] es creadora de pautas supraindividuales de conducta por las cuales se rigen los sujetos, éstos, a su vez, mediante su acción, realizan la estructura. [...] las fuentes de

21. No entraré a explicar los anteriores términos de enajenación y fetichización pues no serán parte de los contenidos con los que trabajaré (o en los que me basaré) para construir el contenido de los programas curriculares, pues implica el manejo de teorías económicas y sociales de corte marxista que no han sido previstas para la formulación de este proyecto.

22. Hacia el final de “Reconceptualizando la interculturalidad”, Viaña sostiene que una educación crítica y emancipadora debe: “[I]mpulsar y potenciar toda forma de cuestionamiento teórico y práctico de cualquier forma de dominación y opresión, en especial las relaciones del capital, que enajenan y fetichizan la realidad, y las relaciones coloniales, que desgarran nuestras sociedades (Viaña, 2008: 54).

23. Viaña explica que cada cultura es una unidad estructural en la que cada elemento se define por el conjunto de relaciones en las que está implicado, por eso no se puede entender ningún elemento de una cultura fuera del contexto total en que se da; sin embargo, es difícil conocer y asumir la totalidad del universo de sentido (cultura) del otro, por lo cual una persona se topa con la inconmensurabilidad. “Entre paradigmas [culturales] heterogéneos, las normas y definiciones que rigen el actuar son distintas, las relaciones que tienen entre sí los conceptos son diferentes, y por tanto son diferentes las situaciones que los definen, de ahí que, aunque el vocabulario pueda ser el mismo, el significado difiere sustantivamente. [...] se genera así... una incomparabilidad entre paradigmas” (Viaña, 2009: 95).

los motivos del sujeto se hallan determinados por una estructura en la cual el sujeto es uno de los elementos (Claros y Viaña, 2009: 93)

Viaña insiste en que la mayoría de los interculturalistas consideran que la cultura determina siempre y *totalmente* los comportamientos de sus individuos; pero él aclara que si bien la cultura siempre trata de estructurar o determinar a sus sujetos, nunca lo logra del todo y reconocer esto es cambiar la noción de cultura: “[T]rascender un concepto de cultura unitario, es decir, trascender la idea de que la cultura es una entidad que dota homogéneamente de identidad a sus miembros [...]. Salas considera necesario reconocer como momento fundamental la conflictividad y las contradicciones internas a cada cultura” (Claros y Viaña, 2009: 100). Decir que esta estructura no es total y cerrada no es lo mismo que decir que no existe –aclara Viaña–, sino que es una estructura abierta, dislocada o contingente, porque dentro de ella misma hay elementos que amenazan la existencia de otros (Viaña llama a esto *antagonismo*), mostrando que no son necesarios y, por tanto, ellos y su estructura son contingentes. El individuo no es determinado exteriormente por la cultura, sino que él desde su subjetividad realiza procesos de identificación que actualizan la cultura no uniformemente, de forma variable. Volvemos, pues, a la idea que exponía en el comienzo de concebir una relación dialéctica²⁴ entre cultura/discursos sociales e identidad subjetiva, añadiendo esta explicación de imposibilidad de determinismos y esencias absolutas (que será ampliada abordando a Said más adelante).

Continuando con Claros y Viaña, querer negar las diferencias inherentes en toda cultura se debe al imperativo del orden dominante y la lógica occidental de fortalecerse a costa de hacer al otro siempre intratable por ser homogéneamente diferente (generalizar su diferencia) y creerse a sí también uniforme, sin diferencias en su interior:

La cultura vendría a ser, en su nacimiento, la manera en que nosotros nos diferenciamos de algún otro grupo, y para poder realizar dicha diferenciación debemos generar una imagen del otro grupo homogénea y unitaria, para de esta manera poder marcar límites claros. [...] El término cultura implica la idea de “totalidad coherente”, “todo complejo”, lo cual sería una proyección etnocéntrica de la “razón fuerte” de la modernidad occidental en su pretensión de lograr un conocimiento totalizante del “otro” (Claros y Viaña, 2009: 103-105).

24. “[N]ecesidad de pasar de un modelo mental que opera con la categoría de totalidad, y que fija y cierra la verdad en ella, a un modelo que se despidе de esta categoría y que prefiere trabajar con la idea de totalización dialéctica, para expresar con ese cambio categorial justo su cambio de actitud frente a la *verdad*... [como] proceso” (Fornet-Betancourt citado por Claros y Viaña, 2009: 106).

Si la cultura no determina del todo al individuo, entonces hay margen para la libertad y la comunicación con otras formas de vida que alimentan esas ideas y deseos de ser diferente. De alguna manera la comunicación entre culturas es posible sólo si se piensa la diferencia como posible, en vez de negarla bajo ideas homogeneizantes y hegemónicas.

Lo anterior, explica también Viaña, tiene que ver con un cambio respecto a la idea de verdad, la cual no puede ser una construcción mental al interior de un sujeto (individual o colectivo), sino un acto de respuesta ante un evento que involucra a más de un sujeto. Uno sólo puede hablar de verdad cuando se refiere a acciones o decisiones (no ideas) de diferentes sujetos ante un mismo problema²⁵, las cuales pueden ser más o menos “eficientes” y coherentes con un corpus de creencia; la valoración de su eficiencia las hace más o menos verdaderas y, por lo tanto, comparables y conmensurables²⁶. Sin duda, esto de que sólo hay diálogo en torno a actos y decisiones concretas y diferentes ante un mismo problema es muy importante para identificar cómo se produce el conocimiento y la verdad. Por otro lado, aunque Viaña no insista tanto en ello, incluso a nivel discursivo y no sólo de actos, se puede llegar a una verdad pero como construcción de un diálogo siempre circunscrito y no generalizable (es decir que la verdad es siempre reconsiderable y reinterpretable). No hay quien tenga la razón a priori, esto se construye en el diálogo y en la consideración de acciones más o menos efectivas²⁷. Para Viaña, esta nueva noción de verdad y de cultura permite superar relativismos y universalismos.

Me llama la atención que Viaña no explicita suficientemente que toda experiencia de un individuo o una cultura es parcial, porque es una posibilidad entre muchas (ya que no hay estructuras cerradas y únicas que homogeneicen las formas de vida). La única manera de superar esa parcialidad es en el encuentro y diálogo con los otros, que aunque quizás no comprendamos del todo, tenemos que intentarlo mientras estemos en un mismo mundo de interacción. Conocer ya no puede ser entendido como *poseer* una verdad, tener la razón, fijar una respuesta y desde

25. Por más diferentes que sean, comparten un mismo mundo (aunque lo interpreten muy distintamente) y responden a problemas de ese mismo mundo (aunque a través de contextos o universos de sentido distintos).

26. “[L]a verdad no corresponde a una representación privada en la mente de algún sujeto (o cultura), sino que acontece en el proceso de interacción entre los sujetos. [...] se infiere que la verdad es un acontecimiento circunstancial, podríamos decir que la verdad es concreta, y por tanto el adjetivo “verdadero” se aplica a ciertas creencias en relaciones concretas, prácticas. [...] El relativismo y el universalismo se generan porque ambos se abstraen de la situación práctica en la cual la verdad acontece. Uno intenta situar la verdad más allá de la práctica: en el objeto, y el otro lo sitúa en el sujeto” (Claros y Viaña, 2009: 112).

27. Similar importancia le da Paulo Freire al diálogo y a las acciones (interrelacionadas a las ideas, lo que se llama “praxis”) como espacio de construcción de la verdad, como veremos en el siguiente subtítulo.

ella controlar a las otras²⁸; la verdad se construye en un diálogo con quien postula una idea diferente a la mía.

Lo que sí postula Viaña, y tiene mucho que ver con lo anterior, es que la “interculturalidad crítica” sería para él un proyecto (siempre en construcción, irrealizable) de lucha contrahegemónica contra cualquier orden dominante con pretensiones universalistas y lógicas como las capitalistas de enajenación y cosificación. Un proyecto que hace pensable siempre un espacio mítico (es decir, imaginario por ideal o utópico por irrealizable, pues para ser siempre crítico no puede contentarse con un estado definitivo), donde todos los diálogos sean posibles, pues cada diálogo siempre cuestiona al orden dominante al introducir la diferencia y posibilita la transformación:

Para que toda reivindicación sea potencialmente inscrita en el espacio mítico, éste deberá ser ambiguo. Si se identifica con ciertas reivindicaciones concretas excluiría otras... Quizás éste sea el motivo por el que los interculturalistas siempre enfatizan que la interculturalidad es un proyecto y que no se puede definir concretamente. En lo que el imaginario no es ambiguo es en su crítica y enfrentamiento al orden dominante (Claros y Viaña, 2009: 122).

La lucha de hoy la llama Viaña post-colonial y post-capitalista porque ese es el orden a superar, pero podría ser también contra cualquier orden con afanes de universalización que niega la diferencia (esta última en realidad siempre está presente, pero no tan uniformemente y maniqueamente como estos órdenes cerrados quisieran hacerlo ver). Por eso el proyecto intercultural no puede identificarse con una lucha étnica-social en concreto, pero sí puede estimular a que se exprese en su diferencia sin ser invisibilizada, tanto ella como cualquier otra; pero en caso de que su forma de organizar y ver la vida se convierta en la dominante –con pretensiones de universalización–, entonces también ella deberá ser criticada, aunque se la haya defendido antes. A mi parecer, la interculturalidad como lucha contrahegemónica es la muestra de que no hay recetas de ideas a seguir, sino que es más importante generar la posibilidad (a nivel individual y colectivo mediante instituciones) de siempre poder cuestionar cualquier orden

28. “Tal vez la superación del escollo de la inconmensurabilidad implique una transformación más radical de la forma de entender lo que es conocer (y reconocer) generando otros espacios, donde hablar de *filosofía* intercultural no tenga sentido y no deba tenerlo. Quizá la *filosofía* sea la que deba disolverse” (Claros citado por Claros y Viaña, 2009: 283). Se habla de que la filosofía no tendría sentido, porque es un concepto generado en un orden de conocimiento dominante y opresivo que detenta que sólo hay una verdad; *conocer* ahora más bien implicaría desmontar la idea de verdad como algo absoluto e invariable gracias al diálogo (no hay conocimiento sin el otro).

homogeneizador y dominante, de siempre poder pensar la diferencia y considerarla aprovechable para abrir el diálogo transformador²⁹.

Esta propuesta educativa se inscribe en el debate de la interculturalidad no porque vaya a enseñar específicamente conocimientos y contenidos “otros” (es decir, de culturas concretas como las aymaras o quechuas, que es lo que hace la propuesta educativa de la Ley Avelino Siñani), sino porque pretende estimular actitudes dialógicas e interculturales para acercarse a cualquier cultura o forma de vida diferente, para apreciar que hayan diferentes posibilidades de vida que cuestionen la propia y permitan pensar/desear el cambio (nunca cerrarse en un orden único, temer la diferencia³⁰). En el diálogo, el estudiante podrá cuestionar ciertas generalizaciones o prejuicios que tiene, dialectizar ideas absolutas (ver sus supuestos o axiomas, sus límites, su tensión contra las ideas que supuestamente se le oponen) y reconocer que su experiencia y entendimiento de la realidad siempre es parcial e incompleto. Recalco que esto sólo se da en el diálogo, porque en él cada uno (subjectividad individual o sujeto social, cultural, político) vence su solipsismo para encontrarse con el otro y reconocer los puntos de igualdad y diferencia que cuestionan concepciones cerradas (generalizadoras e incuestionables).

Reconociendo la manera en que mi propuesta es intercultural, sólo me resta rescatar un concepto que a su vez Walsh y Viaña rescatan de otros interculturalistas, el de “(des)aprendizaje” y “re-aprendizaje”: “[D]esaprender lo aprendido para volver a aprender, como argumenta el abuelo del movimiento afroecuatoriano Juan García” (Walsh, 2009: 12), “Para Fanon, la descolonización es una forma de (des)aprendizaje: desaprender todo impuesto y asumido por la colonización y deshumanización para reaprender ser hombres y mujeres” (*ibíd.*, p. 22), “Fornet-Betancourt señala que lo intercultural exigiría ‘aprender a pensar de nuevo’ saliendo de los esquemas de construcción teórica propios de la cultura occidental, que son por tanto, monoculturales” (Claros y Viaña, 2009: 87).

29. “[L]a interculturalidad no es un diálogo de culturas, sino el espacio ideal donde todos los diálogos serían posibles... se plantea como oposición y desestructuración del orden dominante para buscar la constitución de un espacio pleno más allá del orden actual en el que los diálogos sí serían posibles” (Claros y Viaña, 2009: 120).

30. Considero que en este punto también se ve que mi proyecto se adscribe al horizonte de la interculturalidad crítica, ya que plantea que la imposición de cualquier orden homogeneizador y hegemónico no es deseable, pues mientras sea monocultural y se considere el único verdadero oprimirá otras formas de vida. También es intercultural crítico porque reconoce la relación entre las estructuras de saber, del poder y del ser: visibilizar el valor de la diferencia (en las formas de vida, de conocer y de actuar políticamente) como expresión de creatividad e indeterminación del mundo y de posibilidad de cambio es una manera de promover una actitud contrahegemónica.

Me interesan las anteriores nociones porque reconocen el dinamismo e incompletitud en todo conocimiento, pues todo lo que se considera verdad puede ser cuestionado en el diálogo (sin caer en relativismos, sino comprendiendo dialectismos), para así abrimos a la continua transformación de ideas (lo cual no significa siempre abandonar totalmente las pasadas) y a la valoración de la diferencia para esa transformación. Los estudiantes se aburren y se tornan pasivos porque creen que ya está dicho todo y sólo hay que recepcionar ese contenido lo más fielmente, cuando en realidad el momento de enseñanza-aprendizaje debería ser de lo más cuestionador y creativo, pues se aprende desaprendiendo. Pero esto sólo se dará cuando se reconozca y recalque ante los alumnos que no hay verdades absolutas, órdenes cerrados y que ciertas generalizaciones son resultado de un lenguaje que trata de organizar la realidad construyendo diferencias, pero que esto es sólo nominal y en la práctica se demuestra que siempre hay excepciones o posibilidades cuestionadoras.

2.2. Teorías pedagógicas: hacia una educación problematizadora y compleja

Ya Walsh y Viaña junto a Claros vislumbraban que un cambio de la concepción de cultura y un proyecto de interculturalidad crítica que quiere cambiar las estructuras sociales, políticas y epistémicas deben confluir en un proyecto educativo. Para ello hay que tener una nueva concepción pedagógica que cambie a su vez su acción (su manera de incidir en el mundo). En este punto es necesario profundizar y caracterizar mejor esta idea de una “educación crítica” (que para Walsh es decolonial y para Viaña, “emancipadora” o “postcolonial”), pero ahora a partir del brasilero Paulo Freire y el francés Edgar Morín. Las directrices y conceptos tomados de estos dos autores pretenden ser las que caractericen la concepción de educación detrás de esta investigación participativa (que incluirá un periodo de clases preparado a través de observaciones, entrevistas y un cuestionario, para que sea construido desde y con los otros) y de los programas curriculares.

Paulo Freire, a lo largo de su obra y práctica como educador, construye una propuesta educativa que, aunque varía de nombres, voy a denominar “educación problematizadora” (o liberadora) acorde a la lectura de *Pedagogía del oprimido* (1970) y de *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* (2004). Lo primero que se debe explicar es que, para Freire, el hombre no es inmediatamente y para siempre humano, la humanización y la deshumanización son dos opciones históricas y siempre posibles para cualquier hombre: “Humanización y deshumanización, dentro de la historia, en un contexto real, concreto, objetivo,

son posibilidades de los hombres como seres inconclusos y concientes de su inconclusión” (Freire, 1970: 38).

Si bien el hombre tiene una vocación de *ser más* (de actuar según sus cualidades más humanas y humanizadoras), también puede *ser menos*. El hombre humanizado, que busca el *ser más* con los otros³¹, es el que tiene “ansia de libertad, de justicia, de lucha de los oprimidos por la recuperación de su humanidad” (*ibíd.*, p. 38). Por su parte, el hombre deshumanizado es el que no es dueño de su pensamiento ni de su acción, es el hombre oprimido (por el sistema y los hombres que se aprovechan y reproducen ese sistema) que ha sido “despojado de su palabra” (no puede pronunciar el mundo críticamente para transformarlo porque no sabe emitir su propia palabra) y en ese silencio es reducido a un objeto (controlable), que no es alguien “para sí”, sino “para otros”.

Para entender qué es ser “para otros” o estar oprimido, hay que entender qué es la “opresión” y la “prescripción” para Freire. El brasilero define la opresión como:

Toda situación en que, en las relaciones objetivas entre “A” y “B”, “A” explote a “B”, “A” obstaculice a “B” en su búsqueda de afirmación como persona, como sujeto, es opresora. Tal situación, al implicar la obstrucción de esta búsqueda es, en sí misma, violenta. (Freire, 1970: 54).

Por su parte, la prescripción es “la imposición de la opción de una conciencia a otra. [...] el comportamiento de los oprimidos es un comportamiento prescripto. Se conforma en base a pautas ajenas a ellos, las pautas de los opresores” (*ibíd.*, p. 43). A esto yo agrego que la opresión no siempre se da por cuestiones de raza o de clase (como Walsh y Freire plantean), también los jóvenes que parecen no pertenecer a una grupo excluido están oprimidos en la medida que el sistema capitalista occidental se vale de una educación que no les deja pensar críticamente (prescribe los valores y saberes necesarios para perpetuarse), sólo reproducen las prácticas y discursos del orden hegemónico imperante, sin buscar críticamente su propia afirmación y consideran que seguir metas individualistas es lo único posible³².

31. La humanización no puede ser una búsqueda individual. Si el hombre busca *ser más* a costa de que otros *sean menos*, no podrá *ser más*, a lo sumo podrá *tener más*: “Una búsqueda del *ser más* a través del individualismo conduce al egoísta, *tener más*, una forma de *ser menos*” (Freire, 1970: 98-99). Aunque Freire habla del *tener más* en términos monetarios, es decir, habla de este tipo de hombres que sólo buscan el dinero y el lujo (*tener más* es su motor de vida), también podríamos hablar del *tener más* en términos de saber. Los hombres quieren *tener más* razón, ser los que controlan el saber a costa de descalificar los saberes de otros.

32. Los jóvenes y la gente en general tiende a pensar que no puede cambiar el mundo, a lo sumo pueden resistirlo o dejar que le moleste lo menos posible. Monsiváis habla de esto en *Las alusiones perdidas*, cuando dice que en la actualidad se

Los órdenes hegemónicos cerrados y homogeneizadores (es decir, que dicotomizan las ideas y las relaciones promulgando una sola verdad única y permanente, que niega la diferencia porque su sola existencia es amenazante) se valen de una educación “bancaria” o “extensionista” (en términos de Freire) que traslada un supuesto saber desde aquel que sabe (educador) a los que no (educando), para que estos últimos sólo lo repitan y se adapten más fácilmente a ese orden³³. En contraposición a ese tipo de educación, Freire propone una “educación liberadora” o “problematizadora”:

Situación gnoseológica, en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes... antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos. Sin ésta no es posible la relación dialógica. (Freire, 1970: 89).

En primer lugar, para Freire, la educación sólo puede darse en el diálogo, en el cual la actividad de conocer no se dirige hacia el objeto, sino hacia las otras personas (conocer cómo conocemos juntos³⁴, insertarnos críticamente y tomar una decisión conjunta): “La educación es comunicación, es dialogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados” (Freire, 2004: 77). El objeto sobre el cual discurre el conocimiento es sólo un mediador del diálogo, no se pretende enunciar una verdad absoluta que lo defina, sino entender las diferentes formas en que podría ser considerado para decidir co-participativamente una acción:

No hay un “pienso”, sino un “pensamos”. [...]. Esta coparticipación de los sujetos, en el acto de pensar, se da en la comunicación. El objeto, por esto mismo, no es la incidencia final del pensamiento de un sujeto, sino el mediatizador de la comunicación. [...]. No es posible, por lo tanto, comprender el pensamiento fuera de su doble función: cognoscitiva y comunicativa. (Freire, 2005: 74-75).

han cambiado las actitudes heroicas por un pensamiento cínico o irónico: “A las frases célebres, tan estimulantes por siglos, las sustituyen, y ampliamente, los aforismos de Oscar Wilde, Groucho Marx y Woody Allen... Es más fácil, por oportuno, decir: «Yo no entraría en un club que me aceptase como socio»... que evocar el «Libertad, cuánto crímenes se cometen en tu nombre» o «Dadme un punto de apoyo y moveré el mundo» [...]. La ironía y la autocrítica irónica han sepultado todo el énfasis heroico en las conversaciones” (Monsiváis, 2007: 75).

33. “[L]a acción extensionista implica... la necesidad que sienten aquellos que llegan hasta la “otra parte del mundo”, considerada inferior, para, a su manera, “normalizarla”. Para hacerla más o menos semejante a su mundo. [...] transformando al hombre en una casi “cosa”, lo niegan como un ser de transformación del mundo” (Freire, 2004: 21).

34. “[El conocimiento] Reclama la reflexión crítica de cada uno sobre el acto mismo de conocer, por el cual se reconoce conociendo y, al reconocerse así, percibe el “cómo” de su conocer y los condicionamientos a los que está sometido su acto” (Freire, 2004: 28). Conocer cómo conocemos es un paso fundamental para la “inserción crítica” en Freire, pero también para Edgar Morín, como se verá más adelante; por eso es que será uno de los contenidos fundamentales a compartirse con los alumnos en esta propuesta educativa.

En segundo lugar hay que aclarar por qué el diálogo sólo se puede dar superando la dicotomía antagónica entre educador-educando. Si sólo el educador es considerado como quien tiene el saber y puede enunciar su palabra o verdad, al educando no le queda más que una posición pasiva, en la que él es el que no sabe nada y debe recibir todos los contenidos del educador (lo cual sería una forma de prescripción y de continuar la opresión). En esta relación asimétrica no puede haber diálogo, ya que en él debe haber iguales condiciones para el reconocimiento del parecer o palabra de cada interlocutor (lo cual no significa que sus ideas ni ellos tengan que ser iguales, pues el diálogo sólo se da entre diferentes que pueden ayudar al otro a reinventar su conocimiento y acción respecto al mundo).

En la educación problematizadora, el educador es a su vez educando y viceversa, porque ambos deben estar dispuestos a problematizar su conocimiento en su encuentro con el otro como seres inconclusos que ambos son, “re-admirar” el mundo juntos, buscar la significación de los significados: “La tarea del educador, entonces, es la de problematizar a los educandos, el contenido que los mediatiza, y no, la de disertar sobre él [...]. En este acto de problematizar a los educandos se encuentra, igualmente, problematizado” (*ibíd.*, p. 94), “en la “re-admiración” del mundo “ad-mirado”, los hombres toman conocimiento de la manera en que estaba conociendo, y así reconocen la necesidad de conocer mejor” (*ibíd.*, p. 96). Sería oportuno aclarar que la “admiración” en Freire se refiere a esta capacidad del hombre (y no de los animales) de hacer de sí mismo y de su acción el objeto de su pensamiento, separarse del mundo (dejar de creer que está condicionado totalmente por él sin cuestionamientos) para pensar más claramente su estar en él y con él:

Como un ser de actividad, que es capaz de reflexionar sobre sí, y sobre la propia actividad que de él se desliga, el hombre es capaz de alejarse del mundo, para quedar en él y con él. Solamente el hombre es capaz de realizar esta operación, de la que resulta su inserción crítica en la realidad. “Ad-mirar” la realidad significa objetivarla, aprehenderla, como campo de su acción y reflexión. (Freire, 2004: 33).

Para que surja el verdadero conocimiento (co-participativo) y la conciencia crítica, que sólo surgen en el diálogo, los sujetos cognoscentes deben tener siempre en cuenta dos relaciones dialécticas: la de la subjetividad-objetividad y la de la reflexión-acción (que Freire llamará “praxis”). Para que la educación realmente conduzca a la transformación, la considere posible, los sujetos no pueden pensar el mundo como algo estático e invariable ni como algo que persiste

más allá de su voluntad (subjetividad). El mundo tiene una realidad objetiva, pero que ha sido producto de la praxis intersubjetiva³⁵ y puede ser transformado a su vez por ella:

Se hace indispensable que los oprimidos, en su lucha por la liberación, no conciben la realidad concreta como una especie de “mundo cerrado” (en el cual se genera su miedo a la libertad) del cual no pueden salir, sino como una situación que sólo los limita y que ellos pueden transformar (Freire, 1970: 45)

El hombre es hombre y el mundo es histórico cultural, en la medida que ambos inacabados se encuentran en una relación permanente, en la cual el hombre, transformando al mundo, sufre los efectos de su propia transformación (Freire, 2004: 87).

Para Freire, ni el hombre ni el mundo se conciben como algo que “*es*”, sino que “*está siendo*”, es decir, tienen una dimensión histórica cuyos momentos, si bien están interpenetrados, no están determinados de una vez para siempre, están en “proceso” y por eso pueden ser transformados. Comprender esto es para Freire lograr un “pensar verdadero” indispensable para encontrarse uno con el otro críticamente en el diálogo:

Este es un pensar [el pensar verdadero] que percibe la realidad como un proceso, que la capta en constante devenir y no como algo estático. Una tal forma de pensar no se dicotomiza a sí misma de la acción y se empapa permanentemente de la temporalidad (Freire, 1970: 110; la aclaración entre corchetes es mía).

La relación dialéctica entre objetividad y subjetividad –que evita caer en el “objetivismo” de pensar un mundo sin hombres (es decir, invariable más allá de la acción de estos últimos) y en el “subjetivismo” de pensar hombres sin mundo (que equivaldría a pensar que cada hombre puede concebir el mundo solipsistamente, sin punto común de encuentro con los otros³⁶)– permite a su vez pensar la relación dialéctica entre reflexión-acción. Sólo en un mundo que *está siendo*, que se comparte objetivamente pero también es transformable, la reflexión es a su vez acción; pensar el mundo de una manera es a su vez actuar de una manera para perpetuarlo y/o transformarlo:

35. “[E]l mundo social y humano, no existiría, como tal, si no fuese un mundo de comunicaciones, fuera del cual, sería imposible el conocimiento humano. La intersubjetividad, o la intercomunicación, es la característica primordial de este mundo cultural o histórico” (Freire, 2004: 73). En otras palabras, no habría mundo humano, tal como lo concebimos, si no fuera por esta necesidad o vocación del hombre de comunicarse y hacerse en sociedad, es decir, intersubjetivamente.

36. “La objetividad dicotomizada de la subjetividad, la negación de ésta en el análisis de la realidad o en la acción sobre ella, es *objetivismo*. De la misma forma, la negación de la objetividad, en el análisis como en la acción, conduciendo al subjetivismo que se extiende en posiciones solipsistas, niega la acción misma al negar la realidad objetiva, desde el momento en que ésta pasa a ser creación de la conciencia” (Freire, 1970: 48).

Es propio del hombre, por tanto, estar en constante relación con el mundo. Relación donde la subjetividad, que toma cuerpo en la objetividad, constituye, con ésta, una unidad dialéctica, en la cual se genera un conocer solidario con el actuar, y viceversa. (Freire, 2004: 85).

[E]l hombre, que no puede ser comprendido fuera de sus relaciones con el mundo, puesto que es un “ser-en-situación”, es también un ser de trabajo y transformación del mundo. El hombre es un ser de la “praxis”, de la acción y la reflexión [...]. Actuando, transforma; transformando, crea una realidad que, a su vez, “envolviéndolo”, condiciona su forma de actuar (*ibíd.*, p. 29).

En este sentido, mi propuesta debe ser reflexión y acción que se corresponden, pero que pueden ser cuestionadas por los estudiantes y transformarse según la situación concreta de enseñanza-aprendizaje.

Dejar de pensar el mundo como estático y como una construcción mental individual (que es de lo que también hablaba Viaña cuando decía que la verdad no es verificable sólo como reflexión individual que alguien hace del mundo, sino como respuesta o acción fundada en esa reflexión que realizan más de dos sujetos ante un mismo evento) posibilita pasar de la “inmersión” a la “emersión” de la conciencia y luego a la “inserción crítica”.

Para Freire, el hombre que tiene una visión “naturalizada” del mundo (y no histórica) —es decir, como algo estático que no es necesario “ad-mirar”—, está “inmerso” en ese mundo (en palabras de Viaña y Claros, podríamos decir que se siente un elemento más de una estructura cerrada). Una vez que comprende el dialectismo entre subjetividad-objetividad, ciertos fenómenos del mundo se le aparecen como “problemas” o “situaciones límite” que condicionan y a su vez son producto de su manera de *estar siendo* y se pregunta por su “razón”, de esta manera “emerge” su conciencia. Para llegar a la “inserción crítica”, los sujetos cognoscentes en diálogo se dan cuenta que ese problema está interrelacionado con otros³⁷ y, como la reflexión es acción, se sienten interpelados a transformar ese orden que fomenta la opresión:

[Superar la opresión] implica reconocimiento crítico de la *razón* de esta situación [emersión], a fin de lograr, a través de una acción transformadora que incida sobre la realidad [inserción crítica], la instauración de una situación diferente, que posibilite la búsqueda de ser más (Freire, 1970: 44; las aclaraciones en corchetes son mías).

37. “Al no percibir la realidad como totalidad, en la cual se encuentran las partes de un proceso de integración, el hombre se pierde en una visión “focalista” de la misma. La percepción, parcializada de la realidad, roba al hombre la posibilidad de una acción auténtica sobre ella” (Freire, 2004: 36). Edgar Morín, a través de su propuesta del “pensamiento complejo” (que veremos en breve), también hará hincapié en recuperar una visión integral de la realidad y no focalista.

Cuanto más se problematizan los educandos, como seres en el mundo y con el mundo, se sentirán mayormente desafiados. Tanto más desafiados cuanto más obligados se vean a responder al desafío (*ibíd.*, p. 92).

Para Freire, sin embargo, el reconocimiento sólo es verdadero cuando la emersión lleva a la inserción crítica y ésta, a la acción³⁸. No concibe una *concientización* en la que el hombre opte por intentar *ser más* aun de manera individual y egoísta, dejando que otros sigan *siendo menos*. Lograr este compromiso es parte de una educación liberadora que proclama la confianza y la esperanza en el otro.

Por último, cabe aclarar, desde Freire, que esta lucha por y con los oprimidos puede derivar en la reivindicación fanática de un grupo, que convierta a los anteriores opresores en oprimidos y a éstos, en opresores. A esto le llama el brasilero “sectarismo reaccionario”, en el cual no se logra superar el antagonismo entre opresores-oprimidos y la transformación no permite la búsqueda de *ser más* de todos. Precisamente, creo que esto es lo que sucede en la propuesta educativa actual del gobierno, se reivindica la cultura indígena (además sólo andina, cayendo en una problemática generalización) y se estigmatiza a la cultura occidental; no logra hacer emerger una conciencia crítica, porque se sigue enseñando a pensar pasiva y mecánicamente que unos tienen la razón o verdad y otros no.

Ya pasando a Edgar Morín y a su texto *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (1999), este pensador francés también habla de la necesidad de transformar nuestra manera de vivir en el mundo e interactuar a través de un cambio en las formas y contenidos de la educación. Sin embargo, él no habla de cuestiones de raza, ni de clase o de opresión (aunque sí de un “imprintig cultural” que determina lo correcto y lo prohibido para el saber, intentando “normalizar” las subjetividades). Su principal crítica va en contra de los pensamientos reduccionistas, disyuntivos y mecanicistas que no permiten pensar lo complejo del hombre, de las sociedades-culturas y de la humanidad en sí.

Al hablar de reducción y disyunción, se refiere a que el conocimiento de las últimas épocas, bajo los imperativos de la separación de disciplinas, del trabajo y la especialización, han promovido a una visión parcelada de la realidad (que ve sólo las partes y no el todo, no ve la

38. “[I]nserción crítica y acción ya son la misma cosa. El mero reconocimiento de una realidad que no conduzca a esta inserción crítica –la cual ya es acción– no conduce a ninguna transformación de la realidad objetiva, precisamente porque no es reconocimiento verdadero” (Freire, 1970: 49-50).

relación entre las partes al privilegiar una); en cuanto al mecanicismo, se refiere a las concepciones deterministas que niegan la novedad y la diferencia. Esta incapacidad cognoscitiva de asir en conjunto las diferentes dimensiones en la unidad de la realidad trae consecuencias en las actitudes personales: “El debilitamiento de la percepción de lo global conduce al debilitamiento de la responsabilidad (cada uno tiende a responsabilizarse solamente de su tarea especializada) y al debilitamiento de la solidaridad” (Morín, 1999: 17). Si bien este tipo de pensamiento caracteriza a la cultura occidental/moderna/capitalista –que no ve el mito que ha elaborado en torno al progreso y la razón–, Morín no insiste mucho en ello y evita generalizaciones, porque sabe que dentro de esta cultura también han surgido importantes contracorrientes.

El pensamiento reduccionista, disyuntivo y mecanicista se da por una racionalidad que se ha vuelto “racionalista”, que quiere ser crítica pero falla al no ser también “auto-crítica”, pues no reconoce los errores, ilusiones y cegueras inherentes a los medios de conocimiento (pensamiento) del hombre:

[La] racionalidad debe permanecer abierta a la discusión para evitar que se vuelva a encerrar en una doctrina y se convierta en racionalización... ella se funda sobre bases mutiladas o falsas, y se niega a la discusión de argumentos y a la verificación empírica. La racionalización es cerrada, la racionalidad es abierta. [...] no sólo es crítica, es autocrítica (Morín, 1999: 7).

Edgar Morín considera que una de las principales tareas de la educación del futuro es hacer conocer lo que es conocer, señalar sus instrumentos y sus límites para ver que el error y la ilusión son inherentes a todo conocimiento, incluso al racional-científico: “Comenzamos a ser verdaderamente racionales cuando reconocemos la racionalización incluida en nuestra racionalidad y cuando reconocemos nuestros propios mitos, entre los cuales se encuentra el mito de nuestra razón todopoderosa” (*ibíd.*, pp. 7-8). Esto no significa, sin embargo, despreciar la racionalidad y sus productos, sino cuestionar su omnipotencia: “[P]aradoja ineludible: debemos llevar una lucha crucial contra las ideas, pero no podemos hacerlo más que con la ayuda de las ideas... impedirles su identificación con lo real” (*ibíd.*, p. 10). La última frase de la cita es muy importante, porque insiste en la idea de que el conocimiento no es el reflejo de lo real (que siempre “comporta misterio” dirá Morín), sino su interpretación mediada

por la percepción, la actividad cerebral-mental y los sistemas de ideas (socioculturales)³⁹. Aceptar lo anterior es aceptar lo que Morín llama la “incertidumbre de lo real” y la “incertidumbre del conocimiento”. Este enseñar a conocer el conocimiento y enfrentar las incertidumbres será parte de los contenidos de esta propuesta educativa, ineludiblemente.

Los errores del conocimiento que Morín identifica para lograr la autocrítica del conocimiento son: los errores de percepción (dados los sentidos y las condiciones físicas donde actúan), los errores mentales (dada la confusión posible entre la realidad y lo imaginario, lo objetivo y lo subjetivo, incluyendo los errores de la memoria y la *self-deception*⁴⁰), los errores intelectuales (el filtro de los sistemas de ideas que a veces resisten a la información que los contradice) y los errores de la razón (que es la que trata de identificar los anteriores errores, pero al creerse infalible y cerrada se torna en “racionalismo”).

Detrás de gran parte de estos errores está la “ceguera paradigmática”. Morín define al paradigma como la promoción/selección de los conceptos maestros de inteligibilidad junto a las operaciones lógicas que definen sus relaciones con otros conceptos (cf. Morín, 1999: 8); algunas de las relaciones básicas son las de inclusión-exclusión, conjunción-disyunción e implicación-negación. El pensador francés considera que el paradigma que ha prevalecido, por debajo de todos los anteriores, es el de la “simplificación”: “el cual ante cualquier complejidad conceptual, prescribe bien sea la reducción... o la disyunción. [...]. Uno y otro paradigma impiden concebir la unidualidad... la implicación y separación mutua” (*ibíd.*, p. 8). Para concebir la unidualidad (es decir, la relación dialéctica entre conceptos aparentemente opuestos), se requiere de un paradigma complejo que insista en ver la “implicación/distinción/conjunción” (*ibíd.*, p. 9) simultánea entre elementos, conceptos e ideas.

Un pensamiento complejo, explica Morín, no es el del relativismo ni niega la distinción, porque la distinción (o disyunción) es lo primero que permite nominar las ideas o conceptos que

39. “Un conocimiento no es el espejo de las cosas o del mundo exterior. Todas las percepciones son a la vez traducciones y reconstrucciones” (Morín, 1999: 4).

40. Este concepto es muy importante y debe ser compartido con los alumnos porque permite identificar ese punto ciego que todos tenemos al no poder ser objetivos con nuestra subjetividad (cuando aún no hemos desarrollado el pensamiento complejo que se cuestiona a sí mismo en su forma de conocer): “El egocentrismo cultiva la *self-deception*, traición a sí mismo engendrada por la autojustificación, la autoglorificación y la tendencia a adjudicar a los demás, extraños o no, la causa de todos los males” (*ibíd.*, p. 48). Este egocentrismo se repite a escala social cuando se hace de la propia cultura el parámetro para calificar a las otras (sociocentrismo) y concibe todo lo diferente a ella como malo o peligroso (el problema siempre está en el otro, es lo que llama Freire “alienación de la ignorancia”), sin ver hasta qué punto uno comporta semejanzas con ese otro y que la ideas propias no son las únicas válidas.

se van considerar en conjunción: “Se trata de comprender un pensamiento que separa y que reduce junto con un pensamiento que distingue y que religa... hay que conjugarlos” (Morín, 1999: 20). Sólo con este nuevo “pensamiento complejo”⁴¹ el hombre podrá entablar otro tipo de relación consigo mismo, con los otros y con el mundo, en el cual reconozca y enfrente las incertidumbres.

Las incertidumbres que identifica Morín están aparejadas con las diferentes instancias donde puede surgir el error en el conocimiento: la incertidumbre mental, la lógica, la racional, la psicológica (por lo inconsciente), todas ligadas a la incertidumbre de lo real y del conocimiento, como ya se mencionó. El hombre no puede conocerlo todo (ni pronosticarlo) y la realidad no está totalmente determinada, está sujeta a cambios; por otro lado, los efectos de su acción se escapan a sus intenciones, sobre todo en un contexto global y a largo plazo. Esto no significa que el hombre renuncie a cierta visión de mundo, pero ésta no debe encerrarse en ideales incuestionables y debe considerar que siempre puede buscarse algo más: “La ecología de la acción nos invita, sin embargo, no a la inacción sino a la apuesta que reconoce sus riesgos y a la estrategia que permite modificar o incluso anular la acción emprendida.” (*ibíd.*, p. 45), “La renuncia al mejor de los mundos no es de ninguna manera la renuncia a un mundo mejor” (*ibíd.*, p. 46). Sólo en la incertidumbre, en la posibilidad de lo inesperado, está la posibilidad de cambio y transformación que ayuda a la búsqueda perpetua de un mundo mejor, más humanizado, gracias al pensamiento complejo que conlleva a una ética que busca la plenitud simultánea entre lo individual, lo social y lo humano como especie.

Para entender como el “pensamiento complejo” llega a una ética de la comprensión y la solidaridad, debemos desentrañar lo que Morín llama el “conocimiento pertinente”. El pensador francés retoma su crítica a la “inteligencia parcelada” de las disciplinas y la especialización, estas últimas han conducido a un saber “inadecuado” sobre todo en la “era planetaria” (que es la que comienza en el siglo XV con el descubrimiento de América y la interconexión global): “[I]nadecuación entre nuestros saberes desunidos, divididos, compartimentados y, por el otro,

41. Que se asemeja en cierta manera a la noción de Viaña y Claros sobre un proyecto de interculturalidad crítica ambiguo, que no se identifique con ninguna reivindicación sociocultural, sino que permita pensar siempre un lugar de diálogo y cuestionamiento; este lugar sería posible sólo dentro de un “pensamiento complejo”: “para que pueda haber comprensión entre estructuras de pensamiento, se necesita poder pasar a una meta-estructura de pensamiento que comprenda las causas de la incompreensión de las unas con respecto de las otras y que pueda superarlas” (Morín, 1999: 53). También Freire postula que para comprender hay que reconocer la incompreensión, conocer el conocimiento, sólo así se da la emersión de la conciencia crítica.

realidades o problemas cada vez más poli-disciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios” (Morín, 1999: 14). El “conocimiento pertinente” es el que ve las relaciones entre el fenómeno y su *contexto*, su inserción en lo *global* (el fenómeno como un elemento que se relaciona con otros elementos y con el todo), su *multidimensionalidad* (pues tanto el humano como el mundo tienen diferentes dimensiones) y, al considerar todo lo anterior, comprende la *complejidad*:

Complexus, significa lo que está tejido junto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo... y que existe un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas. Por esto, la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad. (*Ibíd.*, pp. 15-16).

Para concebir lo complejo, para no mutilar la realidad y caer en racionalismos reduccionistas, disyuntivos y mecanicistas, el hombre debe recuperar su “inteligencia general” (en contraposición a esa inteligencia especializada), “que opera y organiza la movilización de los conocimientos de conjunto en cada caso particular” (*ibíd.*, p. 16). La especialización es una forma de abstracción que no ve las interacciones de un fenómeno con otros dentro de un todo más grande (el mundo y la sociedad); la inteligencia general sí atiende las particularidades, pero movilizándolo conocimiento conjuntos.

El “pensamiento complejo” conduce a construir una ética más compleja a su vez, porque permite enseñar la condición humana (que es multidimensional⁴²), en la cual existen diferencias e igualdades a nivel individual, social y de especie⁴³, que derivan también en la necesidad de enseñar la comprensión. Las diferencias no son indeseables y no deben tratar de eliminarse, “el tesoro de la humanidad está en su diversidad creadora, pero la fuente de su creatividad está en su unidad generadora” (*ibíd.*, p. 30). Comprender es “aprender y re-aprender de forma permanente” (*ibíd.*, p. 52); por lo tanto, la comprensión y el aprendizaje sólo se pueden dar con el encuentro de la diferencia o de la otredad, en la cual a su vez se reconoce igualdad.

42. “El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender lo que significa ser “humano”. Hay que restaurarla de tal manera que cada uno tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común” (*ibíd.*, p. 2)

43. Morín además agrega que las igualdades no sólo son biológicas (dado a que pertenecemos a una especie en común, pues en todas hay excepciones) ni las diferencias son sólo culturales (ya que hay matrices generadoras comunes en las culturas) (cf. *ibíd.*, p. 25). Hay unidad/dualidad genética y unidad/dualidad cerebral, mental, psicológica, afectiva e intelectual; porque todos somos susceptibles a desarrollar facultades mentales, psicológicas, afectivas e intelectuales, aunque en sus contenidos no sean iguales.

Una vez habilitados para comprender (para valorar su importancia) y para pensar complejamente, se puede lograr la concientización y con ella una ética: “La ética no se podría enseñar con lecciones de moral. Ella debe formarse en las mentes a partir de la conciencia de que el humano es al mismo tiempo individuo, parte de una sociedad, parte de una especie” (Morín, 1999: 3). Existe una interrelación entre lo individual, lo social y lo humano (como especie), no se puede privilegiar ninguna para tomar una decisión. Toda opción ética debe considerar el desarrollo conjunto y pleno de las tres: “[T]odo desarrollo verdaderamente humano significa desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia con la especie humana” (*ibíd.*, p. 25).

Al contrario de Viaña que cuestiona la posibilidad de que dos sujetos (individuales o culturales) se encuentren en un mundo de acción común, Morín postula que este mundo común siempre es posible desde los inicios de la “era planetaria”, la cual nos enfrenta a los mismos problemas dada la realidad global e interconectada. La comprensión compleja del mundo, al igual que en Freire, debería llamar a la acción humanizadora, que busca un mundo mejor (aunque nunca logre llegar al mejor de los mundos) en tanto un mundo donde sea posible la plenitud individual, social y de la especie, que reconoce la igualdad en la diversidad y viceversa.

Por último, para especificar esto de la multidimensionalidad y complejidad humana, Morín habla de la “unidualidad” y del “homo complexus”. Si el hombre presenta igualdades y diferencias a nivel individual, social y de especie, esto se debe a que es un ser tanto biológico como cultural:

El humano es un ser plenamente biológico y plenamente cultural que lleva en sí esta unidualidad originaria. [...]. El hombre sólo se completa como ser plenamente humano por y en la cultura. No hay cultura sin cerebro humano (aparato biológico dotado de habilidades para actuar, percibir, saber, aprender) y no hay mente (*mind*), es decir capacidad de conciencia y pensamiento, sin cultura. [...]. La mente es un surgimiento del cerebro que suscita la cultura, la cual no existiría sin el cerebro (*ibíd.*, pp. 23-24).

En tanto ser biológico y cultural, el hombre es animal y humano al mismo tiempo. Sin embargo, bajo los paradigmas disyuntivos-simplificadores se han exaltado ciertos valores humanos como la racionalidad, el pragmatismo y la técnica en contraposición a otros valores relegados a lo simbólico-afectivo-mágico (que en realidad no se contraponen, sino se complementan y

complejizan las posibilidades humanas). Es necesario retomar la idea del hombre como “homo complexus”:

El ser humano es complejo y lleva en sí de manera bipolarizada los caracteres antagónicos: sapiens y demens (racional y delirante), faber y ludens (trabajador y lúdico), empiricus y imaginarius (empírico e imaginador), economicus y consumans (económico y dilapidador), prosaicus y poeticus (prosaico y poético) (Morín, 1999: 27).

Lo anterior es muy importante en la medida que la literatura recobra al ser humano en toda esta complejidad, pues el estudiante puede ver estas dimensiones en los personajes⁴⁴ y también en sí mismo al desarrollar estas facultades poéticas, imaginativas y de un conocimiento más allá de lo racional (estético-existencial lo hemos llamado anteriormente) para acercarse a estos personajes. Precisamente, al hablar de enseñar la comprensión, Morín menciona que existe dos tipos de comprensión: la intelectual u objetiva y la humana intersubjetiva.

La comprensión intersubjetiva trabaja con la empatía, la identificación y la proyección, el mismo Morín señala que es sorprendente cómo, al ver una película o leer un libro, podemos comprender personajes que en otros casos aborreceríamos. Esto se da porque el pensamiento complejo ayuda a interiorizar la tolerancia (que no es sólo respetar las ideas contrarias, sino ver en la diferencia el tesoro de la posibilidad de transformación mediante la toma de decisiones-acciones conjuntas), a ser introspectivo (ver que lo que juzgamos de otros también es una posibilidad de ser nuestra⁴⁵) y sobre todo a entender, en términos de Freire, que nada *es* sino *está siendo* en diferentes dimensiones a lo largo del tiempo: “[E]s también el modo de pensar dominante, reductor y simplificador aliado a los mecanismos de incompreensión el que determina la reducción de una personalidad múltiple por naturaleza a uno solo de sus rasgos” (*ibíd.*, p. 50).

2.3. Teorías de la educación en el lenguaje y la literatura: la lecto-escritura y el diálogo como potenciadores del conocimiento estético-existencial

Una vez explicitada la idea de educación que subyace en esta propuesta, es necesario ligarla a la materia específica dentro de la cual se dará el proyecto. Aunque ha cambiado y sigue cambiando el nombre de la materia (actualmente se denomina Comunicación y Lenguajes), el cambio de enfoques no es tan radical, sigue siendo comunicativo-textual. En mi propuesta para

44. El otro lado del hombre racional, funcional y prosaico será sobre todo visto con los subtemas de “El otro en mí” y “Los lugares de la *otredad*: la noche, el sueño, la locura y la animalidad”.

45. “La práctica mental del auto-examen permanente de sí mismo es necesaria, ya que la comprensión de nuestras propias debilidades o faltas es la vía para la comprensión de las de los demás” (Morín, 1999: 51).

esta materia, en la que predominan los contenidos literarios, se presenta un enfoque distinto al señalado previamente, porque si bien la literatura (y el arte en general) reconocen un primer nivel comunicativo del texto, para comprender realmente el texto –y comprenderse uno y a los otros en él– se requiere abordarlo como un espacio mediador para el conocimiento estético-existencial. En este sentido, es necesario especificar y explicar cómo se está comprendiendo la Literatura y sus potencialidades (este conocimiento estético-existencial y el desarrollo de las capacidades dialógicas e interlocutivas), lo cual demanda abordar nociones importantes como lenguaje, texto, lecto-escritura y diálogo. Todas estas ideas serán tratadas a través de las reflexiones de Roland Barthes, Otto Friedrich Bollnow, Miguel Ángel Huamán y Mónica Navia.

El semiólogo francés Roland Barthes, al igual que Morín, reconoce el problema de la división de los saberes en disciplinas y las restricciones institucionales a lo que es “saber”. La literatura podría ser reconocida como una ciencia, pero sólo en la medida que reconocerla en su particularidad trastoca la idea de ciencia en sí. Por un lado, la literatura toma por objetos los mismos de la ciencia y además los reúne para abordarlos sin parcelaciones:

[N]o hay una sola materia científica que, en un momento dado, no haya sido tratada por la literatura universal, el mundo de la obra literaria es un mundo total en el que todo el saber (social, psicológico, histórico) ocupa un lugar, de manera que la literatura presenta ante nuestros ojos la misma gran unidad cosmogónica de que gozaron los griegos antiguos, y que nos está negando el estado parcelario de las ciencias de hoy. (Barthes, 1987: 14).

La otra similitud entre ciencia y literatura es que ambos son discursos, pero la diferencia retorna en su manera de asumir al lenguaje. Barthes explica que, para la ciencia, el lenguaje es sólo un instrumento (externo al hombre y a la realidad) para referirse a su objeto, mientras que la literatura reconoce que la realidad no es algo que pre-existe al lenguaje, sino que la realidad se hace en su enunciación (o en su “escritura”):

El lenguaje, para la ciencia, no es más que un instrumento que interesa que se vuelva lo más transparente, lo más neutro posible, al servicio de la materia científica (operaciones, hipótesis, resultados) que se supone que existe fuera de él y que lo precede [...]. Muy por el contrario, en la literatura... el lenguaje no pudo ya seguir siendo el cómodo instrumento o el lujoso decorado de una «realidad» social, pasional o poética, preexistente, que él estaría encargado de expresar de manera subsidiaria... la literatura entera está contenida en el acto de escribir (*ibíd.*, pp. 14-15).

La ciencia “se dice”, como si no hubiese distancia entre el referente u objeto y el signo con el que uno se refiere a él, demandado que se entienda tal cual lo que se quiso decir,

imponiendo una “verdad”; mientras que la literatura “se escribe”, asumiendo a la realidad como efecto del lenguaje, dejando que el lector entre al juego de la pluralidad de significaciones donde ya no hay “verdad”:

[L]as «ciencias humanas», constituidas de manera tardía sobre el barbecho del positivismo burgués, aparecen como las coartadas técnicas que nuestra sociedad se permite a sí misma para mantener en su seno la ficción de una verdad teológica, soberbiamente –y de una manera abusiva– separada del lenguaje (Barthes, 1987: 21).

La Ficción tendría que ver con un *nuevo arte intelectual* [...]. Con las cosas intelectuales construimos a la vez teorías, combates críticos y placer; sometemos los objetos del saber y la disertación –como en todo arte– no ya a una instancia de verdad, sino a un pensamiento de los efectos (Barthes, 1997: 102).

Enseñar o acercar a las personas a la literatura, que piensa la realidad como lenguaje y postula un conocimiento que no se puede “decir”, sino que “se escribe” (asumiendo la dispersión de sentidos), conlleva un proyecto ético y político para Barthes. Es decir, este cambio epistémico puede cambiar el orden social y político (lo cual sostienen también todos los anteriores autores):

Desde el punto de vista ético, es simplemente a través del lenguaje como la literatura pretende el desmoronamiento de los conceptos esenciales de nuestra cultura, a la cabeza de los cuales está lo «real». Desde el punto de vista político, por medio de la profesión y la ilustración de que ningún lenguaje es inocente... la literatura se vuelve revolucionaria. (Barthes, 1987: 15).

Si la verdad es efecto del lenguaje, la literatura es el espacio donde debería reconocerse que la realidad mentada por las palabras está atravesada por múltiples lenguajes (provenientes de diferentes focos de la cultura) y la lecto-escritura, que se abre al juego del significante (es decir, que deja que las palabras convoquen o dialoguen con otras en la esfera discursiva), es la actividad que puede reunir y mantener esos múltiples lenguajes sin jerarquizarlos:

[U]na «auténtica» lectura... sería una lectura loca, y no por inventar sentido improbables («contrasentidos»), no por ser «delirante», sino por preservar la multiplicidad simultánea de los sentidos... como un amplio espacio que se extendiera fuera de las leyes que proscriben la contradicción (*ibíd.*, p. 48).

De esta manera, la literatura desmorona la idea de sentido, pero no para sepultarlo o proclamar el sin-sentido, sino para pluralizarlo y considerarlo en su “in-fijeza”. Cambia la idea de verdad como sentido único, por la de “validez” o “verdad lúdica” que se puede pactar sólo

provisionalmente en un diálogo, pues reconoce que el sentido es una “disponibilidad a la deriva” (Barthes, 1997: 128):

En esta moralidad [del signo], como tema frecuente, el estremecimiento del sentido tiene un lugar doble: es ese primer estado según el cual lo “natural” empieza a agitar, a significar (a volver a ser relativo, histórico, idiomático) [...]: el sentido, antes de quedar abolido en la *in-significancia*, se estremece una vez más: hay *sentido*, pero ese sentido no se deja “asir”; sigue siendo fluido (*ibíd.*, p. 109).

Si la literatura nos descubre esta pluralidad de sentidos, pero hay veces que es necesario pactar para tomar una decisión conjunta, el encuentro intersubjetivo no puede ser sólo intercambio de ideas, sino una indagación sobre cómo se producen estos sentidos: “[L]a interlocución no puede llevarse a cabo por simple efecto de un deseo piadoso relativo a los méritos del “diálogo”, sino a través de un descenso profundo, paciente y a veces intrincado en el interior del laberinto del sentido” (Barthes, 1987: 29-30). Esto es lo que también postula Freire y Morín, el primero al hablar de “ad-mirarse” en el diálogo e insertarse críticamente y el segundo al postular que no es sólo generar conocimiento, sino conocer cómo se produce.

Esta crítica a la ciencia y a la verdad, junto a esta nueva concepción de la literatura, conduce a un nuevo planteamiento de la lecto-escritura (que Barthes llama sólo “escritura”), al cual llega el semiólogo francés a partir de la idea de la “muerte del autor”. La figura del autor, como alguien que es dueño de lo que escribe y que determina un sentido “teológico” a descifrar en la obra, crea una idea de un lector pasivo que debe reconstruir sólo lo que el autor ha querido decir (y no indagar sobre lo que él entiende al perderse en ese mar de palabras):

[E]l autor está considerado como eterno propietario de su obra, y nosotros, los lectores, como simples usufructuarios: [...] el autor, según se piensa, tiene derechos sobre el lector, lo obliga a captar un determinado *sentido* de la obra, y este sentido, naturalmente, es el bueno, el verdadero (Barthes, 1987: 36).

Sin embargo, al leer una obra literaria, uno no puede descubrir al autor tal cual es, porque el “yo” del enunciado sólo se hace en el enunciado, no es o no está más que en su lenguaje (que es en realidad una red de lenguajes) y este “yo” está en permanente cambio: “yo no es sino «la persona que enuncia la presente instancia de discurso que contiene la instancia lingüística yo» (Benveniste). [...] el sujeto de la enunciación no puede nunca ser el mismo que ayer actuaba” (*ibíd.*, p. 24-25); “la *explicación* de la obra se busca siempre en el que la ha producido, como

si... fuera, en definitiva, siempre, la voz de una sola y misma persona. [...] es el lenguaje, y no el autor, el que habla” (Barthes, 1987: 67).

El texto literario no es tanto el enunciado de un autor que postula un sentido único, como un juego de palabras y lenguajes en que el lector puede reunir diferentes sentidos y mantenerlos múltiples-dispersos (dispersarse en la asociación que generan los significantes⁴⁶). Por eso Barthes postula que el lector ya no “descifra” ni “atraviesa” el texto, sino que lo “desenreda” (captando nudos de sentido, pero para diseminarlos, no fijarlos) y lo “recorre”. De esta manera, el lector se vuelve de cierta manera en escritor, él le da sentido a lo leído, pero “escribiéndolo” o dispersándolo de una manera distinta cada vez (porque ningún texto es leído igual dos veces), gracias a este lenguaje total (no totalitario) de la literatura o texto⁴⁷ que permite la pluralidad de sentidos:

[U]n texto no está constituido por una fila de palabras, de las que se desprende un único sentido, teológico, en cierto modo (pues sería el mensaje del Autor-Dios), sino por un espacio de múltiples dimensiones en el que se concuerdan y se contrastan diversas escrituras, ninguna de las cuales es la original: el texto es un tejido de citas provenientes de los mil focos de la cultura (*ibíd.*, p. 69).

[U]n texto está formado por escrituras múltiples, procedentes de varias culturas y que, unas con otras, establecen un diálogo, una parodia, una contestación; pero existe un lugar en el que se recoge toda esa multiplicidad, y ese lugar no es el autor, como hasta hoy se ha dicho, sino el lector (*ibíd.*, p. 71).

Si el texto puede ser reconocido como un tejido de citas o un diálogo de escrituras, no puede haber una idea de “originalidad” en la literatura y las fronteras entre “subjetividad” y “objetividad” se difuminan (en el diálogo hay intersubjetividad, re-interpretaciones de ida y de vuelta). A su vez, como es el lector con su lectura el que reúne esta multiplicidad, este lector

46. “[L]eer es hacer trabajar a nuestro cuerpo... siguiendo la llamada de los signos de un texto, de todos esos lenguajes que lo atraviesan y que forman una especie de irisada profundidad en cada frase” (Barthes, 1987: 38). “[C]on la lógica de la razón (que hace legible la historia) se entremezcla una lógica del símbolo. Esta lógica no es deductiva, sino asociativa, asocia al texto material (a cada una de sus frases) otras ideas, otras imágenes, otras significaciones.” (*ibíd.*, p. 37).

47. Barthes contrapone la idea de “obra” a la de “texto”, porque la primera se refiere a una literatura en la que prevalece un autor, mientras que el texto es el que se genera gracias a una lectura que “escribe” y permite la pluralidad de lenguajes y significaciones. La obra es un producto, el texto es “producción de la escritura” (*ibíd.*, p. 79); la una fija sentido, el otro lo mantiene siempre abierto y en fluctuación gracias a una lectura que lo “atraviesa” lúdicamente: “El Texto no es coexistencia de sentidos, sino paso, travesía; no puede por tanto depender de una interpretación, ni si quiera de una interpretación liberal, sino de una explosión, una diseminación” (*ibíd.*, p. 77), “El Texto... decanta a la obra (cuando ésta lo permite) de su consumo y la recoge como juego, trabajo, producción, práctica” (*ibíd.*, p. 79). En resumen, el texto es la producción (inacabada) de una escritura.

también está atravesado por múltiples lenguajes (es plural)⁴⁸, lee desde diferentes cuerpos y activa el diálogo de palabras-discursos que “escriben” continuamente el texto:

[U]n individuo que ya no es el sujeto pensante de la filosofía idealista, sino más bien alguien privado de toda unidad, perdido en el doble desconocimiento de su inconsciente y de su ideología, y sosteniéndose tan sólo gracias a una gran parada de lenguajes (Barthes, 1987: 49)

[L]a escritura es la destrucción de toda voz, de todo origen. La escritura es ese lugar neutro, compuesto, oblicuo, al que van a parar nuestro sujeto, el blanco-y-negro en donde acaba por perderse toda identidad, comenzando por la propia identidad del cuerpo que escribe (*ibíd.*, p. 65).

Siguiendo la lógica de Barthes, podríamos resumir que tanto el lenguaje, el conocimiento y el sujeto generado por ambos son todos ficcionales y es la literatura, a través del texto que se escribe, la que nos descubre y nos ayuda a asumir mejor este estatuto ficcional, tan ligado además a la pluralidad donde las relaciones entre subjetividad-objetividad se “dialectizan” (Morín y Freire señalaban este reconocimiento fundamental para hacer surgir el conocimiento o conciencia “verdadera”). Precisamente, para Roland Barthes, su autobiografía es más una novela, ya que es un acto de “escritura” en el que asume su ficcionalidad, pues su vivencia de sí es y será siempre imaginaria⁴⁹ (así como la de cualquier “yo”).

En la autobiografía *Roland Barthes por Roland Barthes* (1997), se postulan dos nociones importantes para entender al sujeto en su pluralidad, fluctuación e infijeza (siempre y cuando se reconozca *escribiéndose* a sí mismo): una es “atopía” y la otra “persona dividida”. Bajo el subtítulo o fragmento titulado “atopía”, Barthes escribe: “[E]stoy fichado, asignado a un lugar (intelectual), a una residencia de casta (si no de clase). Contra la cual una sola doctrina interior: la de la *atopía* (la del habitáculo a la deriva)” (Barthes, 1997: 61). En el fragmento “¿La persona dividida?” dice:

[C]uando hablamos de un sujeto dividido no es en absoluto para reconocer sus contradicciones simples, sus dobles postulaciones, etc.; a lo que se apunta es a una *difracción*, un desperdigamiento cuya expulsión no deja ya ni centro... no soy contradictorio, estoy disperso. (*ibíd.*, pp. 153-154).

48. Ver “El cuerpo plural” en *Roland Barthes por Roland Barthes* (Barthes, 1997: 73).

49. “—¡Pero yo nunca me he parecido a eso!

—¿Cómo lo sabe usted? ¿Qué es ese «usted» al que usted se parecería o no? ¿Dónde tomarlo? ¿Cuál sería su patrón morfológico o expresivo? ¿Dónde está su cuerpo de verdad? Usted es el único que no podrá nunca verse más que en imagen, usted nunca ve sus propios ojos a no ser embotados por la mirada que posan en el espejo o en el objetivo de la cámara (sólo me interesaría ver mis ojos cuando te miran): aun y sobre todo respecto a su propio cuerpo, usted está condenado a lo imaginario” (Barthes, 1997: 49).

Estando la literatura, como lecto-escritura (o “escritura”), tan cercana al cuerpo –ya que sólo se puede leer desde él y reconociéndolo como efecto de múltiples lenguajes–, la literatura está muy ligada al “placer” (otro punto de diferencia con la ciencia). Pero Barthes señala que no es un placer que deba asociarse a la distracción, sino al trabajo (nuevamente por eso asociado al cuerpo), pero que no tiene que ver tampoco con el “esfuerzo” (cf. Barthes, 1987: 37). Este placer tiene que ver con la escritura como “producción lúdica”, en el cual uno supera la ley del sentido (puede “gozar”) y deja fluir las potencias creativas en el juego del significante (ver las asociaciones, desplazamientos y diálogos que establecen las palabras-discursos). El conocimiento generado por esta práctica no sólo tiene que ver con una capacidad intelectual-racional, sino también con una sensibilidad “estética”⁵⁰ (más asociada al placer del cuerpo, que a la belleza en sí) para sumergirse en el juego del lenguaje, lo cual lleva a su vez a un serie de cuestionamiento “existenciales” en la develación de la inter-implicancia (o desdibujamiento) entre el yo, el otro, lo objetivo, lo subjetivo (lo que Morín llamaría “pensamiento complejo” o “conocimiento pertinente”).

En “Sobre la lectura”, Barthes sostiene que la lectura-escritura está atravesada por el deseo y puede generar placer por diferentes vías, pero él reconoce tres. Un placer extraído de las palabras, por la sensibilidad a su sonoridad, a su construcción de metáforas, etc.; otro placer sería el del “suspense”, el deseo de llegar al final del libro, desgastarlo y desgastarse en su lectura; el último sería el deseo de la Escritura misma. Si bien la lectura es escritura, debería específicamente materializarse en otro texto escrito para ser leída y seguir generando la “producción del deseo” o el diálogo:

[L]o que deseamos es tan sólo el deseo de escribir que el escritor ha tenido, es más: deseamos el deseo que el autor ha tenido del lector [...]: el producto (consumido) se convierte en producción, en promesa, en deseo de producción, y la cadena de los deseos comienza a desencadenarse (Barthes, 1987: 47).

Considerando lo anterior, adelante que dentro de las estrategias didácticas de esta propuesta serán ineludibles las prácticas de escritura que no sólo generen descripciones o

50. En el fragmento “Discurso estético” de la autobiografía de Barthes, se ve que su idea de lo “estético” tiene que ver con un discurso y un conocimiento que va más allá de la violencia del sentido único y parcelado; que logra el conocimiento al salvar al cuerpo total de las mutilaciones de la Ley (le permite el placer de reconocerse y construirse pluralmente o “atópicamente”): “Trata de sostener un discurso que no se enuncie en nombre de la Ley y/o de la Violencia: un discurso cuya instancia no sea ni política, ni religiosa, ni científica; que sea, de alguna manera, el residuo y el suplemento de todos estos enunciados. ¿Cómo llamaríamos a este discurso? *Erótico*, sin duda, pues tiene que ver con el goce; o tal vez también: *estético*” (Barthes, 1997: 95).

argumentaciones, sino que den cuenta de la lectura a través de una escritura creativa (otro “texto” literario capaz de dialogar con el leído, no sólo “decirlo”). Por otro lado, comprender que ninguna lectura agota el sentido del texto –que el texto (así como la realidad) está abierto a múltiples interpretaciones y que incluso una misma persona puede leer-escribir siempre diferente un mismo texto– ayudará a los alumnos a entender la importancia de la re-lectura no sólo del texto, sino de sí mismos, de los otros, de sus ideas (esta posibilidad de “re-aprender” de la que hablan Walsh, Viaña, Freire y Morín) y a dialogarlas para tener más elementos para viajar en la pluralidad de sentidos.

Por último, cabe aclarar que el texto, para Barthes, no es sólo el literario, sino cualquier producción en el lenguaje que asuma a este último no como instrumento para decir la realidad, sino para crearla (y cuestionarla), convirtiéndose así en un juego muy atento a su forma (no sólo a sus contenidos): “[E]n cualquier lugar en que se realice una actividad de significancia de acuerdo con unas reglas de combinación, de transformación y de desplazamiento, hay Texto: [...] en los juegos de imágenes, de signos, de objetos” (Barthes, 1987: 109). Esto justifica por qué esta propuesta habla de textos “literarios-artísticos” y quiere trabajar con películas, pinturas, etc. (además de darles la oportunidad a los estudiantes de “escribirse” en diferentes lenguajes).

Otto Friedrich Bollnow, en su obra *Lenguaje y educación* (1974), sostiene al igual que Barthes que el lenguaje es más que un instrumento para decir una realidad que supuestamente le preexistiría; el lenguaje mismo crea la realidad que uno percibe y puede enunciar (a nivel exterior e interior):

La palabra no es, por lo tanto, algo posterior añadido a una cosa preexistente, sino que la palabra crea la cosa. “Aun cuando el ojo externo parecía advertirla”, no existía para el niño, no constituía ningún miembro de su mundo (Bollnow, 1974: 105).

[E]l lenguaje no retrata simplemente una realidad preexistente, sino que estructura a ésta de modo definido, la interpreta y, partiendo de sus interpretaciones, construye nuestra realidad en cuanto mundo configurado por el lenguaje. [...]. El hombre no conserva, como el animal, una relación inmediata con la realidad (*ibíd.*, p. 141).

Considerando la última oración de la cita, es necesario aclarar que el lenguaje construye la única realidad accesible para el hombre, pues la realidad como naturaleza descarnada (lo que Lacan llamaría “lo real”) es sólo una base sobre la cual se construye el lenguaje (por ello hay

similitudes en los idiomas, pero también grandes diferencias). La realidad del lenguaje se interpone entre los hombres y lo real, separándolos y, a la vez, poniéndolos en contacto:

Lo que se quiere expresar con la imagen de la “envoltura” o del “círculo” que rodean al hombre, es bastante claro y difícilmente podrá ser expresado de otro modo, pero sugiere tal vez demasiado la representación de un medio separador y oculta así el hecho de que precisamente el lenguaje aproxima al mundo, que al mismo tiempo descubre al mundo y lo hace accesible (Bollnow, 1974: 152).

Si el lenguaje construye la realidad del hombre, construye a su vez al hombre mismo: “En el lenguaje no sólo se lleva a cabo la apertura del mundo. Asimismo sólo mediante el lenguaje se desarrolla el hombre en pos de su propia esencia. Ambos procesos mantienen una necesaria acción y complementación recíproca” (*ibíd.*, p. 190). En este sentido, enseñar al hombre el lenguaje (y hacerle reflexionar sobre él) no es sólo enseñarle a comunicarse, es abrirle la oportunidad de realizar el mundo y realizarse en él⁵¹: “La adquisición del lenguaje no es meramente adquisición de un medio de expresión o de comunicación, sino que constituye la formación del hombre a través del lenguaje” (*ibíd.*, p. 191). Concebir de esta manera el lenguaje permite hablar de un conocimiento “existencial” en el Lenguaje y la Literatura, en especial si sólo en este campo artístico (al contrario de la ciencia) se reconoce al lenguaje como constituidor de la realidad y del sujeto, como planteaba Barthes.

Por otro lado, esta nueva concepción también lleva a una ética, ya que el hombre se hace y se pone ante los otros a través de su palabra, por lo cual debe hacerse responsable de ella: “El hombre adquiere verdadera firmeza, vale decir, la creada por él mismo y que puede valorarse moralmente, sólo mediante la palabra por él pronunciada y de la que se hace responsable” (*ibíd.*, p. 196)⁵². Este compromiso con su palabra no significa que no pueda cambiar en virtud de una nueva manera de comprender el mundo, pero este cambio debería ser un hacerse más responsable, conciente y pleno (no es una manera de desentenderse de un compromiso).

Como ya se deja ver en las anteriores últimas líneas, que el lenguaje construya al hombre y a la realidad no quiere decir que ninguno esté estructurado de una vez y para siempre (no son

51. “Si comprendemos en qué medida vive el hombre dentro del lenguaje y es formado por éste y cuánto significa el lenguaje para la autorrealización del hombre y su entendimiento del mundo, también la pedagogía se verá obligada a brindar plena atención a esos procesos” (Bollnow, 1974: 17).

52. “Ello [la firmeza que adquiere el hombre en su palabra enunciada] señala indudablemente la importancia de la educación respecto al trato responsable con la palabra hablada: el hombre conquista la firmeza de su ser, o bien la pierde, según sepa identificarse con su palabra o no” (*ibíd.*, p. 197).

“estructuras cerradas”, en términos de Viaña). Dada la diversidad de lenguajes y lenguas (que responden a un contexto específico de vida), la polisemia al interior de cada una⁵³ y los actos comunicativos⁵⁴ (que enfrentan a cada uno con otros hombres con su propia realidad-lenguaje), el hombre y su realidad se reconocen en su pluralidad de posibilidades, que además están en continua transformación:

Hay que añadir otra cosa: aun cuando el hombre individual se halle encerrado en el horizonte de comprensión de su lengua, no por eso está irrevocablemente encadenado a determinadas concepciones. [...] la lengua no es en absoluto algo cabal y firme, sino que se transmuta (Bollnow, 1974: 155).

[E]l lenguaje provee y pone a disposición posibilidades, diversas nociones de virtudes y actitudes morales por las que se modifican las posibilidades humanas básica y generales de una manera especificada por el lenguaje (*ibíd.*, p. 193).

Este inacabamiento e incertidumbre del lenguaje (y por ende de la realidad y el hombre), no debe verse como una falencia, sino como la base de su potencialidad creativa y (re)creadora:

Mientras se consideraba el lenguaje atribuyéndosele una pura función de reproducción destinada a transmitir la imagen de una realidad pronta y prefigurada, la falta de nitidez conceptual podía tomarse como una carencia. En cambio, no bien se descubre al lenguaje en el desempeño de toda su función vital, como realización mental productiva, dentro de cuyo marco nuestro mundo fue siempre interpretado... esta “indeterminación” forma parte de su esencia más íntima y que sólo a ella se deben sus realizaciones más sutiles (*ibíd.*, p. 139).

Bollnow, al considerar el lenguaje como parte esencial de la realización del hombre, plantea que la educación en general (no sólo la asignatura de Lenguaje y Literatura) debe centrarse en este tema: “[C]ualquier enseñanza se lleva a cabo a través del lenguaje” (*ibíd.*, p. 7). Sin embargo, esto no debe reducirse a enseñarles lingüística, ya que el hombre está en contacto con el lenguaje desde siempre en sus actos comunicativos, siendo uno de los más importantes la “conversación”. Bollnow privilegia la “conversación” porque es la forma primordial para la humanización y subjetivación. De cierta manera, para este pensador, el lenguaje está hecho para la interlocución y se realiza (“es”) plenamente en el diálogo. Bollnow cita a Hölderlin, quien dice: “Desde que somos conversación y uno escucha al otro” y a partir de esta cita explica que:

53. “El uso [idiomático] está sujeto a modificaciones y ampliaciones que no podemos predecir [...]. No basta, pues, sustituir un significado fijo por un catálogo de posibilidades de uso, sino que es cuestión de poder aprehender el centro no indicable que reúne las diversas posibilidades de uso en una concepción idiomática” (*ibíd.*, p. 137).

54. “El significado de una palabra es su uso en el lenguaje” (Wittgenstein citado por Bollnow, 1974: 136).

Conversación no significa un mero medio de la comunicación. La frase tampoco quiere decir que ocasionalmente los hombres se traban en conversación, sino que “son” conversación...; en su ser más íntimo son los hombres determinados por su hablar entre sí. Destacando este carácter, puede decir luego Heidegger, desde la mira del lenguaje: “Conversación... no se limita sin embargo a ser sólo una realización del lenguaje, sino que únicamente en cuanto conversación es esencial el lenguaje” (Bollnow, 1974: 39).

Si la conversación es primordial para la realización del hombre y del mundo (que comparte con otros), contribuye a su “humanización”, entonces no sólo hay que estimular la conversación, sino el aprendizaje de lo que es conversar y sus potencialidades:

[N]o se trata tan sólo de educar al hombre por medio de la conversación (digamos la enseñanza conversacional), sino de educarlo al mismo tiempo y en primerísimo lugar en el aprendizaje de la conversación, en la capacidad y disposición de la conversación genuina, puesto que únicamente así puede llegar a perfeccionarse la esencia del hombre (*ibíd.*, p. 19).

Para demostrar por qué es tan importante la conversación, Bollnow se empeña en compararla con otros hechos comunicativos. Para ello, el pensador alemán parte de la diferencia entre las formas monológicas y dialógicas del hablar; en las primeras, el hombre puede hablar ante otros, pero estos son meros receptores pasivos, en cambio en las segundas varios hombres contribuyen con su hablar “en igualdad de derechos” (*ibíd.*, p. 42). Es importante señalar que, dentro de las formas monológicas, Bollnow reconoce “el decir” de manera similar a Barthes cuando explica que la ciencia “dice”:

[L]o que se *dice* se dirige hacia ese alguien. Esto implica una más fuerte direccionalidad unilateral hacia el otro. [...]. Lo dicho designa siempre una determinada objetivación de los hechos; se habla de la “cosa dicha”, y ésta denota siempre un carácter objetivador y pretende hasta cierto punto ser tomada como cosa definitiva (*ibíd.*, p. 33).

Después de diferenciar la conversación de otros hechos comunicativos, ésta queda definida o caracterizada como el hablar conjuntamente dos o más personas en situación de igualdad de derechos, en torno a algo que se tiene en mancomún, aunque el tema ni el resultado sean lo más importante, sino el discurrir confiada, creativa y atentamente para lograr el “mutuo acercamiento” (*ibíd.*, p. 48). Bollnow insiste constantemente en que la conversación necesita un ambiente de ocio y de disposición gratuita para efectuarse con la reciprocidad que requiere:

Y únicamente en la conversación profunda, en el diálogo mutuo, el pensar se torna creativo, al desplegarse –en las fricciones del vaivén, en un inesperado reparo que provoca una nueva

ocurrencia que conduce a la respuesta creativa— el conocimiento que lleva a mayores profundidades... (Bollnow, 1974: 68).

La conversación es primordial porque sólo en el encuentro con alguien más es que uno puede salir de su “ser-para-así” y superar la “unilateralidad” de su visión o experiencia, para contrastarla y complementarla con la de otro en el encuentro mediado por el lenguaje (sólo con el otro, mediante la conversación, es que el hombre puede educarse, como decía Freire). Por lo tanto, el otro, con toda su diferencia, es indispensable para enriquecer el conocimiento de la realidad:

La situación de la conversación hace que a alguien se le ocurra algo al respecto, algo que a él sólo no se le habría ocurrido (*ibíd.*, p. 50).

[N]o es posible desestimar la diferencia... La objeción no es un ataque y no se entiende como impugnación, sino como enriquecimiento de la opinión propia. Pues no se trata de posiciones que uno disputa al otro, sino de aspectos de un interés conjunto que se complementan de manera recíproca (*ibíd.*, pp. 67-68).

Aunque lo importante de la conversación no es obtener resultados o conclusiones, es en la única forma donde logra surgir la verdad: “Sólo en la conversación profunda —y por ninguna otra vía— llega a develarse la verdad última” (*ibíd.*, p. 68)⁵⁵; pero no porque es algo que antecede a la conversación, sino porque es fruto circunstancial de ella como ya otros autores de los mencionados afirmaba. Precisamente, para Bollnow, la conversación se rompe cuando alguno “trata de convertir u oprimir al otro” (*ibíd.*, p. 78), es decir, cuando trata de imponer sus ideas como una verdad firme e incondicional (Bollnow denomina esta mentalidad como “monologismo totalitario”), en vez de “aceptar la validez de la opinión ajena” (*ibíd.*, p. 69).

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos pedagógicos por reivindicar e incorporar la conversación como contenido y práctica curricular, Bollnow considera que no puede haber “conversación” en la educación⁵⁶. Las intenciones educativas obstaculizan la condición de igualdad necesaria para el diálogo mutuo, no generan un ambiente de ocio y postulan un sentido de objetividad en los contenidos compartidos. Pero lo anterior puede ser rebatido si se consideran la superación de esquemas educador-educando propuesta por Freire, pues cuando el educador

55. Bollnow expresa lo mismo, en otra página, citando a Nietzsche: “Uno sólo nunca tiene la razón, pero entre dos comienza la verdad” (Nietzsche citado en Bollnow, 1974: 92).

56. “[L]a enseñanza puede adquirir decididamente las formas del hablar recíproco..., sin convertirse con ello en una verdadera conversación” (*ibíd.*, p. 86)

abandona esa falsa posición del “único que sabe” (prejuicio que maneja Bollnow) y reconoce el inacabamiento de todo saber, su posibilidad infinita de problematización, entonces sí se dan condiciones de igualdad y la objetividad en los contenidos se rebasa. Además, en esta propuesta, no sólo interesaba el diálogo entre el profesor y los estudiantes, sino entre los alumnos mismos.

Por otro lado, en su delimitación de la concepción de “conversación”, Bollnow considera que hay que distinguirla de otras formas dialógicas del hablar en las cuales sí es importante el objeto sobre el cual se discurre y además es necesario llegar a una decisión o acción conjunta. Esto lo aleja considerablemente de Freire, pues para éste el diálogo siempre conlleva a una inserción crítica que involucra palabra y acción (el diálogo no es un mero discurrir recíprocamente). Lo que Freire considera como diálogo, Bollnow prefiere llamarlo “deliberación”:

[A] diferencia de la conversación libre, la deliberación tiene un objetivo temático [...]. El sentido de la deliberación conjunta radica en poder superar la unilateralidad y los prejuicios que embargan a cada individuo [...]. Por lo tanto, en la deliberación no existen oposiciones ni se disputan opiniones, sino que prevalece una genuina cooperación. (Bollnow, 1974: 54-55).

Aunque Bollnow se empeñe en ver sólo conversación donde haya un ambiente de ocio y no sea necesaria una resolución, considero que la “deliberación” se asemeja mucho a la conversación en la medida que requiere la superación de posiciones unilaterales y absolutas, para lograr un conocimiento cooperativo que sólo se puede dar con un otro. Además, la conversación genuina, aunque Bollnow la considere un mero acto verbal, implica transformación y acción, sobre todo si el lenguaje (re)construye continuamente al hombre y al mundo.

Teniendo en cuenta la noción de “problematización” (tal como la planteaba Freire o Morín), se vuelve también importante otra forma de habla dialógica en el contexto educativo, que Bollnow denomina “desahogo”. En el acto del “desahogo”, una persona que se siente angustiada o insegura por un problema dirige su palabra a otro para que lo atienda y coopere; lo importante en este tipo de comunicación es la disposición a la comprensión que deben tener ambos interlocutores (el que se desahoga para ampliar su visión y el otro para tomarse en serio el problema, no juzgar):

Se manifiesta en él [el hombre] esta necesidad [de desahogo] porque espera del otro una ayuda con respecto a las incertidumbres y dificultades que él sólo no puede superar. [...] la franqueza que se manifiesta frente al otro, el modo comprensivo de escuchar y la confianza brindada tienen

un efecto liberador y animan a proseguir (Bollnow, 1974: 89-90; las aclaraciones en corchetes son mías).

Si al momento de educarnos consideramos los temas como verdaderos problemas (irresueltos, complejos, etc.), entonces hablar sobre ellos es una forma de desahogarse y hay posibilidad de una conversación sincera que rebase la objetividad. Conocer sería también tomarse en serio los problemas del mundo y la humanidad, ampliar nuestra visión para afrontarlos en el diálogo y construir conjuntamente pautas para resolver estos problemas.

El texto de Bollnow aludido también sirve de base para las argumentaciones de Mónica Navia en “Educación en el lenguaje como experiencia existencial” (2008). Esta docente boliviana, al igual que Barthes y Bollnow (aunque ella recurre además a Gadamer, Heidegger y a Walter Navia para explicar su perspectiva), sostiene que el lenguaje no es un mero instrumento para decir la realidad, sino que hace la realidad y al hombre. El hombre además se revela (ante sí y los otros) en sus pronunciaciones orales y escritas:

[A] hablar de educación en el lenguaje, nos referimos a la constitución existencial del hombre, que se da en el mundo al cual ha nacido: el lenguaje. [...] en este hacer de la escritura, de la lectura, de la conversación en el aula, en la vida cotidiana o laboral, somos lo que afirmamos, negamos, proponemos o cuestionamos en nuestros discursos y en nuestros escritos (Navia, 2008: 22).

Dentro de esta perspectiva, la educación en el lenguaje y la literatura no puede verse como un mero acto cognoscitivo, ya que es sobre todo una experiencia existencial de encuentro para cada uno con su mundo (individual-social, subjetivo-objetivo) y con el de los otros, que incide en su autoformación:

Este enfoque intenta marcar una distancia con el antiguo concepto de enseñanza-aprendizaje del lenguaje, basada en una enseñanza orientada al incremento de conocimiento sobre el lenguaje y la literatura y procura entender esta educación como una experiencia del uso de la lengua... y en la experiencia de obras literarias (*ibíd.*, p. 19).

[F]ormación se entiende como autoformación, formarse, hacerse uno en el proceso de aprendizaje, no sólo una acumulación de conocimientos, llevada a cabo desde una perspectiva... instrumentalista (*ibíd.*, p. 22).

Si la formación en el lenguaje y la literatura es un autoformarse, que además debe conducir a construirse críticamente en el encuentro con los otros con los que dialogamos (el

texto, el maestro, los otros estudiantes, nuestros posibles lectores), entonces esto implica una proyección ética. Al igual que Freire, Mónica Navia considera que uno puede humanizarse o deshumanizarse, lograr su ser más “auténtico” o su ser menos “inauténtico” según el nivel de comprensión y de conciencia crítica que adquiera de estar haciéndose en un mundo (lo que Mónica Navia llama “desocultación de la verdad”):

[L]a verdad se instaure como desocultación en diferentes etapas o niveles..., en una relación intrínseca con la autoformación de la existencia. Esta valoración es, pues, ética, ya que se trata de la autoformación o deformación en una situación de autenticidad o de inautenticidad de la existencia (Navia, 2008: 23).

Insistiendo en estas semejanzas con Freire, Mónica Navia parece compartir la idea de que el hombre tiene un vocación de “ser más” o, con ciertas notas heideggerianas, “ser más ser” (en vez de ser ente) y esto lo logra en la continua ampliación de su “horizonte existencial” a través del encuentro de sí, de los otros y de sus mundos en y por el lenguaje comprensivo (y curioso, valga añadir). Esto se ve claramente en la cita que hace de Walter Navia para reforzar sus ideas:

[E]sta autoformación implica no sólo un enriquecimiento del horizonte existencial del hombre, sino fundamentalmente un auto perfeccionamiento que sólo acaba con la muerte. El ser humano auténtico, el abierto al despeje incondicional⁵⁷ del ser, al autoformarse, se hace cada vez más ser (W. Navia citado por M. Navia, 2008: 23).

Siguiendo estos razonamientos, Mónica Navia plantea la conversación como actividad central para lograr esta educación existencial en el lenguaje y la literatura, la cual puede introducirse en el aula a través del ejercicio de la argumentación y del diálogo-lectura de obras artísticas. Para ello, primero debemos entender que la conversación, para Navia, es “expresión de puntos de vista orientados al acuerdo” (*ibíd.*, p. 19). Ella insiste en que la conversación debe buscar el acuerdo común, a través de argumentos que no busquen sólo convencer al otro ni el beneficio propio; pues si no lo hace, no habría genuina autoformación (ampliación de horizonte existencial)⁵⁸. En la conversación se logran fusionar horizontes, para que ambos amplíen y transformen no sólo sus ideas del mundo, sino sus maneras de actuar respecto a él: “[E]l

57. Esto me recuerda a lo que decía Morín de comprender la vida como búsqueda continua, porque no hay orden incuestionable, pero “la renuncia al mejor de los mundos no es de ninguna manera la renuncia a un mundo mejor” (Morín, 1999: 46).

58. “Lo anterior tiene que ver con esta proyección del existente como autoformación, es decir, quien argumenta para convencer, o para obtener beneficios de una argumentación, tiene una orientación inversa a la de la autoformación” (Navia, 2008: 27).

estudiante sólo puede crecer espiritualmente en la libertad del lenguaje. Lo que entendemos entonces, desde esa perspectiva, es que mediante la conversación el ser humano puede aprender a ser en el mundo” (Navia, 2008: 20). La conversación logra esto porque no es un mero transmitir información de una persona a otra, es encontrarse con uno mismo y con el otro a través del lenguaje que cuestiona a ambos su comprensión del mundo (por eso Navia habla de “realización intersubjetiva”, no es individual ni solipsista):

Mediante la conversación, “sale a la luz el educar-se recíproco”, es decir, en la realización intersubjetiva como diálogo. Esta experiencia no se limita al diálogo entre personas entendido como una realización de información que se transmite de una a otro o a otros (*ibíd.*, p. 19).

El “educar-se” es recíproco porque sólo se puede dar en el diálogo o encuentro con el otro, pues sólo el otro con su diferencia puede cuestionar y ayudar a la transformación de la existencia. Precisamente, para explicar esto, Navia cita a Bollnow: “Tan sólo motivada por la sorprendente objeción del otro, que por lo tanto causa dificultades, por las “fricciones”, puede la palabra inflamarse y tornarse productiva” (Bollnow citado por Navia, 2008: 20). Esto además tiene que ver con lo que ya hemos explicado antes: no hay verdades absolutas y debemos responsabilizarnos de nuestras “verdades”, pero también estar dispuestos a cuestionarlas:

Es importante que, en el aula, como lo es en la vida, cuando hablemos sobre un tema aprendamos a escuchar al otro, seamos responsables con las afirmaciones que hagamos y sobre lo que el otro afirma y apoyemos nuestras afirmaciones con argumentos válidos. [...] aceptar que nuestras afirmaciones no son verdades a rajatabla, sino que son susceptibles de crítica y, cuando sea necesario, revisarlas (*ibíd.*, p. 21)

Comprendiendo de esta manera el lenguaje y la conversación o diálogo, podemos pasar a explicar primero la propuesta de la argumentación y luego la de la lectura literaria como diálogo, ambos ejercicios fundamentales para la educación en el lenguaje que presenta Navia. En cuanto a la argumentación (sobre todo escrita para Navia, pero también puede extrapolarse sus ideas al campo oral), ella dice que ésta es una manera de “conversar con el lector sobre nuestro punto de vista” (*ibíd.*, p. 24), lo cual implica un atento y autocrítico proceso de buscar las razones que fundamentan nuestra posición, pero también implica escuchar atentamente los puntos de vista del otro para cuestionarlo también con razones o dejarse cuestionar por ellas. En esto se funda la “racionalidad” para esta pedagoga boliviana (no en una razón abstracta y cerrada, lo que Morín llamaría “racionalismo”):

[Los argumentos] deben ser pertinentes en el marco de una racionalidad comunicativa. Cualquiera que participe en una argumentación demuestra su racionalidad o su falta de ella por la forma en que actúa y responde a las razones que se le ofrecen en pro o en contra (Navia, 2008: 26).

Al hablar de autocrítica, Navia se refiere que al buscar razones o argumentos, uno se confronta con su propia visión de mundo⁵⁹, que no es sólo personal, sino que es “una opinión que pertenece a muchas personas o a un colectivo de personas” (*ibíd.*, p. 26) y, a veces, lo que uno considera hechos inamovibles, no son más que prejuicios culturales que encubren una visión y proyecto de mundo. A su vez, reconoce que las posiciones del otro también implican visiones y experiencias de vida individuales-colectivas, representan un mundo, el cual es cuestionado cuando uno expresa su posición contraria; pero estas diferencias no deben obstaculizar, sino estimular la construcción de un horizonte común. Toda esta responsabilidad por la propia palabra, la consideración por el otro y la contemplación de un mundo de acción común hacen de la argumentación una práctica ética:

En suma, las implicaciones éticas de la argumentación son, por lo tanto, decisivas, pues en la argumentación no basta con elegir los argumentos que sean simplemente capaces de convencer...., sino que estos argumentos forman parte de un diálogo que, en principio interpela, pero que, sobre todo, se orienta al acuerdo. Por ello, quien argumenta debe asumir responsabilidad con la palabra emitida (*ibíd.*, p. 27).

En suma, para lograr una auténtica conversación en la argumentación y abrirse a la posibilidad de cuestionamiento-transformación que ella implica, hay que construir y cuestionar las razones propias (viendo el contexto y tradición sociocultural de las que son parte), escuchar las razones del otro y cuestionarlas con argumentos, pero todo esto para lograr un acuerdo y una transformación mutua. En base a la experiencia de una maestra con la lectura de Dostoievski y Bajtin (en torno a la polifonía), Navia propone pensar la argumentación como “monólogo polifónico”, es decir, este monólogo tan propio de algunos personajes del escritor ruso que en vez de ser un discurso solipsista, se construye como respuestas a diferentes otros que viven en su conciencia: “[L]a voz polifónica dentro el monólogo interior proyecta la argumentación constante, porque el estudiante asume la diversidad de pensamientos existentes en su contexto; de esta manera puede asumir una visión global y personal” (Navia, 2008: 28).

59. “[E]n una argumentación, nosotros siempre estamos cuestionando, no sólo las creencias de otros... sino las nuestras” (Navia, 2008: 27).

En cuanto a la lectura de textos literarios o artísticos como diálogo, Navia explica que la lectura no es un acto de comprensión meramente cognoscitiva, es una experiencia que implica a toda nuestra existencia en el encuentro con un mundo que abre la obra al lector: “[L]a lectura es, efectivamente, un evento, una experiencia que se vive en relación con un texto específico. [...] el lector se está confrontando con un mundo que se le abre... en un contexto histórico específico: el de su propia experiencia” (*ibíd.*, p. 28), “leer implica, pues, asumir que estamos dialogando como lectores con otros modos de comprender el mundo” (*ibíd.*, p. 31). La lectura es un verdadero diálogo o fusión de horizontes, porque no sólo importa el autor y la tradición a la que pertenece, sino la tradición desde la cual lo comprende el lector (el lector escribe el texto decía Barthes), que no sólo decodifica el texto:

La lectura es una experiencia y no una simple –o compleja– decodificación de signos o como un proceso mental de comprensión literal. [...] implica, efectivamente, comprender, pero como diálogo con las visiones de mundo que se representan en el texto. [...] en el texto subyace la tradición de ese interlocutor, pero también la nuestra (*ibíd.*, p. 32).

Si la lectura es encuentro con otra visión de mundo que interpela la mía, entonces comprendiendo la obra literaria a la vez me comprendo a mí mismo y al mundo, por eso es una experiencia existencial y educadora (dentro de este “educar-se recíproco” en la conversación):

[E]n mi experiencia de comprensión de la novela, comprendo mi mundo (exterior e interior), otros mundos, otras maneras de entender la existencia, y las confronto con las mías, y con mi propia existencia. En otras palabras, siguiendo a este pensador [Gadamer], comprender es comprenderse (*ibíd.*, p. 29).

Esta experiencia, además, se puede recomenzar cada vez de diferente manera, porque el texto literario es infinito en sus posibilidades de interpretación. Ya que el texto se abre y existe de cierta manera sólo en la lectura, nada lo ha dicho definitivamente sino que está sujeto a la interpretación: cada persona puede dialogar con él en diferentes niveles, sobre diferentes temas, desde diferentes contextos socio-culturales e históricos, etc. Además, como cada persona cambia en el tiempo y la lectura como experiencia está sujeta a una temporalidad, ésta encontrará en cada lectura diferentes elementos que la interpelen y posibiliten el diálogo: “No comprendemos de igual modo un texto en diferentes situaciones” (*ibíd.*, p. 30).

Considerando la posibilidad de múltiples interpretaciones, el lector debería tener en cuenta las otras lecturas que se han hecho de la obra⁶⁰ para comprender mejor la suya propia y no debería intentar hacer jerarquizaciones entre esas diferentes lecturas: “Nadie podría afirmar que una interpretación es más válida que la otra, pues la comprensión de ésta depende, justamente, del horizonte histórico de los lectores” (Navia, 2008: 31).

Para lograr esta experiencia de diálogo y de comprensión (como autocomprensión), Mónica Navia plantea tres momentos de comprensión basándose totalmente en la propuesta de Walter Navia. Estos momentos son: la anticipación, la comprensión y la aplicación. El primero se refiere a las “valoraciones que tenemos previas a la comprensión de un texto” (*ibíd.*, p. 31), es decir, examinar los prejuicios que tenemos en torno al autor, la obra, sus temas, la época a la que pertenece. Después está la “comprensión” como diálogo existencial con el texto, ya que en él no encontramos conceptos y temas de manera abstracta, sino encarnados y complejizados en experiencias de vida concretas (vemos las cosas en su “significancia” dice Navia, sosteniéndose en las ideas de Heidegger) que interpelan la nuestra. Por último, la “aplicación tiene que ver con el modo como introyectamos esta experiencia de la comprensión” (*ibíd.*, p. 34), es decir, cómo dejamos que el texto nos diga algo nuevo y que transforme nuestra manera de existir en el mundo.

Antes de dejar a Mónica Navia, es importante rescatar su postura de que cualquier obra (no importa su nacionalidad) puede abrir el diálogo existencial, ya que el mismo lector se encargará de acercarla a su contexto, que al fin y al cabo no es sólo geográfico, es humano:

[N]o se restringe o se prioriza la lectura inicial de un tipo de literatura sobre otra. [...] la confrontación con el texto literario puede realizarse con las mismas posibilidades de apertura de mundo y de enriquecimiento de horizonte existencial con una obra boliviana, francesa, mexicana o china (*ibíd.*, p. 28).

Enfatizo lo anterior sobre todo para quienes podrían criticar de falsamente “intercultural” mi propuesta por insistir en la lectura de autores occidentales y no de contextos “otros” (es decir, autores indígenas, orientales, afros, etc.). Además, como ya alguna vez se mencionó, no se trata

60. “La lectura de esta obra no podría ser plena si no tomáramos en cuenta la repercusión que ésta tuvo entonces (el modo como fue comprendida) y la que tiene en quienes la citan ahora (desde sus diferentes puntos de vista)” (*ibíd.*, p. 30).

tanto de reivindicar una cultura-etnia “otra” en específico, sino de desarrollar una actitud “intercultural” abierta a la diferencia y a la otredad cuestionadora en general.

Después de haber explicado mejor con Mónica Navia de qué manera los cambios de ideas sobre el lenguaje y la lectura-escritura permiten pensar la educación literaria como un educar-se recíproco existencial (y las posibilidades específicas que nos brinda enseñar literatura para ello), es necesario ahondar también en la literatura como una experiencia estética. El educador y teórico literario peruano Miguel Ángel Huamán realiza una propuesta que él precisamente llama “educación estético-literaria” en “¿Para qué enseñar literatura en la nueva secundaria?” (2008).

Huamán parte de una crítica a la práctica institucional educativa de la literatura que, a pesar de sus cambios curriculares y de enfoques, todos coinciden en “la eliminación de la literatura como curso independiente. Hoy lo literario se ha incorporado como componente menor del área de comunicación” (Huamán, 2008: 19). Las obras literarias son concebidas como cualquier otro objeto o mensaje comunicativo, que permite desarrollar al estudiante “las capacidades comunicativas necesarias para una adecuada interacción social, indispensable para la formación integral” (*ibíd.*, p. 25). Este enfoque cree alentar el “uso responsable” del lenguaje y la interpretación crítica de los mensajes, a partir de la producción de textos y de la lectura comprensiva. Sin embargo, la producción de textos, proceso donde debería surgir la creatividad, se tergiversa en imitación de la escritura de los autores leídos; además, la lectura comprensiva se reduce a averiguar sobre el autor y su contexto, reproduciendo así una educación “memorística, biografista y referencialista” (*ibíd.*, p. 27). Este conservadurismo, a pesar de sus intenciones transformadoras, se debe a que no hubo un genuino cambio en la manera de concebir el texto literario (que se lo ve como cualquier otro mensaje comunicativo, sin considerar la experiencia estética que implica), la lectura y el lenguaje.

Desde el aporte de las teorías literarias, Huamán propone que existe una competencia literaria que si bien supone la competencia comunicativa, conlleva al desarrollo de otro tipo de habilidades, actitudes y conocimientos: “[L]os estudios literarios... postulan la existencia de una competencia literaria que no es reducible a una capacidad comunicativa. Se trata cognitivamente de una actividad independiente pero no autónoma, habilidad que aunque supone la anterior, tiene características propias” (*ibíd.*, p. 27).

Para entender esta competencia literaria, primero debe explicarse que, para Huamán, el texto o la escritura literaria no es sólo otro tipo de lenguaje, sino que implica otra forma de usar y concebir el lenguaje, en la cual surge la actividad estética como “rasgo facultativo” (Huamán, 2008: 28). En otras palabras, en la escritura hay una libertad en el trabajo con el lenguaje, que supone un distanciamiento crítico respecto a los discursos socioculturales y el desenvolvimiento de la creatividad:

A diferencia de otras prácticas determinadas social y culturalmente, el uso de las estructuras verbales literarias o estéticas no se puede imponer obligatoriamente, sino que surge del propio ejercicio del libre albedrío del individuo... permite superar las restricciones contextuales y configurarse en una experiencia propia (*ibíd.*, p. 28).

Sin embargo, esto no implica retornar a la idea del escritor como genio individual y único, porque su “originalidad” o creatividad sólo se da (y es perceptible) en la medida que se conozca el marco de discursos y de géneros dentro del cual se construye la obra. En este sentido, al igual que Barthes, el pedagogo peruano afirma que el texto literario está “en diálogo con otros textos” (*ibíd.*, p. 30) y discursos, pero para exponer su carácter de artificio y sus limitaciones.

Por otro lado, dado el especial trabajo en el lenguaje del artista, que no sólo piensa en los significados a transmitir, sino en los significantes que proporcionan además una vivencia estética (asociado a lo lúdico y no sólo a lo informativo o racional)⁶¹, el texto literario es una estructura en la cual su sentido no está dado de una vez y para siempre, requiere de un lector activo que active con su reconocimiento los juegos verbales y que acepte que existen diferentes interpretaciones de una obra⁶² y, para validar la suya, necesita ponerla en diálogo con otras formas de comprender el texto:

61. En el texto *Lectura de teoría literaria I: cuadernos pedagógicos*, compilado por Huamán, se explica mejor la relación del texto artístico con la actividad estética (a nivel de producción y recepción), en la medida que en éste no sólo importa el sentido como contenido, sino además como forma a través del juego lúdico con el lenguaje: “Abordan el fenómeno del juego desde la óptica experimental sin percatarse de una peculiaridad del mismo, el estar profundamente enraizado en lo estético. Es decir, la actividad lúdica está relacionada con una esencialidad espiritual no basada en ninguna conexión de tipo racional porque el hecho de fundarse en la razón lo limitaría al mundo de los hombres, de manera que se acerca el juego al arte y su dimensión estética” (Huamán, 2002: 23-24).

62. Que puedan haber múltiples o hasta infinitas interpretaciones no significa que “todo vale”; como toda lectura parte del aprecio mismo de las palabras, frases o significantes que construyen el texto, éstas limitan las posibilidades de asociaciones y cualquier sentido construido debería poder explicarse a partir de lo que el texto, con su forma particular de manejar el lenguaje, devela o activa. Barthes también se refiere a esto cuando dice en *El susurro del lenguaje* que “las asociaciones engendradas por la literalidad del texto... nunca son, por más que uno se empeñe, anárquicas; siempre proceden (entresacadas y luego insertadas) de determinados códigos, determinadas lenguas, determinadas listas de estereotipos. La más subjetiva de las lecturas que podamos imaginar nunca es otra cosa sino un juego realizado a partir de ciertas reglas” (Barthes, 1987: 37).

[E]l fenómeno literario genera información nueva que no es posible reducir a la contenida inicialmente, gracias a su estructura como ostensión permite inferir o crear nuevas significaciones. Asimismo, dicho juego verbal para validarse o refrendarse requiere inevitablemente de la participación intersubjetiva de los otros miembros de una comunidad (Huamán, 2008: 28).

[C]omo experiencia [de lectura], su resultado no es determinista sino probabilístico en la medida que genera plurales respuestas. Cualquiera de ellas, para imponerse o sobrevivir, requiere de la participación intersubjetiva de otros lectores (*ibíd.*, p. 30).

A partir de todo lo anterior, Huamán define a la competencia literaria como “el desarrollo de la capacidad cognoscitiva en el estudiante de una inteligencia emocional esencial para la interacción social y la convivencia cultural” (*ibíd.*, p. 29). Como toda competencia, implica el desarrollo de saberes actitudinales, procedimentales (o habilidades) y conceptuales, que Huamán resume así:

Su aprendizaje [de la competencia literaria] permite el desarrollo de una actitud de diálogo o dialógica esencial para la meta de una educación liberadora, la adquisición de habilidades de interlocución que hacen posible la concreción de consensos y cooperaciones, indispensables para la existencia de una convivencia social plural y heterogénea, y el conocimiento de marcos discursivos de géneros a partir de los cuales es posible la creación de cualquier nuevo saber (*ibíd.*, p. 29).

Para desarrollar esta competencia en estos tres planos, se requiere que el estudiante logre: comprender y producir juegos verbales; reconocer los textos como diálogo de diferentes discursos o producciones artísticas que requieren ser reconocidos y validados en interpretaciones puestas a su vez en diálogo; conocer los marcos discursivos o de género que median la creación artística y la interpretación. Algunas de estas ideas sobre la competencia literaria, junto a sus dimensiones, serán reapropiadas (parcialmente) el momento de construir los programas curriculares y definir las competencias que debería generar un propuesta educativa que pretende abordar la otredad, no sólo para lograr cambios cognoscitivos, sino también cambios en las actitudes y habilidades para relacionarse con los otros (gracias a la reflexión conceptual que debería devenir en reflexión existencial).

En suma, tanto la escritura como la lectura de textos literarios, comprendidas como actividades estéticas, implican tanto el conocimiento de discursos socioculturales como una sensibilidad subjetiva (creativa) que los trate lúdicamente no sólo a nivel de significados o contenidos, sino también como significantes o formas que generan no sólo conocimiento

racional, sino efectos emocionales. Sin embargo, el que estos juegos verbales logren o no su cometido y qué se identifique cómo lo logran (o no) depende de la “participación intersubjetiva” de varios lectores. Concebir el texto y su lectura como *producción*⁶³ del diálogo (entre lo individual y colectivo) nos lleva a “la inevitable aceptación de lo incompleto que es cada sujeto, y de la necesidad de los aportes o contribuciones de los otros, por lo mismo del reconocimiento de otras opiniones, y por ende la aceptación de otros sujetos como interlocutores” (Huamán, 2008: 29). Por eso Huamán insiste en que la competencia literaria genera actitudes dialógicas e interlocutivas, tanto para comprender el texto como para construir y validar la propia interpretación y vivencia estética. De esta manera, su propuesta educativa literaria puede generar “procesos de individuación” que superen el “el autoritarismo, la violencia y el caudillismo” y que nos “permita[n] convivir como seres humanos respetando las diferencias” (*ibíd.*, p. 30).

Sólo para ver más concretamente qué busca Huamán en una lectura propiamente literaria-estética, citamos un texto que el teórico peruano compila en *Lecturas de teoría literaria I: cuadernos pedagógicos*, el cual nos da luces sobre el particular manejo del lenguaje que hay en la obra artística:

Será capaz, por ejemplo, de mostrar cómo el mensaje artístico puede contener rasgos destinados a la propia interpretación. O cómo puede tratar el material lingüístico de renovar los códigos existentes y producir innovaciones. O cómo en el mensaje existen caracteres portadores de valores estéticos. Y otras más. El punto de vista de la comunicación nunca intentará decir si una obra de arte es "bella"; sin embargo, dirá cómo y por qué esa obra puede querer producir un efecto que consista en la posibilidad de que alguien le diga "bella". Y más aún: no tratará de explicar "lo que quería decir el artista", sino, más bien, "cómo la obra dice aquello que dice" (Calabrese, 2002: 53).

2.4. Teorías interdisciplinarias: un concepto múltiple para abordar la otredad-identidad

En los anteriores estratos del suelo teórico, he tratado de exponer, dialogar con y hacer dialogar entre sí a los diferentes autores, rescatando no sólo sus conceptos, sino siguiendo sus encadenamientos argumentativos más generales. Aunque muchas de las ideas anteriores serán parte de los contenidos curriculares, en el caso de la otredad es necesario construir un concepto más conciso (aunque múltiple) para los estudiantes, que logre funcionar como herramienta

63. Mantenemos esta distinción que ya hacía Barthes entre producto y producción para connotar que el primer término se refiere a algo acabado, mientras que el segundo se refiere a algo que continuamente se está haciendo.

manejable de lectura-escritura para abordar los diferentes textos y, a su vez, para comprender su propia experiencia y sus interrelaciones, tanto dentro como fuera del aula. Es decir que en esta parte no me concentraré en reconstruir el sistema de pensamiento dentro del cual se construye el concepto (salvo para dar una muy breve y hasta quizás simplificadora introducción) ni extraer citas, sino en apropiarme de un concepto de otredad –a veces con más fidelidad, otras más creativamente– siempre en relación con el de identidad, que pueda servir al estudiante como herramienta de lectura del texto, de su vida, del mundo, etc.

Como recurrí a cinco teóricos de diferentes ámbitos, Todorov, Taylor, Said y Deleuze complementado con Morín, el concepto de otredad-identidad construido es un concepto de conceptos, los cuales serán entregados de manera simultánea a los estudiantes, para que ellos puedan usarlos parcial o articuladamente en sus lecturas-escrituras y serán ellos, en contacto con los textos y sus experiencias, que vislumbrarán sus posibles conexiones o tensiones en diferentes situaciones concretas, por eso el concepto es dinámico.

Puede haber alguien a quien le parezca que los conceptos no son tan concisos como deberían; si bien hay un propósito de resaltar sólo los conceptos, algunos necesitan ser más explicados o desarrollados para que no queden tan abstractos para los estudiantes (la idea además no es que se los memoricen, sino que los tengan disponibles para ser revisados cada vez que quieran y que la lectura de textos literarios los hagan aún menos abstractos). En la mayoría de los casos, la ejemplificación que se dará en aula de cada concepto (y las ideas principales que lo construyen) también contribuirá a hacerlos más asimilables o manejables; es decir, herramientas de lecto-escritura efectivamente *útiles* para explicar la realidad tanto de los textos como de su experiencia viva. No daremos aquí los ejemplos concretos, pues serán elaborados a partir de la experiencia viva, descubriendo que han estado avanzando en clases los estudiantes o sus experiencias más cotidianas (su contexto).

Tzvetan Todorov, en *La conquista de América. La cuestión del otro* (1987), tal como el título señala analiza el encuentro de españoles e indígenas y las diferentes formas de interacción que se dieron entre ellos (analizando eventos y figuras históricas concretas), para abordar-problematizar el tema más general de cómo se construyen-refuerzan identidades en relación a quienes se consideran “otros”. A partir de sus ideas, establecemos el primer concepto para entender la otredad-identidad:

CONCEPTO: El “otro” es construido a partir de la experiencia de mi cuerpo-consciencia, por el cual yo sólo estoy *aquí* y todos ellos *allí*, mi experiencia (casi) en su plenitud es accesible para mí y la de los otros sólo para ellos –“casi” porque hay fenómenos de inconsciencia y apercibimientos parciales–. Aunque también mi experiencia en el seno de diferentes grupos o espacios histórico-sociales-culturales compartidos hace que me identifique con ciertos grupos (construyendo un “nosotros”) y no me sienta parte de otros. De esta manera hay cuatro tipos de “otros”: el otro yo (dado mi inconsciente y las variaciones en el tiempo), los otros sujetos individuales, los otros colectivos al interior de “mi sociedad” y los otros colectivos externos a los que considero mi sociedad. Las relaciones entre el “yo” o sujeto con los otros se pueden analizar en tres diferentes planos o ejes: plano axiológico o de juicio valor (el otro es bueno o malo; inferior, superior o igual a mí); plano praxeológico o de la acción (me adapto al otro y a sus ideas-prácticas o lo asimilo a mí; me someto al otro, lo someto, interactuamos igualitariamente o soy neutro-indiferente) y plano epistémico o del conocimiento (conozco o ignoro al otro). Las relaciones con cada otro son complejas, circunscritas al tiempo, a la variabilidad y a la re-interpretación; en cada ocasión se reinicia la comprensión del otro y de mi “yo” en relación a él.

Pasando a Charles Taylor en *La ética de la autenticidad* (1994), él parte de una crítica a la modernidad, en la que reconoce problemas como el individualismo, el desencantamiento del mundo, el racionalismo utilitario y la fragmentación social. Se concentra sobre todo en el primer problema, para plantear las tensiones entre una construcción individual/subjetiva de la identidad frente a una construcción más social/intersubjetiva y postular que sí hay un principio ético en el que se apoyan las construcciones identitarias modernas; pero que, al no ser comprendido en su plenitud, lleva a la práctica del individualismo y del relativismo (gracias a este relativismo, cualquier opción de vida es igual de valiosa sólo porque es elegida “originalmente” y no puede ser cuestionada por los demás). La autenticidad, re-concebida a partir de sus reflexiones, plantea otras formas de relación entre el individuo y los otros. Además, el autor le da mucha importancia a la idea de reconocimiento o significación:

CONCEPTO: *El otro es con quien dialogo abierta o introyectadamente, para construir el horizonte de significancia por el cual mi identidad “auténtica”, articulada en palabras*

*y actos, adquiere un sentido que trasciende al yo y me compromete con los demás*⁶⁴. La construcción de una “identidad” suele seguir una ética de la autenticidad que proclama que cada uno debe encontrar su forma única de ser humano y ser fiel a sí mismo, pero eso no significa construirse negando todo valor externo o social por el cual ciertas opciones de mi identidad son más valiosas que otras; si bastara con que elija por mí mismo para que sean valiosas, entonces cualquier elección es igual de legítima y trivial (insignificante). La conciencia del hombre se crea dialógicamente, pues es de los otros de quien adquiere el lenguaje para autodescubrirse y autodefinirse. En la medida que la significancia de sus elecciones identitarias no está reconocida universalmente, debe ser argumentada y articulada en actos y palabras que abren a la persona al diálogo con los otros, para construir un horizonte común sobre el cual problematizar y reconocer el valor de las elecciones. *La construcción continua de una “identidad auténtica”, entonces, implica autodescubrimiento, creación, originalidad y hasta veces oponerse a las reglas de la sociedad, pero a su vez implica apertura y diálogo con los otros y sus propios horizontes de significado, para que así mi elección no caiga en la trivialidad; estas dos fuentes deben mantenerse en tensión sin privilegiar ninguna al revisar y cambiar cualquier elección.*

Las ideas extraídas de Edward Said provienen de la lectura de su libro *Orientalismo* (1990) y del artículo (a base de entrevistas) que realiza sobre él y su pensamiento Claudia Zapata Silva, titulado “Edward Said y la otredad cultural” (2008). Este pensador sigue las trazas históricas del orientalismo, como práctica institucional y social occidental que construye conocimiento sobre el Oriente que influye en las formas de pensar y experimentar las relaciones occidente-oriente (más cotidianamente, pero también políticamente). El orientalismo es un “ismo” porque cae en ciertos extremos al concebir la otredad de los orientales (absolutizando y generalizando su diferencia o exotizándolos). De cierta manera, el concepto a continuación, más que de otredad, sería de “otroismo”:

CONCEPTO: *El “otroismo” es el reconocimiento de una diferencia, que si bien puede tener un sustento material, sobre ella se elaboran valoraciones arbitrarias que tienden a*

64. Pongo la frase inicial y alguna otra en cursivas para resaltar que éste es el concepto general desde el cual se desdoblaron las posteriores explicaciones o argumentaciones más parciales o específicas. No hice lo mismo con Todorov porque la redacción del concepto seguía un esquema diferente, pero de aquí en adelante se realizará esto para ser más didácticos.

*hacer creer que los rasgos de uno son positivos o “normales” y los del otro negativos o “anormales”, lo cual justifica que uno lo juzgue, corrija o que establezca cualquier otro tipo de relación prescriptiva*⁶⁵. En este tipo de reconocimiento de la otredad, se hace del otro y de su diferencia una esencia inmutable y absolutamente diferente (es decir, se cree que el otro “es” y no que “está siendo” en continuo cambio y que puede mostrar rasgos de semejanza parciales). En muchos casos, para superar la extrañeza que este otro genera, se lo puede asociar con un grupo o colectivo conocido (también reconocido como diferente a los que uno pertenece) y elaborar o reforzar una idea generalista y estereotipada de cómo es este grupo. Estas ideas crean una especie de filtro por el cual sólo se toma en cuenta las manifestaciones del otro que corroboran lo que ya se piensa de él, impidiendo ser cuestionadas, lo cual se agrava sobre todo porque nunca se deja hablar al otro por sí mismo. En algunos casos se puede admitir la diferencia que hay entre uno de los rasgos concretos del otro y la idea total que se tiene de él o entre un otro particular y la idea general que se tiene del conjunto al que pertenece, pero se considera esta inadecuación una excepción singular (que no llega a cuestionar sus ideas esencialistas y generalizadas). En suma, esto logra un reforzamiento de la identidad propia por contraposición, en el sentido de que uno logra (sobre)valorar sus propios rasgos sólo porque hay alguien que supuestamente no los posee o porque permite ver a la colectividad que uno pertenece como homogénea sólo en la medida que hay un otro más absolutamente distinto.

Para finalizar, este último concepto combinará las ideas de Gilles Deleuze con las de Morín, ya que dada la concepción más metafórica de las ideas del primero, siento que pueden ser muy abstractas para los estudiantes y considero que la idea de Morín del “homo complexus” ayuda a entender la idea de multiplicidad del pensador francés. En “Rizoma. Introducción” (1977) y “La lectura y la vida” (1997), Deleuze diferencia la cultura y pensamiento arborescente del pensamiento rizomático, para apostar por lo segundo y proponer la construcción del sujeto como ser abierto al devenir y a la multiplicidad, máquina deseante que deja fluir el deseo creativamente, producción continua para la cual ya no hay límites de coherencia o disyunciones propios de los órdenes rígidos arborescentes. Para este concepto, sobre todo, admito que he

65. El concepto de prescripción será explicada a partir de Paulo Freire, como imposición de una conciencia y sus valores a otra.

tomado más fragmentariamente las ideas del autor, porque considero que no logra establecer tensiones entre esta productividad creativa individual y lo intersubjetivo-social (es decir, sólo explica una de las fuentes de la construcción de la identidad que reconoce Taylor), aunque quizás esto se deba a mi comprensión incompleta de su pensamiento.

CONCEPTO: *El otro es quien yo puedo ser cada vez como sujeto inacabado y abierto al devenir del tiempo y de lo imprevisto, que se construye rizomáticamente y no sólo arborescentemente.* Para el pensamiento arborescente, hay órdenes rígidos y organizaciones pautadas, pero para el pensamiento rizomático hay líneas de fugas que realizan conexiones imprevistas y que dispersan esos órdenes. Cada quien no es una cosa u otra, es las dos (o más) a la vez pero volviéndolas ya otra cosa, pues deconstruye las categorías o posibilidades entre las que habita (desterritorialización) para reconstruirlas en una configuración momentánea diferente (reterritorialización) que nuevamente estará expuesta al cambio⁶⁶. Es decir que uno en realidad es varios, se desplaza por múltiples opciones de ser en cada momento y habita el “entre-lugar”, en el cual no es tan importante definirse como lo es abrirse a las potencias creativas-rizomáticas y desestabilizadoras del devenir. Cada humano es un “homo complexus” que, en cada momento, es a su vez (aunque en diferentes grados y combinaciones): sapiens y demens (racional y delirante), faber y ludens (trabajador y lúdico), empiricus y imaginarius (empírico e imaginador), economicus y consumans (económico y dilapidador), prosaicus y poeticus (prosaico y poético). Además, participa de una condición individual, una condición social y una condición de especie humana.

⁶⁶. Por ejemplo, uno podría pensar que es incoherente que una persona “fresa” sea a su vez “metalera”, que debe ser lo uno o lo otro; pero lo que importa (para este pensamiento rizomático) es en qué medida esa persona deconstruye lo que se cree que es “ser fresa” y lo que debería ser “ser metalero”, para hacer posible con su existencia una resignificación de ambos.

CAPÍTULO 3: Narrando la experiencia viva de aprendizaje

El presente capítulo da cuenta del trabajo de campo –el tercer momento del diseño metodológico de Tamara Liendo⁶⁷– que sucedió a la reflexión de las bases teóricas que guiarían esta fase experiencial (en la introducción al anterior capítulo se explicaba por qué la investigación participante requiere de estos dos componentes: teoría y práctica). El trabajo de campo fue realizado en la Unidad Educativa San Andrés (UESA), ubicada en la calle 27 de Cota Cota, en la zona sur de la ciudad de La Paz y se desarrolló desde el 24 de julio de 2013 (cuando presenté mi proyecto a la directora y a los maestros) hasta el viernes 18 de octubre del mismo año. A través de la coordinación con la directora del colegio, Sussy Alaby, y los tres maestros de Lenguaje para secundaria, Neiza Laura, María Luisa Terceros y Javier Catacora, se convino en que trabajé con tres paralelos: 3º “B”, 4º “B” y 6º “C”⁶⁸.

El trabajo con los tres paralelos siguió las siguientes fases o aplicaciones de técnicas: observación de dos clases (cada una de doble periodo y cada periodo de 35 o 40 minutos); entrevistas individuales a cinco estudiantes por curso; diagnóstico escrito en clases realizado por todos los presentes; tres a cuatro clases de doble periodo (según la disponibilidad del profesor) elaboradas en torno al tema del conocimiento, el diálogo y la identidad-otredad, pero teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes develados con los instrumentos previamente aplicados (para así validar mi tema de interés, pero también contextualizarlo y ponerlo a prueba) y, por último, otras cinco entrevistas por curso post-clases para hablar sobre la percepción de los estudiantes de los contenidos y dinámicas realizadas.

Este capítulo pretende dar cuenta de mi experiencia viva de enseñanza-aprendizaje en esta unidad educativa y mostrar en concreto cómo discurrió cada fase del trabajo de campo, tratando de incorporar en lo posible las mismas voces de quienes le dieron su verdadera dimensión participativa a esta investigación: los estudiantes y los profesores. Sus voces fueron rescatadas a través del discurso directo (cita) o del discurso indirecto para abreviar apreciaciones comunes en la mayoría de los casos.

⁶⁷. Ver, en esta misma tesis, el capítulo uno, el subtítulo “1.6. Metodología”, donde se explica el diseño metodológico adoptado a partir de las ideas propuestas por Tamara Liendo en “Investigación participativa en educación” (2008).

⁶⁸. Sin embargo, mi trabajo con este último curso tuvo que reducirse y replantearse debido a diversas circunstancias que afectaron mis posibles días de trabajo con este paralelo. Esto será explicado más adelante.

Esta experiencia es representada de manera narrativa, como ya fue justificado en el apartado referente a la metodología, pues de esta manera queda más transparentemente rescatado todo el trabajo de campo (no sólo los resultados); además que este trabajo se enmarca dentro de una investigación participativa y no puede negar la presencia de un “yo” subjetivo, con su propia historia y circunstancias sociales-culturales que median sus observaciones. Por lo anterior, debo advertir de antemano la presencia de algunas referencias autobiográficas y críticas que podrían pecar de “sociocentristas”, pero es que en realidad uno nunca puede eliminar ese “yo” desde el cual se expresa, pero sí puede admitirlo, transparentarlo y no fingir neutralidad.

Además, espero que la representación más narrativa de la experiencia permita que el lector pueda interpretar y comprender más de lo que se pudo reflejar en el relato, pues como bien dice Jorge Luis Borges en el “Prólogo” a *La rosa profunda*: “Un escritor, admitió Kipling, puede concebir una fábula, pero no penetrar en su moraleja” (Borges, 1975: 10). Si sólo diera los resultados de mi investigación y perdiera el contexto experiencial concreto del cual surgieron, entonces el lector tendría más dificultad para cuestionar y entender de dónde salen mis apreciaciones, además que el componente narrativo multiplica las posibilidades de re-interpretación de lo representado.

I. Los gérmenes de una alianza

El inicio de mi investigación de campo no fue el 24 de julio, cuando fui a entregarle un resumen de mi proyecto de tesis a los profesores y a la directora de la Unidad Educativa San Andrés; sino el año pasado, cuando tuve mi primera oportunidad de trabajar en aquel colegio. Gracias a la materia de Enseñanza en la Literatura y el Lenguaje con Lucía Rubinic, pudimos una compañera y yo (las únicas estudiantes de la materia) tener una práctica de enseñanza. Cada una preparó un plan de clases para tres periodos con dos paralelos y se lo presentó a las profesoras de la materia, ahí fue que conocimos a María Luisa y Neiza, ahí para mí realmente inició mi relación con esta unidad educativa.

Mi plan de clases era para tocar el tema de los seres imaginarios y cuál es su función en diferentes épocas/géneros: en los mitos de la antigüedad, en las crónicas sobre América al ser descubierta y en el romanticismo. Precisamente, cuando fui esta segunda vez al colegio para mi tesis, algunos estudiantes me reconocieron y, para saludarme o señalarme a sus amigos, me denominaban “la profe de los mitos”. Se sintió bien que se acuerden de mí y de mis clases. Creo

que por este buen antecedente es que las dos profesoras mencionadas y el profesor Javier (con quien también terminé trabajando, porque se enteró de la temática de mis clases y le pareció interesante para avivar la imaginación de los estudiantes de la promoción) me recibieron tan bien cuando fui a presentarles este segundo proyecto.

Al principio sólo les entregué el resumen de mi propuesta de tesis, para que tengan tiempo de leerlo, y les pedí reunirnos la semana siguiente todos en el recreo para ver con cuáles de sus cursos podía trabajar. Fue así que un lunes nos reunimos y quedé de trabajar con el 3° “B” de María Luisa, el 4° “B” de Javier y el 6° “C” de Neiza. El profesor Javier me advirtió que éste era uno de los cursos más indisciplinados y que le estaba costando mucho trabajar con ellos, lo cual me sorprendió porque el año pasado noté que, entre los tres profesores, él era el que mantenía mejor la disciplina (siempre les decía a los estudiantes que la indisciplina no es falta de atención, sino de madurez). Por su parte, Neiza me dijo que le interesaba que, aparte de mis clases, les dé una charla motivacional a los de la promoción, pues veía que todo se lo tomaban a la ligera y creían que la universidad iba a ser tan fácil como el colegio, además que le preocupaba que no sabían investigar, sólo hacían copiado-pegado de páginas de internet.

II. Abrir los ojos: observaciones de las clases y del funcionamiento del colegio

La segunda semana de agosto iniciaron mis prácticas de observación. Mis principales intereses, a la hora de ir a observar las clases, eran ver si se generaban espacios de diálogo en la materia (pues Mónica Navia y Miguel Ángel Huamán enfatizan que ésta debería ser una de las aptitudes a desarrollar entre los estudiantes con la materia de Literatura y Lenguaje); ver cuándo o cómo se generaba la indisciplina, falta de atención y bullicio, pero también identificar cuándo los alumnos parecían más interesados y activos —para así saber qué prácticas pedagógicas y didácticas eran más o menos convenientes para mi propuesta de programas curriculares—. Sin embargo, observar puede implicar observarse, es decir, dilucidar desde dónde miramos y tratar de entender por qué ciertos fenómenos nos llaman la atención de manera positiva o negativa más que otros.

Sobre la pérdida de tiempo de clases y la “rebeldía sumisa”: Al primer curso que fui fue al de María Luisa, el 3° “B”, que pasaba clases los lunes y jueves de 8:30 a 9:40 (al menos en ese mes mientras aún estaban en horario de invierno). Al principio agradecí que este curso pase clases de doble periodo (cosa que no siempre se logra en este colegio con todos los cursos, los de

3° “A”, por ejemplo, pasan dos periodos de clase los jueves, pero separados, uno en el cuarto periodo y otro en el séptimo); pues, ya pensando en las futuras clases que tendría con ellos, me preocupaba tener el tiempo suficiente para avanzar contenidos y realizar actividades. Sin embargo, pronto me di cuenta que el tiempo de clases se mermaba en todos los cursos por distintos problemas.

En el caso de este 3° “B”, cada lunes se perdía mínimo diez minutos y algunas veces hasta media hora de clases debido a la hora cívica, la cual siempre se demoraba en comenzar porque era difícil lograr que se pongan en silencio y atentos todos los estudiantes reunidos en la cancha del patio. Por otro lado, tanto lunes como jueves, por ser el primer periodo de clases, siempre estaba el curso incompleto; por lo menos unos 5 a 10 estudiantes no lograban llegar a tiempo a clases y recién ingresaban para el tercer periodo. Al respecto, me llamó la atención que, para poder ingresar tarde sin que se les marque como tal, todos los alumnos debían escribir en un cuaderno como 100 veces “no debo llegar tarde clases” o algo así. Sin ánimos de ofender, considero que es una práctica un tanto arcaica y obsoleta, los jóvenes podrían realizar otro tipo de trabajo académico menos mecánico para compensar su atraso (por ejemplo, hacer un trabajo de investigación y/o exposición relacionado al tema de avance de la materia a la que faltó). En cuanto al 4° “B”, éstos pasaban clases los lunes después del recreo, la pérdida de tiempo se daba porque los estudiantes tardaban como 10 minutos en retornar del patio al aula; los viernes que pasaban los dos últimos periodos se perdía menos tiempo, aunque siempre hacerlos callar e introducirlos en la clase tenía su dosis de minutos perdidos. Con 6° “C” el problema era que los lunes pasaban una clase de sólo un periodo y muchas veces había que esperar que el profesor de la clase anterior salga, porque sólo de dos en dos periodos se toca el timbre.

Quizás peco de sociocentrista (poniendo mi propia experiencia como parámetro para juzgar a otras experiencias), pero no puedo evitar pensar en mis días de clases en el colegio San Ignacio. En mi colegio, todos los periodos eran de 45 minutos (o de 40 minutos en horario de invierno); en el San Andrés, cuando no están en horario de invierno, sólo las clases previas al recreo son de 40 minutos, después de él son de 35 minutos. Sin duda habría que repensar esto de los horarios, tomar en cuenta estas pérdidas de tiempo por cambio de profesores, retrasos, a veces también por reuniones que hacen extender el tiempo de recreo, etc. Aunque los periodos cortos son pensados para mantener la atención de los adolescentes, hay un gran abismo entre los periodos de clases en el colegio y los de la universidad (que son entre una hora y una hora y

media en las diferentes universidades), así que sobre todo en los últimos dos cursos de secundaria debería tratarse de siempre tener estos periodos dobles (si es que no se cambia la duración de los periodos) a manera de “entrenamiento”, por así decirlo, para la educación superior.

Por otro lado, continuando con esta inevitable mirada comparativa, muchas veces que fui al San Andrés me encontré con estudiantes de todo un curso fuera del aula, ya que usualmente cuando no va un profesor no se manda un reemplazo y los estudiantes tienen el periodo libre. En mi colegio, muy rara vez no enviaban reemplazo y, aunque éste no de clases tal cual, trataba de que usemos el tiempo en cuestiones productivas (adelantar tareas) o nos daba algún trabajo de aula. Percibí una actitud en general de flojera entre los alumnos del San Andrés, de cierto agotamiento o rechazo crónico a pasar clases, continuamente tratan de perder la mayor cantidad de tiempo posible; no dudo de que sea así en otros colegios, pero considero que otras unidades educativas son más rigurosas o aplican medidas para evitar la pérdida de tiempo y clases.

Debido a mi propia experiencia en mi colegio, no puedo evitar juzgar de “quejones” a los estudiantes del UESA, porque no se dan cuenta que la cantidad de tiempo que realmente pasan clases es poca, porque siempre pierden tiempo de alguna u otra manera. Mi tutor de tesis me señaló que esta actitud de flojera podía estar develando cierta resistencia a la autoridad más crítica o estructural. Considero que si bien parece que los estudiantes muestran oposición al poder inherente a la práctica de la educación, su rebeldía o resistencia no deja de ser funcional al sistema dominante capitalista al cual critican Walsh, Viaña y Freire (todos parten de la visibilización de una situación opresiva, injusta y que requiere modificaciones, por eso proponen una “interculturalidad crítica” o una “educación liberadora”). Los estudiantes no sustituyen su tiempo de clases con prácticas que procuran su desenvolvimiento en sus diferentes dimensiones⁶⁹ ni están teniendo experiencias para hacerse más críticos; están usando los celulares que están de moda, jugando los juegos que están de moda, escuchando la música que está de moda, es decir, se están sumando a las prácticas de consumo y entretenimiento pensadas desde el poder de las

69. Recordemos lo expuesto sobre la propuesta pedagógica de Morín en el capítulo dos, en el cual se habló sobre el “homo complexus”: “El ser humano es complejo y lleva en sí de manera bipolarizada los caracteres antagónicos: sapiens y demens (racional y delirante), faber y ludens (trabajador y lúdico), empiricus y imaginarius (empírico e imaginador), economicus y consumans (económico y dilapidador), prosaicus y poeticus (prosaico y poético)” (Morín, 1999: 27).

industrias culturales (que procuran sostenerse a costa de la homogeneización de los patrones de vida y gustos)⁷⁰.

Sobre el uso de celulares, la distracción y los robos: Volviendo al relato de mis prácticas de observación, decía que al primer curso que fui fue al 3° “B”, que contaba con alrededor de 36 estudiantes (en todo mi trabajo de campo, nunca vi que asistieran todos). Aunque en este curso no percibí tanto bullicio como en otros, quizás porque la mayoría del curso eran mujeres (ya desde el año pasado noté que los alumnos varones tienden a ser más escandalosos, si bien las chicas hablan, son más disimuladas), desde mi banco de atrás noté que muchos estudiantes que parecen callados, en realidad están jugando con su celular, escuchando música o están haciendo otras tareas. Este problema del uso del celular en clases fue una constante que vi en todos los cursos y en ninguna ocasión presencié que la profesora o el profesor les decomisara sus aparatos; a lo sumo les llamaba la atención y les pedía que guarden eso, pero los estudiantes no lo guardaban en su mochila, sino que debajo del banco y unos minutos después volvían a sacar sus aparatos electrónicos. Cuando le pregunte a Neiza por qué no se los decomisaban, me dijo que la directora prefería evitar esta práctica para no recibir quejas de los padres.

Considero que las reglas para el uso del celular y aparatos electrónicos en el colegio deberían ser totalmente replanteadas, ya que es un serio obstáculo para lograr la atención de los estudiantes y para formarles hábitos de estudio, sobre todo para leer. Ya en el primer capítulo de

70. Viaña se dedica a caracterizar a la matriz capitalista moderna en el subtítulo “Crítica a la matriz de la cultura única moderna como fundamento de una visión única” (pp. 32-39) del artículo “Reconceptualizando la interculturalidad”. Viaña se detiene en dos aspectos fundamentales para explicar la deshumanización que acecha el orden social y político actual: la enajenación y la fetichización. La primera denomina “la manera en la que el producto del trabajo y la vida de las grandes mayorías de las personas y de nuestro esfuerzo productivo, afectivo, social, político y simbólico se autonomiza radicalmente de nosotros, se vuelca contra nosotros y nos oprime y explota” (Viaña, 2010: 33), por la enajenación “los seres humanos somos objetos de consumo para que el sujeto por excelencia, el mundo de las cosas, de las mercancías, se acreciente” (ibíd., p. 37). La fetichización se da “cuando las relaciones entre los hombres aparecen como relaciones entre cosas por el espejo del mercado, entonces les atribuimos cualidades místicas a las cosas” (ibíd., p. 37); es decir, cuando valoramos en exceso los objetos producidos olvidándonos del sistema de relaciones en el cual se generan. En suma, Viaña critica a un orden que tiende a inculcar el consumismo, el individualismo y su consiguiente indiferencia por los problemas del mundo por considerarlos situaciones dadas, inalterables (que es la situación del oprimido según Freire, cuyos gustos, actitudes y demás están “prescritos” por el orden dominante), que además son tolerables mientras tengan formas para distraerse de ellos. El confort y el entretenimiento (sobre todo con dispositivos tecnológicos hoy en día) también han sido diseñados por el capitalismo, para que así hasta en los momentos de supuesta distensión del trabajo sigamos siendo funcionales al sistema. El segundo documental del movimiento *Zeitgeist* llamado *Zeitgeist Addendum* también señala que a los gobiernos no les interesa mejorar los sistemas de educación porque así evitan que haya personas críticas.

mi tesis mencionaba la noticia redactada por un catedrático colombiano de Comunicación⁷¹, Camilo Jiménez, quien renunció a su empleo porque no lograba que sus alumnos escriban adecuadamente siquiera un párrafo. Este catedrático apuntaba al uso de aparatos electrónicos como uno de los principales factores de falta de concentración, eficiencia e interés en los estudiantes, pues estaban más a la expectativa de recibir un mensaje que interesados en realizar ciertas tareas; él agregaba que los jóvenes no disponen de la soledad suficiente para dejarse envolver con la lectura. Algunos alumnos del colegio alegan que ellos pueden atender mientras usan sus aparatos, yo creo que subestiman la diferencia en la calidad de atención-comprensión al no usarlos.

Respecto a esto de las reglas para el manejo de celulares, también debería pensarse esta posibilidad bajo la luz de un problema que se presenta continuamente en el colegio: el robo de celulares. Un día que fui a observar clases, éstas se habían suspendido para el 4º “B” porque el profesor era el maestro designado para ayudar al comité de disciplina, que estaba visitando curso por curso para atender dos casos de robos de celulares ese día. Días después descubrí que dos estudiantes, que eran de los más desinteresados e indisciplinados de ese curso, habían sido expulsados por robo. En otra ocasión también me vi interrumpida en clases ya que la directora y el mismo profesor debían revisar mochilas porque nuevamente había un caso de robo de celular; me pidieron colaborarlos con la revisión y me pareció de lo más incómodo. Uno no quiere pensar que esos chicos son capaces de robar, pero sí lo son y no sé si lo hacen por verdadera necesidad o urgencia, o por molestar y porque pueden. Realmente, me horroriza la naturalización que tienen sobre estos actos de injusticia, porque sentía que sólo yo percibía lo sintomático del hecho para pensar nuestra sociedad boliviana actual en general⁷².

Sobre el diálogo, la participación y la pasividad: Creo que todos los profesores con los que trabajé tienen intenciones de hacer sus clases más participativas, pero la ejecución de

71. Ver en el periódico colombiano *El Tiempo* del 8 de diciembre de 2011: “Profesor renuncia a su cátedra porque sus alumnos no escriben bien”.

72. Creo que la mayoría de la gente de nuestro país, y hablando con más conocimiento de causa la gente de La Paz, no tiene cultura ciudadana ni sabe convivir en sociedad (basta pensar en los problemas de educación vial, de contaminación acústica, de desechos de residuos sólidos urbanos, entre otros) porque piensa algo así dentro suyo al actuar: como a mí me parece divertido/cómodo a pesar que dañe a otros o como yo pienso que mis necesidades/deseos son más importantes que los de los demás, entonces hago lo que se me da la gana y por hacer esto soy un “pendejo” (en vez de considerar que soy un individualista). Puede sonar exagerado, pero no veo mucha diferencia entre estos adolescentes que roban celulares y los políticos corruptos que estafan; el germen es el mismo para mí, aunque las magnitudes del daño sean distintas.

didácticas no siempre es tan eficiente. En las entrevistas personales que realicé a cuatro o cinco estudiantes por curso (después de las observaciones), les pregunté en qué clases participan más, cómo participan y qué los motiva a hacerlo o qué no. Todos respondieron que participan sólo en las clases que les gustan o entienden, o que participan sólo cuando vale puntos (como en matemáticas). La mayoría piensa que participar es sólo responder a las preguntas del profesor, pero pocos participan haciendo preguntas ellos mismos y un alumno me comentó que algunos profesores toman el hecho de hacer preguntas como una manera de desafiar sus conocimientos (lo cual podría ser así, pero en ningún caso es negativo; obviamente hay estudiantes que cuestionan sin fundamentos, pero hay cierto germen crítico en ellos que debería ser apreciado). Por otro lado, cabe resaltar que los estudiantes parece que participan sólo para ganarse su nota frente al profesor, pero no piensan en lo valioso que podría ser para el resto del curso. Los alumnos rara vez escuchan cuando su compañero está hablando, que hable uno suele ser oportunidad para que los demás se distraigan y esto es decepcionante, porque uno piensa que si no tienen respeto por el profesor, al menos podrían tenerse respeto entre ellos como compañeros. Sólo en un estudiante, cuando me tocó dar clases, vi la capacidad de generar ese diálogo estudiante-estudiante que esperaba (motivado o mediado por los contenidos de la materia), más adelante hablaré de él.

Volviendo al caso particular de la clase de María Luisa y más exactamente a la primera clase que observé, ese día tenían que exponer unos trabajos grupales de investigación de alguna tribu urbana para ejercitar la descripción. Sólo tres grupos habían hecho su tarea, los tres eran grupos de chicas; las primeras hablaron sobre los “fresas”, las segundas sobre los “emos” y las terceras sobre los *bloggers*. En todos los casos noté que habían sacado datos del internet, pero de páginas de otros países, no había aporte de su experiencia y percepción personal para llevar el tema a su propio contexto. Aunque la profesora pedía que hagan preguntas los que deseen después de la exposición, sólo un alumno levantó la mano para preguntar “¿qué es bisexual?” (esto debido a que las que expusieron sobre los “emos” mencionaron que las personas de esta tribu tendían a ser bisexuales) y todos se rieron, lo cual me lleva a pensar que tal vez no preguntó por curiosidad o duda, sino por molestar.

Como muchos no hicieron el trabajo en grupo, la profesora pidió que escribieran en ese momento en su carpeta la descripción de alguna tribu urbana. Además, leyeron en el libro de texto de la materia un relato sobre el descubrimiento de América y, como ejercicio, se les pedía

hacer una descripción de los incas desde el punto de vista de los españoles que por primera vez los vieron. Cuando la profesora asignó esta tarea, muchos le pidieron que se acercara o se acercaron ellos mismos para pedirle que les explique bien qué había que hacer, porque no habían entendido. Un estudiante levantó la mano para preguntarle a la maestra si no podían hacer la tarea en su casa investigando en el internet, ella les respondió que usen su imaginación. Al parecer los alumnos o no confían en su propio conocimiento e imaginación o es que prefieren la vía fácil de la búsqueda por internet que evita el tener que detenerse a pensar por sí mismos. Precisamente, en la segunda clase que observé, la profesora les dejó de tarea (después de llevar el tema de los relatos orales y usando como ejemplo el del jukumari) hacer su propio relato o leyenda y les recomendó no copiarse del internet, sino sacarlo de “su propio disco duro”. Ante el consejo, los estudiantes se rieron entre dientes, como quien sabe que lo que dice la profesora es verdad y se ríe de haber sido descubierto en su picardía.

Casi terminando esta primera clase que fui a observar, la profesora me pidió que haga algún comentario ante los estudiantes sobre lo que había visto. Salí al frente y les dije que si bien la tarea de las tribus urbanas era sobre todo para ejercitar la descripción, ellos tienen que, por su cuenta, reflexionar y ser críticos con lo que están aprendiendo, tienen que cuestionarse sobre su propia vida al aprender sobre algo, tienen que dejarse interpelar por los contenidos y temas. Al tiro vi caras de confusión, así que les pregunté si sabían qué significaba “interpelar”, a coro dijeron que no o simplemente se quedaron callados haciendo gestos de “yo no sé”. Les dije que lo que lean tenía como que llamarlos por su nombre, hablarles, cuestionarles, eso era que los interpele. Tengo bastante interiorizado que lo mejor es dar ejemplos, así que les dije: “Digamos, ahora que vieron sobre los emos, deberían preguntarse si aquí en el colegio no ven gente “emo”, si les caen o no los “emos” y por qué, si les parece bien que se corten a sí mismos por representar su dolor, si es que ustedes no ven a veces el mundo como los emos”.

Mucho se ha hablado de que la educación es mecanicista y bancaria en nuestro país, pero no creo que siempre sea la culpa *directa* del profesor, a veces algunos quieren cambiar esta forma de dar las clases, de concebir la educación, pero los alumnos también ya están acostumbrados y les parece hasta más cómodo no pensar más allá de lo que pide la tarea⁷³.

73. Podría considerarse que la “educación bancaria” de la que habla Freire en *Pedagogía del Oprimido* (depositaria de saberes reduccionistas para ser repetidos mecánicamente y dócilmente) no es sólo la que escogen adoptar los maestros, sino la que solicitan los mismos alumnos, pues no quieren salir de su “zona de confort” (hay un miedo o al menos un

Justamente recuerdo que, en una clase en este 3º “B”, les hablé de los errores de los sentidos o de la percepción y le pedí a una alumna que intentara “adivinar” a qué se refería el concepto. Ella me dijo que no sabía; le dije que me interesaba que trate de deducirlo, que no era tan difícil, que no importaba que se equivoque, pero la chica sólo atinaba a decirme “no sé” y a mirarme feo por mi insistencia.

Ese día que comencé mis observaciones, también aproveché de decirles que no busquen en una sola página de internet toda su tarea (esto creo pensando en las peticiones de Neiza), que busquen en más de una y contrasten, porque siempre había más de un punto de vista sobre cualquier tema y que no había conocimiento totalmente certero. Este punto es sumamente problemático, porque los estudiantes (y no sólo de colegio, sino de universidad⁷⁴) creen que aprender es meramente reproducir y no se dan cuenta que asociar y contrastar información, contextualizarla, llevarla a su propia experiencia es un genuino camino para generar conocimiento nuevo. Sin duda es por esto que ven como un suplicio el colegio, no lo ven como una oportunidad de generar conocimiento, todo ya está dicho y sólo tienen que copiarlo de algún lugar; pero esto no es así. Los profesores debemos poner más énfasis en mostrarles esto, por eso es que en mis clases dediqué un gran espacio para hablar de las ideas de Morín sobre los errores e incertidumbres del conocimiento, ya que te alientan a ser cuestionador, curioso y crítico con todo lo que aprendes, pues los mismos medios del aprendizaje están sujetos a nuestra complejidad y límites humanos.

desinterés por el cambio). Además, ya tienen sus estrategias para adaptarse y hasta sacarle ventaja a esta tipo de educación bancaria; ventaja en el sentido que no les pide hacer el esfuerzo de pensar realmente. Por otro lado, lo anterior muestra cómo más allá de que cambien las formas de aplicar la educación, la mayoría de los estudiantes ya tienen un prejuicio hacia la escuela y a las tareas como sistema de responsabilidades a eludir, tratando de darles el menor tiempo y energía posibles.

74. Soy también estudiante en la Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, de la carrera de Comunicación, y este semestre se me ofreció la oportunidad de trabajar como ayudante de una materia de 50 alumnos en la que el catedrático viaja mucho, por lo cual yo reviso todos los trabajos y a veces hasta doy clases. En el primer trabajo que di de escribir un texto argumentativo-investigativo, la mitad me entregó artículos plagiados del internet sobre el tema, además que plagiaban todo de una sola página (ni siquiera mezclaban fragmentos de diferentes páginas, salvo unos cinco). Como muchos, para desahogarme, publiqué en mi “estado” de Facebook un comentario sobre lo frustrante de ver tanto plagio; un compañero de la carrera, que ya está haciendo su tesis, me respondió (copio tal cual, hasta con errores de taípeo y de redacción): “Pa que hacer un trabajo original si ni revisan los cates. Los trabajos academicos al fin son: respuestas o estudios de otras personas que dan un enfoque, o refutas o afirmas una respuesta en este caso fundamentada que se basa en otra cosa. Quien se preocupa por algo real? de algun tema que te interesa y buscas, pero nadie ,o revisa solo en la tesis, te lo dice alguien que presentó trabajos de investigación y no valirión ni aca. Presenta lo que te piden”.

Sobre el 4° “B”, la indisciplina y los problemas de comunicación: Ese mismo lunes de la clase del 3° “B” también tenía que ir a observar la clase de 4° “B”, me alegré cuando vi caras conocidas, ya que era uno de los cursos con el que había pasado clases el año pasado (los de tercero que ahora estaban en cuarto); recordaba que eran inquietos, pero no pensé que tanto como para tenerlo horrorizado y harto al profesor Javier (el año pasado estos chicos pasaban clases con María Luisa). De hecho, cuando algunos estudiantes del otro paralelo con el cual no trabajaría, que pasan clases en el aula de al lado, me vieron, me dijeron: “Profe, ¿por qué vas a pasar sólo con ellos clases? Era mejor que pase con nosotros, ellos son los más molestos”. Cuando entré al salón, inmediatamente noté que, a diferencia del año pasado, ahora quedaban en el curso más hombres que mujeres y pensé que éste podía ser un factor de la indisciplina que veía el profesor.

Mi presentación en el aula fue breve. Les dije que venía por el asunto de mi tesis, pero que todavía no quería revelarles el tema específico para que esto no influya en su desenvolvimiento. Luego pasaron a avanzar con el libro de texto, tocaba leer un relato de Arzáns y el profesor les hizo leer al frente en voz alta para practicar su lectura oral. Pensé que el que sepan que los estaba observando iba a trastornar su comportamiento “natural” de clases, pero no podía estar más equivocada. Los estudiantes efectivamente eran bulliciosos, se movían de asiento, se prestaban celulares o, si intervenían en clases, lo hacían todos al mismo tiempo, sin pedir la palabra. El profesor llegó a hartarse y les dijo que el mal comportamiento es como el virus de las computadoras y que había que eliminarlo, señalándoles además que la anterior clase que asistieron pocos estuvo más tranquila el aula, muestra de que por culpa de algunos cuantos se agitaba todo el salón. Javier agregó que no había que confundir la indisciplina con la inmadurez, pero que cuando se juntaban era grave y que por eso el país está como está. El claro enojo del profesor hizo que disminuya la indisciplina por un momento en clases.

El alboroto volvió cuando se terminó la lectura en voz alta de Arzáns y el maestro les pidió que saquen su cuaderno para que anoten un comunicado algunos estudiantes del curso (todos varones); le pidió a un alumno, Pablo, para que lo leyera-dictara. Al parecer, estos jóvenes se habían metido en un problema con una mamá y una alumna del curso, por lo cual esta primera presentó acusaciones a la directora; los alumnos debían ir el viernes con sus padres para atender a las acusaciones. Los estudiantes comenzaron a protestar y a decirle al profesor que por qué le creían inmediatamente a la señora y a ellos no, que por qué tenían que traer a sus padres si

todavía no se había comprobado quiénes realmente eran los del problema (ya que muchos alegaban que ellos ni sabían bien lo que había pasado o que ni habían estado allí), etc.

El profesor trató de calmar las cosas diciéndoles que no era que ya de una vez se los consideraba como culpables, que precisamente la reunión era para investigar qué había pasado y les dijo que cambiaran la palabra “acusaciones” por “aseveraciones” (en un intento de apaciguar la situación). Sin embargo, los alumnos siguieron protestando, diciendo que por qué era necesario traer a sus papás si recién iban a averiguar bien lo que pasaba, que no estaba bien alarmar a sus padres y hacerlos faltar a su trabajo por algo así.

El profesor intentaba atender a sus reclamos, pero muchos de los estudiantes ya ni le escuchaban porque estaban murmurando entre ellos que era una injusticia, que esa señora era una mentirosa y comenzaban a ponerse en la puerta para ir a hablar con la directora. El profesor Javier les dijo que no salgan, que vayan a hablar otro rato, pero no le hicieron caso y todos los acusados se fueron. El profesor se enojó y al resto de los estudiantes les dijo que era una barbaridad que sus compañeros se hayan ido cuando él les dijo que no lo hicieran, así que haría una lista de todos los que seguían allí, porque sólo a ellos les contaría la asistencia. Cuando al volver los acusados se enteraron de esta lista, retornaron las quejas hasta que finalizó la clase. Evidentemente, en toda la situación con el comunicado y la llamada de atención de la directora replicada por el maestro hubieron problemas de comunicación y de diálogo, porque ninguna de las partes estaba dispuesta a cambiar su discurso-acción a partir de la escucha del otro (tanto para Bollnow⁷⁵ como para Mónica Navia⁷⁶ el diálogo busca la comprensión-transformación mutua y genera ideas que a uno no se le hubieran ocurrido por sí solo). Ni el maestro ni los estudiantes supieron pensar alguna alternativa que satisfaga en lo posible las urgencias de ambos.

Sobre la espera de un examen y la idea de diálogo de un libro de texto: Después de ese primer largo día de observaciones, el miércoles de esa misma semana tenía mi práctica de observación con el 6° “C” a cargo de la profesora Neiza. La profesora me dijo que tenían que dar un examen recuperatorio porque a la mayoría le había ido mal en el anterior. Después de presentarme, me molestó que la profesora les dijera que lo que yo observaba iba a valer nota y

75. “La situación de la conversación hace que a alguien se le ocurra algo al respecto, algo que a él solo no se la habría ocurrido” (Bollnow, 1974: 50).

76. “Este conversar es un conversar dialógico, es decir, que está orientado al mutuo entendimiento, y no así a convencer al otro” (Navia, 2008: 24).

que debían comportarse bien, ya que la idea era que sean naturales. Sin embargo, la advertencia o el saberse observados por nota no hizo mucha diferencia, ya que ese día tuvieron bastante tiempo para distenderse, primero porque llegó el momento de repartición del desayuno escolar⁷⁷ y porque no estaba abierta la fotocopidora para sacar copias del examen.

La profesora esperaba que usen ese tiempo para estudiar, pero descubrió a un chico y una chica sentados juntos para escuchar música cada uno desde un audífono; sobre todo lo amonestó al varón porque necesitaba nota. La chica parece que ni se percató de la situación, pues siguió escuchando música, así que la profesora le jaló suavemente el cable para que se le salga el audífono y le dijo “así no vas a poder estudiar. Habían más personas usando sus aparatos musicales y la profesora no siempre lo notaba (lo cual es entendible si pensamos que es una sola persona para atender a más de 20 estudiantes en este caso, y hay aulas con hasta 40 alumnos).

Otra estudiante, que me llamó la atención por su intenso maquillaje, no dejaba de pararse para ir a hablar y llamar la atención de un grupo chicos que estaba en una de las esquinas de atrás del aula; incluso un momento comenzó a pegar a uno de ellos (no tanto para lastimarlo como para llamar su atención) y estos comenzaron a pararse, a pelear entre ellos, hasta terminaron botándose en el piso del curso. En fin, esta chica me pareció la histeria en persona y todavía me intriga que, cuando la escogí para entrevistarla, me dijo que tenía 21 años (se había retrasado en el colegio porque tuvo que irse con su mamá a España), pero luego en el diagnóstico anotó que tenía 18 años.

La fotocopidora todavía no abría y como la mayoría ya estaba hablando, la profesora Neiza les dijo: “Bueno, al parecer ya han terminado de estudiar así que vamos a avanzar con lo siguiente del libro de la materia”. Una chica que estaba cerca de mí dijo en voz baja, como para que la escuchen sólo sus amigos: “No, profe, nos vamos a hundir”. Estos estudiantes sin duda sufren, pero no veo que hagan mucho por reparar su situación; precisamente, minutos más adelante, aún en la espera del examen, la profesora le preguntó a un estudiante por qué no estaba estudiando y él le dijo que para qué iba a estudiar si igual no sabía nada. Al parecer, hay una

77. Continuando con el comportamiento alarmante (a mi parecer) de los estudiantes, mientras se repartía el desayuno, la profesora le pidió a una estudiante que diera la recomendación que le habían dado: “Me han dicho que revisemos y contemos la cantidad de paquetes que nos están dando, porque algunos que van a recoger el desayuno sacan paquetes de una canasta de un curso a la del suyo para así tener más”. Aunque al contarle sobre esto a algún compañero de la universidad le pareció chistoso, para mí era otra muestra de esta actitud de querer “ganar” a expensas de los demás, de querer ser pues “pendejo”.

serie de disposiciones que mandan a los profesores a hacer todo lo posible para que un alumno no se aplace y para no fomentar a la competencia, porque cada uno tiene capacidades diferentes; Neiza y María Luisa me comentaron que aunque las intenciones detrás de estas consignas parecían buenas, habían contribuido a la despreocupación de los estudiantes.

Volviendo al relato, aunque la profesora al final no comenzó a avanzar con la siguiente lección del libro de la materia, decidió organizar la dinámica de mesa redonda que tendrían en fechas posteriores. Pidió a los estudiantes que necesitaban puntos que se ofrezcan para la dinámica y así organizó dos grupos, les dijo que iban a discutir al interior de cada grupo sobre un mismo tema y uno de los chicos exclamó: “Yo quiero debatir con los del otro grupo”, la profesora respondió que no era así la dinámica. Me pareció sugestivo este interés del estudiante por el debate que, a pesar de lo que diga Bollnow, para mí comparte mucho con el diálogo cuando es desarrollado para tomar decisiones compartidas y no como un mero convencer al otro (que tu idea “gane”).

Cuando al fin llegó el examen fotocopiado para todos, la profesora lo repartió y se puso atenta para comprobar que nadie haga trampa. A un estudiante llamado Luis le dijo que no vea su celular; este alumno ocultó ese momento el celular entre sus cosas que estaban debajo de su banco, para luego levantarlo y girarlo un poco mientras le decía enojado a la profesora: “¿Dónde ves un celular aquí?, ¿dónde? ¡De nada me acusa esta profesora!”. Sin duda esta actitud me pareció de “liso” o “contestón” y tuve una escena similar con este mismo alumno más adelante cuando apliqué la prueba de diagnóstico. Pasados varios minutos de repartido el examen, la profesora notó que el chico al que le llamó la atención por estar escuchando con una compañera música no había escrito nada en su hoja y le dijo: “Ves que no has estudiado”, él no dijo nada.

Ya acabado el examen, la profesora les pidió que saquen el libro para ver que el siguiente tema era la exposición oral. La profesora trató de hacerlos participar preguntándoles si ellos practicaban la exposición oral; la mayoría se quedaron callados y los que respondieron, medio anónimamente, dijeron algo así como “obvio”, pero sin reflexionar más. La profesora aprovechó de comentarles (usando la misma experiencia de los alumnos para avanzar el tema, lo cual es loable) que, en sus exposiciones, ellos van más a leer que a hablar de un tema que saben y que no se dan cuenta que sus compañeros ni los están atendiendo. Los estudiantes no dijeron nada.

Luego la profesora continuó viendo el libro, aparecía el concepto de diálogo, lo cual llamó mi atención porque quería ver qué concepción les daba el texto sobre el diálogo en comparación a la que yo tenía; sin embargo, el libro apenas daba una definición al estilo del diccionario: “Plática entre dos o más personas, que alternativamente manifiestan sus ideas o afectos”. Si bien hacía énfasis en el intercambio, nada hablaba sobre la transformación mutua y la comprensión recíproca, ni del carácter especial del conocimiento generado en el diálogo (características de las que hablan Bollnow, Navia y Freire). La profesora trató de ahondar en el tema preguntando si ellos practicaban el diálogo, pero sólo algunos alcanzaron a responder porque ya comenzaba el recreo.

Sobre el interés en los relatos ficcionales y el convertir la participación en conversación: El jueves de la misma semana, volví a observar las clases de María Luisa en el 3° “B”. Al parecer para ese día tenían que hacer un collage; pero, cuando la profesora preguntó al respecto, sólo cuatro levantaron su mano y ninguno quería exponer. No recordaba que la profesora haya dado esa tarea la anterior clase, debió darla antes; recordé y pensé entonces que siempre es problemático darles tareas con mucha anticipación a los chicos, porque tienden a olvidarla por dejarla para el último minuto (pues prefieren hacer primero las tareas que son para un plazo más inmediato) o porque se olvidan de llevarla aunque la hayan hecho. Sin embargo, a pesar de tener concientizado lo anterior, también caí en el error de dejar tareas no para la siguiente clase, sino para dentro de una semana; aunque esto sucedió porque me dio apendicitis en el ínterin de la investigación y no tuve forma de recoger la tarea.

Como la mayoría no tenía el mencionado trabajo del collage, la profesora prefirió pasar a otra dinámica a partir de las lecturas que ya habían hecho antes sobre el relato del jukumari y la pastora y sobre “La tragedia de Atahuallpa” (no sé si lo leyeron en clases o fue una tarea). Al parecer el tema les interesó, porque vi mucha participación en esta clase. La profesora preguntó si creían que la historia del jukumari siempre había sido así o si había cambiado con el paso del tiempo, un estudiante dijo que como es un mito de seguro había ido cambiando; la profesora aprovechó para preguntar por qué era un mito y los alumnos comenzaron a responder anónimamente (es decir, sin levantar la mano, gritando a coro o simultáneamente) que habían figuras extraordinarias como el oso, el árbol y alguien hasta dijo el “amor”. Considero que hay que conducir mejor este tipo de participaciones para que los estudiantes expliquen y argumenten

más extendidamente sus ideas o respuestas; digamos, a mí me hubiese encantado saber por qué a un alumno le parecía “extraordinario” el amor de los personajes.

La maestra continuó con el tema de las leyendas y relatos orales, contando la leyenda de la coca; pero al comenzar oportunamente prefirió preguntar si algún estudiante más la sabía para que mejor él o ella la cuente. Hay una chica que dijo que sí, pero hablaba muy bajo, así que constantemente sus compañeros se irritaban de no poder escucharla. La profesora luego les hizo recuerdo de que también tenían que pedirle a alguna persona mayor que les cuente un relato oral y otra alumna se animó a participar. Continuando con el tema, la maestra preguntó si hoy en día aún se podían crear o construir relatos orales; como nadie respondió, ella les contó que el Valle de la Luna se llama así porque cuando Neil Armstrong fue dijo que se parecía a la luna (la profesora tuvo que aclarar que Armstrong es el primer hombre que pisó la luna). Noté que casi todos los estudiantes estaban callados escuchando atentamente a la maestra, muestra de que es más fácil que la información los atraiga/interpele cuando no es tan abstracta y es de su contexto más cercano. Precisamente, cuando entrevisté a algunos de este curso y les pregunté si les gustaba la materia de Comunicación y Lenguajes, la mayoría dijo que sí le gustaban las actividades más de leer (o que la profesora les cuente) relatos y cuentos –no tanto novelas–, pero no les gustaba avanzar ortografía y teoría.

La participación se vio nuevamente cuando les pidió organizarse para una tarea, en la cual necesitaban escoger una noticia que sería investigada por todos; los estudiantes arrojaron ideas de noticias que actualmente estaban circulando (el “secuestro” del presidente por no dejarle volar sobre ciertos países, una cisterna que se había volcado camino a Oruro, lo del Censo) y, aunque no se ponían de acuerdo con ninguna, igual terminaron escogiendo una. La clase terminó con un grupo que quería exponer lo que era para la anterior clase, expusieron sobre los góticos; hay un grupo en particular en la esquina de la derecha de atrás que no dejó de hablar (en todos los cursos que entré a observar, los molestosos, habladores o que juegan con sus celulares se sientan en las esquinas o flancos traseros del aula y siempre son hombres) y algunos aprovecharon que la profesora ya no estaba en frente de ellos para hacer tareas de otras materias.

Sobre una entrevista grupal y la frustración ante un problema estructural del sistema educativo: Al día siguiente, viernes, tenía que observar otra clase del 4º “B”, pero cuando entré no estaba sólo el profesor Javier, sino otros señores más dándoles recomendaciones en tono

bastante serio a los estudiantes. Cuando acabaron, el profesor se me acercó para decirme que él era parte del comité de disciplina y que había habido problemas ese día de robos de celulares; me preguntó, además, si podía aprovechar de pasar yo clases con sus alumnos. La petición me agarró en curva. Aunque dije que sí, cuando se fue Javier, noté que no tenía nada preparado y preferí usar esos periodos para hacer una especie de entrevista grupal.

Les pedí a los estudiantes que me hablaran sobre qué no les gustaba del colegio, por qué los acusaban de ser los más molestos, por qué no eran capaces de ponerse en la posición de sus profesores y sus compañeros a los que no atienden, entre otras cosas. Ese día salí con una tremenda tristeza y frustración, pues con sus respuestas me di cuenta que había un problema sumamente *estructural* y complejo, ya que no bastaba con mejorar la materia de Lenguaje, sino el sistema educativo en general y cómo éste es percibido por los estudiantes; por mucho que me esforzara en armar clases interesantes y que los motivara a reflexionar, no iba a poder subsanar con eso todo el problema, pues requería el esfuerzo coordinado de muchos más actores.

Tal fue mi tristeza que decidí hacer lo que aconsejo para conseguir de una experiencia negativa algo bueno, sacar un aprendizaje: escribir y dialogar. Escribí una especie de testimonio o entrada de diario de lo ocurrido, pero con la intención de enviárselo a mi tutor de tesis y los catedráticos que conforman mi tribunal de evaluación, para que desde su experiencia de más años de enseñanza me tranquilicen o aconsejen. Pongo a continuación una copia de lo que escribí, la cual además explica mejor lo que sucedió ese día en clases:

Viernes 16 de agosto 2013

Son las cuatro de la tarde y desde hace tres horas que tengo una sensación de tristeza y frustración dentro mío. Esta semana comencé mis prácticas de observación, con tres paralelos de diferentes cursos en el colegio San Andrés: el 3 A, el 4 B y el 6 C. El profesor del curso de cuarto es, además, como su tutor y la anterior semana hubo un problema con una mamá, que escribió una carta al colegio quejándose de que el día que fue a devolver un dinero que no se usó, algunos chicos del curso la insultaron a ella, a su hija que está en ese paralelo y al parecer a la hermana de ella. Debido a este problema, el día de mi primera observación que fue el lunes no avanzaron en clases, porque justo se les avisó que los chicos tenían que ir con sus mamás o papás por el incidente. Cuando fui este viernes a clases, estaban de nuevo tocando el tema, pero ya con un comité que trata temas de disciplina y al parecer habían (no sé si en el curso o en la escuela en general) cuatro casos de celulares robados y a una chica le encontraron trago en su mochila. Ya en otra clase también escuché recomendaciones sobre contar la cantidad de alimentos que reciben del desayuno escolar, porque habían alumnos que robaban comida.

Cuento todo lo anterior porque a mí me parece grave que haya estos tipos de comportamientos, porque demuestra el individualismo creciente que hay en la gente, que consideran que para divertirse ellos o estar satisfechos necesitan perjudicar a otros. Precisamente mi tema de tesis apunta a que debemos aprender a desarrollarnos como humanos comprendiendo que vivimos en sociedad y junto a otros que sienten igual que nosotros, pero al mismo tiempo son diferentes.

Como trataba de explicar, de nuevo debido a este problema este curso no iba a pasar clases, porque el tutor tenía que tratar asuntos con este comité de disciplina. El maestro me pidió si yo podía pasar clases con sus estudiantes, pero como no esperaba tal petición, no se me ocurrió qué avanzar con ellos y más bien preferí adelantarme a mi trabajo de entrevistas, pero haciendo una grupalmente.

Después de grandes problemas para hacerlos callar y ver que inevitablemente dos estudiantes se escaparon del curso, les dije a los chicos que algo que me importaba descubrir para tesis era por qué a los alumnos parecía no gustarles el colegio, por qué preferían estar con sus celulares o dados la vuelta hablando con sus amigos en vez de atender a lo que se estaba avanzando. Diferentes personas levantaron la mano, pero luego fue sólo un chico el que respondía mayormente, y éstas fueron algunas de las respuestas (parafraseándolas): “La verdad es que yo no sé qué quiero ser en el futuro, no sé qué profesión iré a tener, así que realmente no sé qué me pueda servir del cole, porque sólo te preparan para eso”, “es que a veces no entiendes de qué te va a servir en tu vida lo que te están enseñando, como Física, así que me aburre”, “te dicen mucho que te estás preparando para el futuro, para el futuro, pero ¿qué de tu presente?”, “la verdad es que ahora nosotros estamos más interesados en estar con nuestros amigos, divertirnos y el colegio con las tareas te quita el tiempo de hacer eso”, “en el colegio te dan muchas tareas y da flojera”, “los papás te presionan mucho, quieren que seas bueno en todas las materias y no siempre te gustan”, “hay profesores que te dan tareas que no entiendes y cuando les preguntan, no saben explicarte y por eso prefieres terminar copiándote”.

Les dije a los chicos que yo creo que en el colegio no siempre importa tanto que aprendan una serie de datos e informaciones, sino que se formen como humanos y realmente me parecía preocupante que piensen que, para divertirse o estar felices ellos, tengan que perjudicar y arruinar la felicidad de otras personas. Les dije que yo consideraba que aunque hablemos, pensemos y demás, eso no significa que realmente seamos humanos plenos, que uno se humaniza y eso implica aprender vivir en un mundo que tiene toda una historia que nos antecede (así que hay que aprender sobre ella) y una serie de personas con las que nos tenemos que relacionar. Que está bien que les preocupe su presente y sus relaciones, pero que si sólo les importaba eso, todavía eran como animalitos que sólo están inmersos en el presente. En algún momento, hablando del problema que tuvieron, les dije que podían haber actuado de otra forma, porque todos los acusados (que eran como 10) se salieron de clases para ir a hablar con la directora, a pesar de que el tutor dijo que no lo hicieran, y les dije que era mejor que escojan a sólo uno como representante para que vaya; un alumno me dijo “es que ese cacho uno no piensa, sólo actúa” y le respondí “precisamente, si sólo hacen lo que los impulsos les dicen, entonces no son mejores que mi perro”

(lo cual quizás fue un poco fuerte para decir y todavía me cuestiono si fue lo correcto). Traté de decirles que realmente servía aprender de todo un poco, que cómo no les va a interesar comprender sobre el mundo en que viven, que no conocerlo era como ir a un lugar distinto y no tener ni idea sobre cómo moverse allí; sin embargo, me costaba encontrar un ejemplo concreto y cercano a ellos para demostrarles cómo los saberes están siempre interconectados, pero atiné a decirles que el resto de su vida van a tener que contratar profesionales para que les resuelvan cosas y muchos te engañan o te cobran carísimo por cosas que eran en realidad simples de arreglar, pero como uno no sabe nada, entonces lo engañan. Además les dije que todo lo que aprendan tiene que cuestionarlos para dejar de ser simples datos; como no sabía que estaban avanzando ellos, les di un ejemplo de otro curso que estaba llevando sobre las tribus urbanas y les dije que si averiguan de los emos, pregúntense si realmente está bien que se corten, si realmente el mundo es tan malo y triste para tratar tu cuerpo así, que si a ellos les gustaría ser emos o no. Agregué que lo que me gusta de la literatura es que uno aprende cosas, pero no como conceptos abstractos, sino experiencias que les suceden a personajes en situaciones concretas.

A pesar de todo mi esfuerzo por captar su atención (además que yo pensaba que estaba hablando de algo que les interesaba), muchas veces tuve que pedir a los compañeros que se callen y que escuchen a las demás personas, porque muchos estaban distraídos con su celular, un grupo con una tablet y un grupo de niñas se daba la vuelta para cuchichear. Hacia el final, ya no aguante más y le dije a las chicas y a los chicos de la tablet que estaban por el mismo lugar: “Cuando hablas y no te importa que otra persona también esté hablando, es como si la trataras como cosa, dándote la vuelta y distrayéndote le estás diciendo que no te importan sus sentimientos ni sus ideas, por eso te vale y le haces sentir como si fuera una pared; eso es violentar contra la humanidad de alguien y es parecido a lo que hacen las personas cuando matan a otra, cuando la dañan, etc.”. Los chicos se callaron, pero de todos modos yo ya estaba terminando (además que estaba muy abrumada, sentía que me faltaban ejemplos concretos para explicarme) y les pedí que pensarán qué didácticas o actividades en concreto les gustan de ciertos profesores y cuáles no, pensando en el porqué.

La verdad, salí muy aturdida de la clase y me fui a hablar con mi novio, porque es el más enterado de lo que estoy haciendo y le conté lo que sucedió. Lo que más profundamente me afectaba es que sentía que no sólo era necesario hacerles ver la materia de Lenguaje como útil y entretenida, sino que había que restituirles la confianza en la escuela en general, porque ellos ven al colegio y a los profesores como sus enemigos a los cuales tienen que vencer no haciendo la tarea, saliéndose de clase, no atendiendo, etc. Además, me preocupaba que los chicos no parezcan tener curiosidad por el mundo en el que viven y que aborrezcan aprender.

Camino a casa en el auto, no dejaba de pensar en qué debería haberles dicho, qué mejor no o qué necesitaba ser explicado o ejemplificado mejor. Justo en casa, comencé a pensar que el colegio es un entrenamiento para la universidad, el trabajo y la vida, que realmente es triste que les parezca tan agobiantes las tareas, porque en realidad el resto de su vida sólo iban a aumentar en dificultad. Que si bien es necesario pensar uno en sus relaciones y en su diversión, gran parte de nuestras formas de entretenimiento son instrumentos que utiliza el sistema capitalista-moderno para mantenernos anestesiados, pasivos y felices individualmente, a expensas de que otras personas no

lo sean y de que no podamos pensar en cambiar el mundo. También pensé que podría hablarles hablado de que el ser humano es complejo, tiene diferentes dimensiones y que si sólo piensan en la diversión y el placer, entonces atrofiaban su desarrollo en otras dimensiones. Por otro lado, justo ahora pienso en que debí insistir que no sólo importa ser bueno con la gente que uno conoce y con sus amigos, sino con los desconocidos y hasta con los que no nos caen.

Si bien quería dar clases y partir hablando sobre conocer el conocimiento a partir de Morín, luego hablarles del diálogo y recién llegar a la otredad, cada momento pienso que es indispensable antes darles una charla más general sobre cómo la escuela es un entrenamiento para las cosas más difíciles que se vienen, así que tener flojera ahora es absurdo y que, a pesar de todo lo que escuchan y les dicen, no han venido al mundo a ser felices, no al menos como seres que sólo piensan en su placer individual y en divertirse, sino a enfrentarse a una serie de problemas que requieren de nuestra inteligencia racional, afectiva y social. Además, siento que los jóvenes ya no sueñan en grande (como apuntaba en otro capítulo citando a Monsiváis), creen que no les queda más que encontrar su rincón de dicha personal para vivir en el mundo y sienten que los problemas grandes nunca los van a afectar (pero insisto en que necesito ejemplos concretos al respecto). Sin embargo, quizás esto termine siendo no tan motivador-retador como yo quisiera, sino hasta contraproducente (y que los haga encapricharse más en pensar sólo en el placer-diversión). Realmente, es difícil pensar no tanto en qué quiero yo que entiendan, sino cómo efectivamente pueden entenderme y tomarse todo lo que les diga. Tengo un fin de semana antes de volver el lunes con ideas para enfrentarme a esto que me entristece tanto.

La respuesta de mi tutor, Ramiro Huanca, fue inmediata; él sentía que estaba contemplando el meollo del asunto y que debía seguir orientando mi investigación en torno a este desinterés y estas apreciaciones de los estudiantes, además de darme algunos consejos más puntuales. También mi anterior profesora Lucía Rubinic me dijo que debía tener paciencia y fuerza, porque era un problema generalizado y me dijo que podía prestarme una película para que me inspirara. Ya más reconfortada, pero sin poder apartarme del problema aún, decidí toda esa noche preparar una especie de discurso motivador para el curso (pensando en todo lo que me pidió también la profesora Neiza). Sin embargo, creo que éste me quedó muy largo y, cuando fui a clases a exponérselo, muchos se distrajeron (con frecuencia me falta la capacidad de síntesis), tuve que reducirlo en el acto y como siempre me quedé con esa sensación de no haber llegado a explicar bien mis ideas, de no haber sido contundente. La segunda observación de la clase de Neiza no la realicé, porque la profesora no fue ese día y porque preferí pronunciar el discurso frente a los chicos de su clase.

III. Escuchar e interpretar a los otros: las entrevistas individuales

La semana del 19 de agosto me ocupé de realizar mis entrevistas personales, escogí como a cuatro alumnos por curso para realizarles algunas preguntas (sobre todo a aquellos que noté en las observaciones que mostraban menos interés en las clases y a los que más bien parecían más tranquilos o hasta aplicados). Mi interés principal detrás del cuestionario era saber más sobre qué les gustaba del colegio y qué no; en qué clases participaban y atendían más y por qué; saber si estaba entre sus preocupaciones los problemas de relacionamiento social y de comunicación (asociados en mi mente con mi tema de la identidad-otredad); además de saber qué problemas realmente les molestaban de la sociedad y que otros temas les daban curiosidad a parte de los que llevan en el colegio.

A continuación presentaré cada una de las preguntas de mi cuestionario guía, seguida por las respuestas de los estudiantes. Para analizar los resultados de estas entrevistas, me enfocaré sobre todo en mostrar los puntos de coincidencia en las respuestas que resultan más que sintomáticos al respecto de la forma de pensar de los jóvenes de colegio en la actualidad. Vale la pena aclarar que, aunque trato de apuntar y reparar en las coincidencias, sé que el objetivo de las entrevistas no es tanto dar un panorama estadístico o representativo (tendría que haber entrevistado a más alumnos por curso), sino captar más cualitativamente ciertas posturas y discursos de los estudiantes.

1. ¿Te gusta el colegio? ¿Qué cosas sí y qué cosas no?

Todos manifestaron que el colegio les gustaba porque veían a sus amigos y lo que no les gustaba eran las tareas (un alumno de 3° “B” fue muy enfático al detallar que sobre todo no le gustaba que le den tareas los viernes, porque le arruinaban el fin de semana). Me llamó la atención que tres alumnos, que yo veía como los más molestos y desinteresados en las clases (dos de ellos sobre todo se distraían siempre con su celular), me dijeron que les gustaba todo del colegio. Incluso, me animé a cuestionarle a uno de ellos cómo era capaz de decirme que le gustaba todo del colegio si en clases siempre estaba atendiendo otras cosas; él me dijo que en realidad sólo le gustaba estar con sus amigos.

2. ¿Te gusta la materia de Lenguaje? ¿Por qué?

Como ya señalaba anteriormente, la mayoría decía que sí les gustaba o que en parte sí y en parte no. Lo que solía gustarles más era la parte de leer o que les cuenten relatos y cuentos

(“no novelas largas como la Odisea” me dijo uno), algunos mencionaron que le gustaba escribir sobre ideas más personales (lo cual me alegró porque yo pensaba darles tareas sobre todo de escritura creativa). Lo que no les gustaba era la parte más teórica, de ortografía y de ver familias de palabras, etc. Este rechazo a estos temas sin duda se muestra en el hecho de que doce años de llevar ortografía, las partes de la oración y gramática no contribuyen mucho a mejorar la redacción de los alumnos; hay que repensar la manera en que se llevan estos contenidos curriculares, quizás plantearlos más como talleres de lecto-escritura de textos íntegros (no sólo hacer o completar oraciones sueltas).

3. ¿Crees que el conocimiento que te dan en el colegio es totalmente verdadero o crees que hay temas-hechos aún en discusión o explicables por diferentes teorías? ¿Podrías dar un ejemplo?/ ¿Crees que existe la verdad absoluta en el conocimiento?

En cuanto a esta pregunta, creo que la mayoría no la entendió porque tuve que desarrollarla más al ver sus caras de duda. Algunos apuntaron al hecho de que en el colegio no avanzaban todo sobre una materia, pero más que a la incompletitud de los contenidos, yo apuntaba a que incluso lo que sí les enseñan podía ser cuestionable o más complejo.

Entre los estudiantes de la promoción vi un poco más de lucidez respecto a la pregunta, ya que uno me dijo que en el colegio no estaban actualizados y no sabían lo último de lo último (aunque no lo explicitó el mismo estudiante, puedo entrever ahí que hay cierta noción de que todo saber es corregido o ampliado con el tiempo); otro alumno me dijo que él siempre pensaba distinto que todos sus profesores, en todas las materias, pero sobre todo en Religión, ya que él no entendía por qué debían seguir *todo* lo que un supuesto Dios superior les mandaba a hacer y también veía hipocresía entre la gente religiosa, ya que muchos se comportaban bien sólo en la iglesia; otro estudiante fue el único capaz de darme un ejemplo concreto sobre esto, pues me comentó que él había estado en otros colegios y que ahí le enseñaban que Murillo era un gran héroe de la patria, pero que en el San Andrés más bien le plantearon que era un traidor y alguien cuestionable. Sobre esto último, me parece bien que los profesores amplíen o cuestionen ciertas interpretaciones de los hechos o nociones, pero creo que hay que enseñar siempre aclarando que existen dos o más posturas, por qué existen y que ninguna rebate totalmente a la otra porque son interpretaciones.

Por último, vale la pena rescatar otra respuesta a esta pregunta, que de hecho fue la que más me sorprendió, proferida por un alumno de 4º “B”. A los estudiantes de este curso ya les formulé la pregunta de otra manera, cambiándola por si creían que existía la verdad absoluta y este alumno me respondió: “No, porque todavía no han terminado de mostrar qué cosas son ciertas y qué no. Para tener una certeza de algo, tendríamos que hablar con los primeros que han descubierto el lenguaje”. Sin embargo, cuando ya me tocó dar clases y hablé sobre la incertidumbre del conocimiento y la realidad misma, aproveché de mencionar que este alumno tenía una profunda concepción del lenguaje, pero él me dijo: “No, yo en realidad pienso que existe la verdad de uno, la verdad de otro, pero que además hay algo que se puede llamar verdad-verdad”.

4. Sinceramente, ¿qué significa para ti atender en clases?, ¿atiendes en todas o en algunas más que en otras? ¿Por qué?/ 5. ¿En qué clases participas más y en cuáles menos? ¿Cómo participas? ¿De qué depende de que te animes a participar?

La mayoría obviamente sabe que para atender en clases hay que callarse, mirar al pizarrón o al profesor, no distraerse; pero todos admiten que no atienden en todas las clases, algunos hasta afirman que en ninguna. La mayoría explica que atiende en aquellas clases que el profesor es bueno y hace sus clases más dinámicas. Hay estudiantes que ya saben lo que quieren estudiar, así que sólo atienden en las materias que les van a servir, en las otras, parece que no les interesa más allá de que el profesor sea bueno y dinámico. Un alumno dice que sólo atiende cuando tiene muchos “rojos”, así que tiene que salvar la materia. Ante la pregunta sobre en qué clases participan, los estudiantes repiten el nombre de las materias que dijeron que eran a las que prestaban más atención. Sin duda, las clases en las que se posibilita más la intervención de los alumnos son las que más atraen su atención. Sin embargo, como ya mencionaba anteriormente, los estudiantes consideran que participan sólo respondiendo preguntas, no tanto haciendo ellos preguntas o compartiendo su propia experiencia o parecer (salvo en materias como Filosofía o Sociales, mencionan algunos; sin duda hay mucho potencial en las materias de Humanidades para fomentar a la autorreflexión).

6. ¿Qué clase de actividades/dinámicas te gustan en clases y cuáles no te gustan, te aburren? Habría que relacionar esta valoración positiva de las clases dinámicas y participativas con el hecho de que la actividad que menos les gusta en clases a la mayoría de los entrevistados

es el dictado (un estudiante me dijo que los profesores que “dictan a lo tonto” parecen poco preparados); sólo una alumna me dijo que a ella no le molestaba que dicten, hasta le parecía cómodo. Lo que más parece gustarle a los estudiantes son los trabajos grupales en aula (salvo una estudiante que dice que no, porque siempre hay unos pocos que trabajan mientras al resto les vale), pero no sé cuánto de esto sea así porque realmente valoran la posibilidad de contrastar y complementar razonamientos o porque es una oportunidad de tener permiso para hablar entre amigos.

7. ¿Cuáles son problemas o temas que te preocupan en tu día a día?

Respecto a esta pregunta, traté de recomendarles que me digan problemas más personales, no sólo del colegio, a no ser que éstos sean los que más les preocuparan. Me sorprendió que ninguno me mencionara problemas de amor o de pareja, sólo una chica me habló de problemas de amistad (“cuando mis amigas se enojan en serio, en serio me pongo triste) y sólo dos hablaron de tener problemas familiares; de hecho, a pesar de mi recomendación de pensar en problemas más personales, la mayoría apuntó que sobre todo se preocupaba de no lograr hacer a tiempo algunas tareas o de que le vaya mal en el colegio.

Quizás yo fui una adolescente muy introspectiva, con tendencia a deprimirse y cuestionarse de todo, porque la verdad en casi todos los aspectos de mi vida veía problemas o cosas que no entendía (y al contrario que para ellos, el colegio me parecía fácil, así que no era una preocupación tan absorbente, salvo por algunos trabajos muy largos); por eso me sorprendió no escuchar manifestaciones sobre problemas más personales. Ya en el diagnóstico que apliqué pude relacionar esto con el hecho de que la mayoría estaba contento consigo mismo y no les interesaba cambiar en casi ningún aspecto (así como tampoco se les ocurría alguien con quien intercambiar cuerpos –esa era una de las preguntas del diagnóstico–, pues estaban contentos con su vida). En otras palabras, hay cierta idea de estar “seguros de sí mismos” que ya raya en la autocomplacencia y en la falta de capacidad de autocuestionamiento (aunque nuevamente repito que éstas ideas están mediadas por la percepción de mi yo-adolescente como alguien inseguro y que por eso se cuestionaba constantemente cómo se veía a sí misma y por qué le parecía que los demás no la veían así, sin duda este es uno de los gérmenes de mi interés por el tema de la identidad-otredad).

8. *¿Con quién sueles hablar de estos problemas? ¿Cómo los resuelves?*

La mayoría me respondió que hablan de sus problemas con sus amigos o con algún familiar a quien le tienen mucha confianza (una prima o su mamá); algunos acotaron que muchas veces estas personas no les daban realmente una solución, pero que les aliviaba hablar con alguien (cuestión importante a tomar en cuenta al mostrarles a los alumnos el valor del diálogo y el poder curador las palabras). Sin embargo, unos tres estudiantes varones me dijeron que prefieren no hablar directamente, sino tratar de resolver sus problemas solos; a los tres les pregunté si realmente llegaban a solucionar su problema o si más bien se olvidaban, todos me respondieron con una sonrisa entre dientes que en realidad simplemente se olvidaban.

Considero que hay una cierta disposición en los jóvenes de vivir en la “levedad” como diría Milán Kundera⁷⁸, la cual sin duda hace todo más llevadero, pero no sé cuánto contribuye a enriquecerte en lo personal, a hacer más sustanciosa la experiencia. Cito las palabras de un estudiante de la promoción que sin duda revelan esta actitud relajada de muchos jóvenes: “A mi edad yo lo único... lo que le veo es disfrutar la vida, no le veo de pucha preocupate por tu chica o preocupate por tus estudios, lo veo como cosa secundaria. Lo que yo quiero tomármelo en serio es cuando empiece a forjar mi futuro y el colegio no lo veo como forjar mi futuro, así que lo tomo a la ligera y trato de divertirme”. Este mismo estudiante fue el que me respondió lo siguiente a la pregunta sobre a quién le cuesta entender o escuchar: “A mis papás, por las cuestiones que te dicen de ser responsable, de tu futuro, la Universidad... No hablan desde el punto de vista de mi edad, de lo forma en que yo pienso, hablan más de una persona mayor, seria, que solo piensa en estudio y dinero”.

Otro alumno de 4to también reveló esta actitud sintomática de la adolescencia cuando le pregunté sobre qué sueños tenía sobre su futuro: “Ninguno todavía. No sé qué quiero estudiar. Hay que vivir el presente, todavía no el futuro”. No creo que la solución sea que se vuelvan todos unos angustiados, que viven para estudiar y pensando sólo en su futuro, olvidando su presente;

78. En los dos primeros capítulos de *La insoportable levedad del ser*, el narrador de Milán Kundera expone que: “El mito del eterno retorno viene a decir, por negationem, que una vida que desaparece de una vez para siempre, que no retorna, es como una sombra, carece de peso, está muerta de antemano y, si ha sido horrorosa, bella, elevada, ese horror, esa elevación o esa belleza nada significan. [...]. Si cada uno de los instantes de nuestra vida se va a repetir infinitas veces, estamos clavados a la eternidad como Jesucristo a la cruz. En el mundo del eterno retorno descansa sobre el gesto de una insoportable responsabilidad [...]. Por el contrario, la ausencia absoluta de carga hace que el hombre vuele más ligero que el aire, vuele hacia lo alto, se distancie de la tierra, de su ser terreno, que sea real sólo a medias y sus movimientos sean tan libres como insignificantes” (Kundera, 2013: 9-11).

pero parece que estos chicos tienen un pensamiento muy dicotómico o absolutistas, de que es una cosa o la otra (por eso creen que sólo hay diversión/placer por un lado o disciplina/presión por el otro, no consideran que estudiar, aunque sea difícil, puede traer otro tipo de satisfacciones), no ven la manera de equilibrar estos aspectos y de desarrollarse en las múltiples dimensiones de su ser sin que esto sea contradictorio.

9. ¿Crees que lo que aprendes en el colegio te sirve para enfrentarte con esos problemas? ¿Por qué?

Una mitad respondió directamente que no y la otra, que sí, pero sólo algunas materias como Sociales, Religión y Lenguaje. Un estudiante de la promoción incluso aseveraba que los profesores eran muy “cuadrados” (usando sus propias palabras) y sólo se preocupaban de llevar su materia. Aunque yo parezca una enemiga de perder tiempo en clases, para nada considero que hablar sobre temas más personales, sin importar la materia que uno imparta, sea una pérdida de tiempo; a veces incluso este tipo de reflexiones son las que más repercuten entre los alumnos y más contribuyen a su formación integral como seres humanos. Si bien puede ser peligrosa esta relación más amistosa e íntima entre profesor-estudiantes, me parece mejor que una simple relación académica poco constructiva e influyente.

10. ¿Qué es para ti la ética?/ 11. ¿Crees que el colegio te da pautas o valores éticos para formarte como ser humano-social? ¿Qué valores? ¿Tratas de seguirlos o aplicarlos sinceramente o se te olvidan a veces?

Continuando con este tema de la formación en valores, me llamó la atención que la mayoría de los estudiantes no sabía qué era ética, cuando mencionaba esta palabra en la pregunta abrían sus ojos con cara de qué idioma está hablando ésta. Una alumna trató de atinarle preguntando si tenía algo que ver con ser famoso, otra me preguntó si tenía que ver algo con Dios. Traté de buscar una respuesta menos conceptual y más ejemplificadora diciéndoles que piensen mejor en cómo era una “persona ética”; ahí recién algunos dos se animaron a decir algo. Sin embargo, ante la pregunta de si en el colegio les enseñaban valores o pautas de cómo conducirse como ser humano social (varié la formulación de la pregunta ante su desconocimiento de la palabra “ética”), muchos dijeron que sí, poniendo siempre como ejemplos el respeto, la responsabilidad y la solidaridad. Mas la mayoría alegaba que no siempre ponían estos valores en práctica, algunos aclaraban que sólo se conducían así con sus amigos. Me llamó la atención que

un estudiante me dijera que él consideraba que era solidario porque cuando pedían plata para algo, él trataba de aportar siempre aunque sea con 10 o 20 centavos, pero que un profesor le dijo alguna vez que eso no era ser solidario y por eso estaba confundido de qué era realmente ser solidario. Esta falta de comprensión y reflexión de en qué actitudes o actos concretos se muestran estos valores puede ser una de las razones por las cuales los alumnos consideran que no aplican realmente estos principios siempre y con todos.

12. *¿Cómo es tu relación con tu familia? ¿De qué hablas con ellos? ¿Sueles discutir con alguien?/ 13. ¿Quiénes crees que no te entienden o no te escuchan cuando te expresas? ¿Por qué? ¿Cómo te hace sentir?/ 14. ¿A quiénes te cuesta entender cuando hablan o actúan? ¿Por qué?*

Las respuestas sobre sus actividades familiares fueron bastante divergentes y particulares. La mayoría señaló que la persona que sentía que no la entendía era la misma que a ellos les costaba entender y usualmente esta persona era un familiar, ya sea el padre, la madre o algún hermano⁷⁹, porque pensaban muy diferente. Sólo un estudiante de 3º “B” señaló que él no escuchaba a un amigo, porque era muy “dramático” y siempre se estaba quejando de algo (otra muestra quizás de la preferencia por la “levedad” frente a la “pesadez” en términos de Kundera).

15. *¿Qué es para ti el dialogo y, sobre todo, cuál crees que es su objetivo o finalidad?*

En esta pregunta fue en la que noté respuestas más satisfactorias, ya que entendían que su objetivo era conocer a otra persona e incluso alguno me habló de encontrar acuerdo mutuo.

16. *¿Qué te hace renegar o qué odias?*

Las respuestas en torno a qué les hacía renegar fueron todas distintas, se mencionaron: la hipocresía, que la gente sea sucia, que La Paz sea tan caótica, que sus compañeros le molesten, los arrogantes que se creen superiores a todos, la falta de compromiso, etc. Sólo dos estudiantes coincidieron en que no les gustaba que la gente beba alcohol; en ambos casos, al indagar más, descubrí que su postura se debía a que habían tenido padres que tomaban y peleaban, de ahí su rechazo.

79. Estas respuesta coincidentes me hicieron confirmar mi idea de ver la película “Un viernes de Locos” con algún curso, pues precisamente trata de una madre y una hija que constantemente tienen diferencias, pero tienen que aprender a resolverlas cuando por un hechizo intercambian de cuerpos.

17. *¿Qué fenómenos de la realidad te dan curiosidad? ¿Tratas de averiguar sobre ellos?*

Tres estudiantes varones coincidieron en que les gustaban los temas de extraterrestres y fenómenos paranormales, otros dos varones coincidieron en que les interesaban los temas de tecnología y en el resto las respuestas fueron variadas (la cosmovisión andina, los fenómenos naturales, el calentamiento global, la historia, etc.).

18. *¿Qué sueños tienes sobre el futuro?*

Todos al pensar en su futuro apuntaron a la meta de ser profesionales (aunque muchos todavía no estaban demasiado seguros de qué querían estudiar). Me entristeció cuando un estudiante de tercero manifestó que no estaba seguro si llegaría a la universidad.

IV. Leer al otro: el diagnóstico, un desencuentro pedagógico y los primeros hallazgos compartidos

Después de haber realizado un número limitado de entrevistas personales con preguntas abiertas que me daban un panorama más cualitativo de las percepciones de los estudiantes respecto al colegio, el conocimiento y su vida diaria, era necesario hacer un diagnóstico más específico de todo el curso para develar el interés y los saberes previos de estos jóvenes respecto a los temas de identidad y otredad, para así indagar sobre el potencial de los contenidos que quería desarrollar en mis clases.

Las pruebas de diagnóstico fueron iguales para los tres cursos, salvo por el último ítem de leer un texto para realizar luego un párrafo de comentario/interpretación a partir de algunas preguntas. En 3° y 4° usé como texto para este ejercicio “Borges y yo” de Jorge Luis Borges. En cambio, para 6° decidí poner un fragmento, un monólogo específicamente, de la obra teatral *Bonitas*, escrita e interpretada por María Teresa Dal Pero y Soledad Ardaya. Me pareció que este texto podía despertar más el interés y hasta la empatía de los estudiantes de la promoción, porque era de cierta manera más fuerte o “crudo” el contenido y chicos de más edad, con más experiencia y viviendo la transición hacia otra etapa podían entenderlo mejor. La prueba constaba como de 4 ítems de datos, 8 de preguntas (de opción múltiple y de desarrollo) y 1 de lecto-escritura, número de ítems moderado que la mayoría respondió en 20-30 minutos. A continuación presento la lista de ítems del diagnóstico:

0. Nombre

1. Sexo

2. Edad

3. Clase social y etnia

4. ¿Te cuestionas o reflexionas sobre quién eres y sobre cómo te ven los demás? (Marca sólo UN inciso)

- a) Sí reflexiono sobre quién soy, pero no me importa cómo me ven los demás.
- b) Pienso en cómo me ven o creen que soy los demás, pero no pienso mucho en quién soy yo para mí mismo.
- c) Sí me cuestiono ambas, porque quien soy yo depende tanto de mi subjetividad o mis ideas propias como la de los otros.
- d) La verdad, no pienso mucho en ninguna.
- e) Creo que reflexiono a veces sobre eso, pero no es algo que me preocupa mucho.
- f) Otra respuesta _____

5. ¿Existe algún tipo de personas que te cuesta comprender por qué actúan o piensan del modo en que lo hacen? (Por ejemplo: las personas alcohólicas, los pandilleros, los fanáticos religiosos, etc.). Dar hasta tres opciones.

6. Respecto a la “identidad”, crees que las personas en general (marca máximo dos opciones):

- a) Tienen una cierta “esencia” que se mantiene a lo largo del tiempo y que no se puede cambiar.
- b) Tienen diferentes facetas o roles, por los cuales varían su forma de ser según con quién están.
- c) Están siempre en constante cambio y que pueden cambiar radicalmente su forma de ser continuamente.
- d) Tienen una manera de ser más o menos estable con la mayoría, pero tienen un “yo oculto” que se muestra en ciertas ocasiones.
- e) Nunca pueden saber realmente quiénes son (su identidad), porque está en constante cambio y dependen a su vez de las diferentes percepciones que los demás tengan de ellos.
- f) No sé, no pienso en estas cosas.

7. Específicamente en tu caso, ¿estás contento con quien eres o quisieras cambiar ciertas cosas de ti?

- a) Estoy contento con quién soy y no me interesa cambiar.
- b) No sé si estoy contentísimo con quién soy, pero *por el momento* no me interesa cambiar.
- c) No estoy seguro de quién soy, así que no sé si quisiera cambiar o no.
- d) Quisiera cambiar _____
- e) Yo estoy contento con quien soy; pero los otros me juzgan y dicen que debería cambiar.
- f) No sé, no pienso en estas cosas.

8. ¿Con qué persona en particular o tipo de persona te gustaría cambiar cuerpos/vidas por un día?

- a) Con _____
- b) No sé.

9. ¿Por qué?

10. ¿Cuáles crees que son los problemas que enfrenta actualmente la sociedad de La Paz, de Bolivia o del mundo en general?

11. ¿Realizas ciertas acciones para tratar de ayudar con la solución de alguno de estos problemas? ¿Qué acciones y para qué problema?

12. Realiza la lectura del siguiente texto y responde las preguntas que están después de él.

“Borges y yo” de J. L. Borges (famoso escritor argentino)

Al otro, a Borges, es a quien le ocurren las cosas. Yo camino por Buenos Aires y me demoro, acaso ya mecánicamente, para mirar el arco de un zaguán¹ y la puerta cancel²; de Borges tengo noticias por el correo y veo su nombre en una terna³ de profesores o en un diccionario biográfico. Me gustan los relojes de arena, los mapas, la tipografía⁴ del siglo XVIII, las etimologías⁵, el sabor del café y la prosa de Stevenson⁶; el otro comparte esas preferencias, pero de un modo vanidoso que las convierte en atributos de un actor. Sería exagerado afirmar que nuestra relación es hostil; yo vivo, yo me dejo vivir, para que Borges pueda tramar su literatura y esa literatura me justifica. Nada me cuesta confesar que ha logrado ciertas páginas válidas, pero esas páginas no me pueden salvar, quizá porque lo bueno ya no es de nadie, ni siquiera del otro, sino del lenguaje o la tradición. Por lo demás, yo estoy destinado a perderme, definitivamente, y sólo algún instante de mí podrá sobrevivir en el otro. Poco a poco voy cediéndole todo, aunque me consta su perversa costumbre de falsear y magnificar.

Spinoza entendió que todas las cosas quieren perseverar en su ser; la piedra eternamente quiere ser piedra y el tigre un tigre. Yo he de quedar en Borges, no en mí (si es que alguien soy), pero me reconozco menos en sus libros que en muchos otros o que en el laborioso rasgueo de una guitarra. Hace años yo traté de librarme de él y pase de las mitologías del arrabal a los juegos con el tiempo y con el infinito, pero esos juegos son de Borges ahora y tendré que idear otras cosas. Así mi vida es una fuga y todo lo pierdo y todo es del olvido, o del otro. No sé cuál de los dos escribe esta página.

Glosario

1. Vestíbulo o pasillo cubierto por techo en la entrada de una casa.

2. Es una puerta o reja de hierro que antecede a la puerta de entrada una casa (no a la puerta de calle o externa).

3. Conjunto de tres elementos.

4. La forma o estilo de las letras.

5. Estudio del origen de las palabras y las variaciones de su significado y uso.

6. Escritor escocés de finales del siglo XIX, escribió “El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde” y “La isla del tesoro”.

13. Escribe un comentario a partir de las siguientes preguntas: ¿De qué te habla el anterior cuento o cómo lo interpretas? ¿Quién es ese Borges y quién es el “yo” que narra? ¿Sobre qué aspectos de tu propia vida o identidad te hace reflexionar este texto?

Variación de los ítems 12 y 13 para la prueba diagnóstico del 6º “C”:

12. Realiza la lectura del siguiente texto y responde las preguntas que están después de él.

Monólogo extraído de la obra teatral “Bonitas” (escrita por María Teresa Dal Pero y Soledad Ardaya)

No sé bien en qué momento dejé de vivir i y pasé a ser yo!

Cuando tenía menos de 10 años, poco después de haberme cagado encima y antes de ser un florero, y cuando el accidente... miraba por la ventana y me invadía la tristeza al ver que todos comían a la misma hora y a la misma hora se iban a trabajar y bla bla bla y que la gente crecía y tenía que estudiar algo y casarse y hacer hijos... pensaba que era terrible coincidir con ese destino, que ojalá la vida nos reservara algo más, algo que nos hiciera sentir absolutamente vivos, que el cuerpo y el alma pudieran vivirlo todo, sentirlo todo.

Crucé la ventana...y bla bla bla.

No sé bien en qué momento empezó eso de la ventana, eso de observar...eso de ser observados... sólo observar y ser observado no hace bien, nada bien.

A veces. A veces siento que vivo entre paréntesis, cuando hago tal cosa y cuando hago tal otra, pero entre paréntesis y paréntesis, ¿dónde estoy?

Cuando hago tal cosa estoy bien no más, cuando hago tal otra me divierto, cuando hago la siguiente me deprimó un poco, en la sub-siguiente me aburro, en la otra me entusiasmo casi, (grave error). Pero siempre hay esos momentos entre paréntesis y paréntesis en que ME APAREZCO ANTE MI MISMA. Me aparezco ante mí misma.

Me aparezco en todo mi vano intento de fluir de no percibir los intersticios¹ entre una actividad y otra. ENTONCES ME VUELVO INMENSA Y TREMENDAMENTE ETERNA EN MI SIN SENTIDO. Inmensa y tremendamente eterna en mi sin sentido...

Inutilidad, vaguedad.

¿Eso es lo que había conocido en la ventana? ¡¿Nadie podría efectuar una salvación?! ¡Una Salvación! ¡Oh, oh, oh, volver a ser uno! La soledad y el vacío se han instalado justo aquí donde se pretendía escaparle...no me gusta, no me gusta ahogarme en mi misma y desperdiciar mi vida y el buen humor.

Desperdicio. Estupidez. Estupidez, desperdicio.

¡Salvarse!, ¡salvarse!... ¡Salvarse!

Glosario

1. Hendidura o espacio que media entre dos cuerpos o entre dos partes de un mismo cuerpo

13. Escribe un comentario a partir de las siguientes preguntas: ¿De qué te habla el anterior monólogo teatral o cómo lo interpretas? ¿Qué significa para ti esa ventana desde la que observas y te observan? ¿Qué significa encontrarse uno ante sí mismo en los paréntesis? ¿Sobre qué aspectos de tu propia vida o identidad te hace reflexionar este texto?

En el curso de tercero de María Luisa, 35 estudiantes dieron la prueba (aunque tuve que ir un segundo día para hacer dar la prueba a diez que no llegaron a tiempo el lunes que se aplicó la

misma); en el curso de cuarto de Javier, dieron la prueba 25 estudiantes y, en el curso de sexto de Neiza, 22 rindieron el diagnóstico. En casi todos los cursos causó susceptibilidad que entre los datos se les pida especificar su clase y grupo étnico, porque no entendía para qué quería esta información; para no complicarlos, les expliqué que ahí esperaba que me pongan si se consideraban de clase baja, media o alta y si se consideraban blancos, mestizos o de algún otro grupo. Mi tutor de tesis, como estaba de viaje, no vio a tiempo mi correo electrónico con mi boleta de diagnóstico; por lo anterior, no pude enmendar el uso del término “grupo étnico” que estaba realizando y que a él le pareció cuestionable.

Mi idea detrás de este mal planteado ítem era saber sobre la variedad (o no) de auto-identificaciones sociales. En todo caso, varios respondieron sólo a una parte de la pregunta, pero las respuestas mayormente dadas fueron que eran mestizos y de clase media. Sólo un 9% o incluso menos dijo ser “blanco”, sólo en la promoción dos estudiantes mencionaron ser de clase alta (en otros cursos, igual un porcentaje reducido mencionó ser de clase media alta) y sólo en tercero cuatro alumnos se identificaron como “aymaras”. En todo caso, para datos más específicos, como Anexos 1, 2 y 3 están los análisis que entregué a los profesores a partir de los diagnósticos. No los incluyo en el mismo cuerpo del capítulo porque son extensos y podrían interrumpir el relato; además que las respuestas más interesantes, por así decirlo, ayudaron a elaborar los contenidos para mi primera clase (así que se hablará de ellas en el siguiente subcapítulo), porque quería compartir la información de la prueba con los estudiantes para hacerlos entender mi proyecto y no caer en el extractivismo de información que nada tiene que ver con la lógica participante de esta investigación.

El desencuentro pedagógico: Antes de destacar ciertos lugares comunes o sintomáticos en las respuestas de los estudiantes, no puedo evitar recordar un incidente que tuve con el alumno que calificué como “liso” o “respondón” llamado Luis. Ya cuando fui a dar mi discurso motivador a su curso, tuve que llamarle la atención más de una vez por estar usando su celular; aunque le pedía que lo guardara en su mochila, él sólo lo ocultaba momentáneamente debajo de su banco. Cuando su compulsión me pareció demasiada, le pregunté que si acaso sabía lo que iba decir para que no tenga interés en escucharme; se calmó un momento, pero luego siguió hablando con su compañero y sacando su celular, les pedí a ambos que se fueran de la clase y noté que algunas de sus compañeras de adelante murmuraban “sí, bótelos, mucho molestan”. Al parecer, no era sólo a mí que me irritaba su comportamiento. El día del diagnóstico se repitió el

fenómeno, el estudiante no dejaba de sacar su celular, al principio le pedí que lo guardara, pero luego ya me harté y le pedí que me entregara su celular, a lo cual me dijo:

—Tú no tienes derechos a decomisarme mi celular.

—Sí puedo, ahora estoy como tu profesora, así que puedo pedirte lo.

—Tú misma lo has dicho, estás “como” mi profesora, pero no eres mi profesora, así que no puedes exigirme nada. Puedes ocuparte de lo académico, pero no de mis cosas.

No sé porque en ese momento no pude explicarle que pedirle su celular era por un asunto académico, ya que éste le estaba afectando en su desempeño como estudiante, pero algo me atufó ese instante y sólo atiné a repetirle que al menos lo guardara. Cuando fue la hora de entregar los diagnósticos, por alguna razón repasé rápidamente su hoja y noté que no había hecho el párrafo de comentario/interpretación a partir de las preguntas, de hecho sólo puso: “Me parece absurdo y sin sentido las preguntas”. Al leer esto, inmediatamente me di la vuelta y le dije:

—Luis, si no entendías el sentido de las preguntas, podrías haberme pedido que te explique.

—¿Para qué? Yo sólo averiguo sobre lo que me interesa y le hablo a la gente que me interesa.

—Eso es un absurdo, uno no sólo habla con la gente que le interesa, como uno vive en comunidad tiene que tratar a veces con gente que no conoce o no le interesa.

—No, para mí mi comunidad es sólo la gente que me interesa y que conozco.

—Yo te hablo de la comunidad... de la sociedad en general; por ejemplo, cuando vas al mercado y tienes que tratar con...

—¿El mercado? Pffff... ¡Quién va al mercado!, yo no voy al mercado —cuando me dijo esto inmediatamente me chocó cierta actitud “jailona”, por así decirlo, en sus palabras; por eso no pude evitar responderle:

— Con razón eres tan desubicado...

Lo que percibí como una actitud altanera y jailona fue redimensionada además como racista cuando leí más a detalle su diagnóstico. En la pregunta sobre si existe algún tipo de persona que le cueste comprender porque actúa o piensa de manera distinta a la suya, él puso

como primera opción a “los ignorantes-campesinos-taras” y en su tercera opción puso a los “cumbieros-reguetoneros, etc., música chola”. En la pregunta sobre cuáles son los problema que percibe en la sociedad, puso: “La ignorancia mucho campesino se vino a la ciudad”. Me pregunto qué clase de relaciones y comportamientos puede desarrollar con esta actitud racista en un colegio donde la mayoría se considera mestizo. Le avisé a la profesora Neiza sobre lo sucedido con este estudiante y ella me aconsejó mandarle una carta a la directora, pero preferí esperar a pasar clases para tener una oportunidad de complejizar la imagen que tenía de él (pues precisamente les habló a los estudiantes de no absolutizar al otro, ya sea en sus cualidades o sus defectos).

Un asomo a las revelaciones del diagnóstico y a la primera clase: Sin mayores problemas que el anterior en la realización de las pruebas diagnóstico, ahora sí puedo hablar de las respuestas y hallazgos coincidentes que tomé en cuenta para precisamente compartirles a los estudiantes en la primera clase que les daría a los tres cursos. Precisamente, no quería que la información sólo quedara para mí o los profesores, sino que los mismos estudiantes comprendiesen por qué les hice esas preguntas. Además, lo vi como una manera propicia para introducirlos a mi tema de tesis y de clases (pues le hago recuerdo al lector de que cuando me presenté en cada curso preferí mantener en incógnito mi tema).

Lo primero que me llamó la atención al hacer el análisis de resultados y que merecía ser compartido-dialogado con los estudiantes fue que en todos los cursos la opción más elegida para la pregunta sobre si reflexionaban sobre quiénes eran y como los ven los demás era la a). Esta opción decía “Sí reflexiono sobre quién soy, pero no me importa cómo me ven los demás”. Si bien sólo en tercero casi la mitad escogió esta opción (un 46%) —pues en cuarto y sexto sólo representaba la opción de un poco más de un tercio de los alumnos—, había otra pregunta que redundaba en esta consigna de pensamiento. En la pregunta sobre si estaban contentos con quienes eran o si deseaban cambiar ciertas cosas, más del 50% escogió a) estoy contento con quién soy y no me interesa cambiar o b) no sé si estoy contentísimo con quien soy, pero *por el momento* no me interesa cambiar. Este 50% era coincidente con las respuestas a la pregunta sobre si quisieran intercambiar cuerpo con alguien y por qué sí o no, pues un porcentaje similar alegaba que no sabían o con nadie, porque estaban felices con quienes eran. Yo noté en esta coincidencia de respuestas una “falsa idea de seguridad o autoestima” (así lo nombré en la primera clase que pasamos), pues creen que ser seguro es no cuestionarse a uno mismo y

sobreponerse a todo lo que digan los demás; pero no ven que esta actitud fácilmente puede convertirse en soberbia, poca disponibilidad para el cambio y ensimismamiento contraproducente para la convivencia social.

Respecto a esta poca disponibilidad para el cambio (poco afín a la construcción de una sociedad intercultural que requiere de cambios estructurales y otra actitud hacia la diferencia, a lo “otro”), la confirmé o se me hizo más evidente con la respuesta a otra pregunta. Esta pregunta indagaba sobre qué acciones realizaban para aportar con la solución a los problemas sociales que ellos mismos enlistaron en una pregunta anterior, la mayoría no respondió a esta pregunta o puso directamente “nada”. En otros casos creo que entendieron mal la pregunta y señalaron lo que debían hacer las autoridades u otras personas para atender este problema⁸⁰.

Me llamó la atención que, en la anterior pregunta mencionada, la mayoría de las respuestas apuntaban a cambios a nivel material o técnico (poner basureros, hospitales, instituciones educativas a costo bajo, mejorar los sistemas de seguridad en las calles), pero poco reparaban en cambios a nivel humano, de comportamiento y formas de pensar. Cuando les hablé sobre sus respuestas a esta pregunta y les pregunté por qué pensaban que ellos no podían aportar a la solución, siempre alguno me contestó que los mayores no les prestaban atención. Ante esto, les dije que de seguro si hacían alguna propuesta para mejorar ciertos hábitos en el colegio, nadie los rechazaría y a partir de ahí les expliqué que para atender a cualquier problema tenían siempre que conocer más, aprender a hablar de lo que perciben como problema (saber argumentar), ser ejemplo para los demás en la solución del problema y sobre todo estar abiertos al cambio. Les mencioné que sus propios compañeros que sí dijeron hacer algo para atender estos problemas, mencionaron ser ejemplo ellos mismos o hablar con sus padres para que cambien ciertos comportamientos.

80. Esta falta de reconocimiento de qué pueden hacer ellos mismos para aportar a la solución de un problema social y esta actitud de “autosuficiencia”, es decir, de creer que porque están contentos consigo mismos no deben autocuestionarse, me llevan a pensar (al relacionarlas) que en los jóvenes de secundaria de la UESA se da lo que Freire llama “alienación de la ignorancia”, “según la cual ésta se encuentra siempre en el otro” (Freire, 1970: 77). Gracias a este fenómeno, estos jóvenes –y la gente en general– tienden a atribuirle la responsabilidad de un problema y su solución siempre a los demás, rara vez son capaces de admitir que son parte de la problemática. Lo anterior también podría ser explicado a partir del concepto de Morín del “self-deception” o “auto-engaño”: “Mentira a uno mismo para proteger el ego, autojustificarse o culpar al otro” (Morín, 1999: 6). Cada persona tiene un “punto ciego” para mirarse a sí mismo; hay pensamientos, actitudes o prácticas propias que uno no puede o no quiere reconocer como negativas para no sentirse mal consigo mismo.

Retornando a esa pregunta sobre con quién les gustaría intercambiar cuerpos por un día, cuando les comenté sobre sus respuestas, remarqué que no habían visto el potencial creativo de la reflexión para atender a esta cuestionante. Les dije que lo que me interesaba de esta pregunta, más que el que se muestren seguros de sí y de su forma de vida, era que les permita pensar en la posibilidad de conocer el mundo desde *otro* cuerpo. Les comenté que algunos compañeros habían mostrado gran sensibilidad, pues algunas de las respuestas eran que uno quería ser su papá que tenía cáncer para sufrir el dolor de su enfermedad y de la quimioterapia en vez de él; otro chico habló de que quería ser un anciano, para saber cómo era sentirse solo; otra persona respondió que quería ser pobre, para saber si realmente era tan difícil vivir en carencia y si realmente eran más ricos en lo familiar y espiritual. También reparé en aquellos que se dieron cuenta que la pregunta no sólo apuntaba a que ellos estarían en el cuerpo de otro, sino que ese otro también estaría en su cuerpo, por eso me agradó la respuesta de una estudiante que quería estar en el cuerpo de su papá para saber cómo era trabajar, pero también quería que su papá sepa cómo era estar en el colegio; otro chico puso que no quería que nadie esté en su cuerpo y en su situación porque sabía que él era “malo”. Pude notar en las caras de algunos estudiantes que ellos estaban tan conmovidos como yo ante estas respuestas.

Por último, la prueba diagnóstico me sirvió para recomendarles que para ejercitar la lecto-escritura de textos literarios tenían que ser más detallistas y reparar en las palabras concretas que utiliza el narrador para contar las cosas; citar y explicar a partir de qué frases entendían lo que entendían. Esta recomendación se las di porque la mayoría hizo comentarios muy escuetos y/o muy generales de los textos, en algunos casos copiaban por copiar algunas cosas o en otros casos sobreinterpretaban o sobreproyectaban sus propias ideas en vez de dialogar y rescatar lo que efectivamente decía el narrador o el personaje⁸¹. Además, insistí en que todo conocimiento, toda lectura, tiene que interpelarlos y generar una experiencia estético-

81. Respecto a la sobreproyección en la lectura en contraste con el diálogo, Barthes dice: “[E]l Texto exige que se intente abolir (o al menos disminuir) la distancia entre la escritura y la lectura, y no por medio de la intensificación de la proyección del lector sobre la obra, sino leyendo a las dos dentro de una misma práctica significativa” (Barthes, 1987: 77). El sentido es el producto del encuentro del lector y la obra a través del lenguaje; el texto genera a partir de su estructura una serie de connotaciones-asociaciones posibles para producir sentidos y el lector es quien activa tales juegos del lenguaje para postular un sentido entre muchos posibles. Mónica Navia habla también sobre este encuentro con el texto a través del lenguaje, encuentro que requiere que el lector no imponga su comprensión sin atender a las asociaciones que las mismas palabras y enunciados del texto tratan de invocar: “[L]eer implica, pues, asumir que estamos dialogando como lectores con otros modos de comprender el mundo. [...] comprender, pero como diálogo con las visiones de mundo que se representan en el texto. [...] en el texto subyace la tradición del escritor, pero también la nuestra” (Navia, 2008: 31-32).

existencial en el sentido de que debe cuestionarles sobre su propia vida y apelar a sus emociones. Esta otra recomendación o consigna se las di porque en este ítem de lecto-escritura, en ambos diagnósticos, dos preguntas eran sobre ciertos temas o conceptos específicos del texto, pero la tercera pregunta era más de relacionar lo leído con su propia vida y una considerable parte eludió esta reflexión. A continuación daré algunos ejemplos de los párrafos de interpretación de los alumnos (que en su mayoría no son realmente párrafos) para visibilizar su capacidad comprensión, interpretación y redacción:

Lecturas sobre “Borges y yo”
<p>“Habla de Borges a el se le ocurren las cosas... Borges es el que escribe los libros y el “yo” relata. En mi comportamiento⁸²”.</p>
<p>“Borges y su otro yo es quién le empuja a hacer libros que se dedica a la literatura. La verdad es que me hace reflexionar en pensar en que como me siento en verdad o como quisiera ser para hacer y ser lo correcto”.</p>
<p>“Según lo que entendí la persona que narra no va a cambiar el dice “yo vivo, no me dejo vivir”⁸³. Borges es un escritor que hace prosas pero el “yo” no entiendo me enreda cuando habla de él, de Borges y de Stevenson. Que hay veces que por lo que dicen las personas nosotros queremos cambiar pero no debe ser haci nos tiene que valer lo que digan de nosotros”.</p>
<p>“Bueno el cuento habla de una persona que se le ocurren ideas es como un escritor”.</p>
<p>“El borges es el que vive y yo soy el que narra. Que aveces cambio de humor rápidamente”</p>
<p>“Me habla de que uno casi siempre quiere ser uno mismo y no cambiar su forma de ser por ejemplo la piedra eternamente quiere ser piedra y el tigre un tigre, el hecho de que uno quiere cambiar. Borges era al que le ocurrían las cosas y el “yo” es el que cuenta todo, en si este texto me hace reflexionar sobre quien yo quiero ser realmente”.</p>
<p>“Habla de un hombre llamado Borges, mas bien un escritor que es muy famoso y triunfa con sus libros y biografías, es muy adictivo. Borges es un escritor famoso y el yo es el solo que narrando la historia de su biografía. Se q tienes q luchar para ser exitoso, porq en la vida nada es fácil, todos tienen q hacer lo les gusta y haci seran exitosos”.</p>

82. Como se ve, a pesar que les dije que no quería que respondan a las preguntas por separado, sino que las unieran para construir un párrafo, muchos o no escucharon lo que les pedí o no supieron cómo hacer un párrafo, así que prefirieron responder pregunta por pregunta de manera separada. Aprovecho, además, para aclarar que estoy copiando sus respuestas tal cual las escribieron ellos, con todos los errores ortográficos, de sintaxis, puntuación y demás de su escritura.

83. Aunque esta estudiante cita, transforma las palabras del texto para interpretar lo que ella quiere interpretar (sobreproyección) y no lo que el mismo texto dice: “yo vivo, yo me dejo vivir...”.

<p>“De que una persona va caminando solo y así pasa el tiempo. Borges es quien a quien le ocurren las cosas. Todo lo de esta vida se paga, en esta vida todo se compra y me hizo reflexionar todo lo de esta vida y lo antiguo es bonito”.</p>
<p>“Habla de un “yo” y Borges que, trata creo de alguien que ayudo a Borges él creo que es un escritor, el “yo” lo ayudo a surgir pero el “yo” se quedo abajo, no surgio y ve como Borges triunfa, en sus libros, biografías, etc. Borges es un escritor y el “yo” es el que lo ayudo a surgir... ... Creo yo que les pasa a muchos, ayudar pero los que ayudan “surgen”, no, se hunden, los que son ayudados crecen y logran salir adelante pero los que ayudan se quedan ahí, y no reciben un merito y creo que tampoco ni agradecimiento, ellos son nada, solo se pierde”.</p>
<p>“Me gusta la parte en la que dice, “yo estoy destinado a perderme”, me gusta por que es cierto nos vamos a perder; el autor habla de el mismo es como si quisiera cambiar pero busca ayuda lo cual es interesante, me hace pensar que tengo que poner o dejar mi huella. Me gustaría dejar algo que cambie el mundo que cuando me “pierda” el mundo no este como cuando yo llegue!!!”.</p>
<p>“Yo entendí que Borges tenia alguien hablando dentro de el que el no era feliz que el no sabia si hacia esos libros o Borges o su yo interno. Que cada uno tiene un yo interno algo más fuerte que su conciencia que es yo es como decir que cada uno sirve para algo y en mi vida propia yo se que sere alguien muy importante que ese yo me impulsa a seguir adelante”.</p>

Las anteriores respuestas son una muestra de lo que afirma Barthes, de que toda lectura es parcial y fragmentaria (por ello la literatura desata sentidos múltiples infinitos⁸⁴ e incluso una misma persona puede interpretar de forma diferente el texto cada vez que lo lee⁸⁵); sin embargo, aceptar esta condición no significa renunciar a tratar de visualizar el todo complejo del texto (aludiendo a Morín). Algunos estudiantes logran dilucidar algunos de los temas comúnmente rescatados en el cuento de Borges, pero la capacidad de argumentar su interpretación requiere de mayor desarrollo. Cabe mencionar que no hay mucha diferencia del nivel de redacción entre los de tercero y cuarto, de hecho más estudiantes en tercero respondieron en este ítem y

84. “[U]n texto no está constituido por una fila de palabras, de las que se desprende un único sentido, teológico, en cierto modo (pues sería el mensaje del Autor-Dios), sino por un espacio de múltiples dimensiones en el que se concuerdan y se contrastan diversas escrituras [...]; el espacio de la escritura ha de recorrerse, no puede atravesarse; la *escritura* instaura sentido sin cesar, pero siempre acaba por evaporarlo” (Barthes, 1987: 69-70 –las cursivas son mías, pues hay que aclarar que para Barthes la lectura es una escritura en el sentido que el lector es quien acaba de escribir el texto).

85. Mónica Navia hace también hincapié en esta idea al decir que “no comprendemos de igual modo un texto en diferentes situaciones” (Navia, 2008: 30). El carácter parcial de la lectura no sólo tiene que ver que cada uno lee desde su propio horizonte existencial (que es particular, uno no puede habitar todos los cuerpos-mentes para hacer una lectura total), sino también con el tiempo y los cambios por los cuales ni siquiera uno es siempre el mismo para leer siempre igual.

respondieron haciendo un párrafo (aunque yo no les insistí que lo hagan así, mientras que a los de cuarto sí). Pienso que en cuarto, más que hayan tenido problemas para comprender, tuvieron flojera y trataron de hacer el ejercicio lo más rápido posible para estar libres. Incluso hubo un chico que me dijo: “Profe, no puedo, me cuesta mucho pensar”.

En el caso del 6° “C”, como usé otro texto en su prueba diagnóstico, con el cual se identificaron más (sin sobreproyectarse tanto, aunque también hubieron casos), las respuestas dieron más fácilmente con el tema del fragmento y fueron más extensas. Sin embargo, la mayoría piensa que hacer un párrafo es construir una única oración bastante larga, lo cual es preocupante considerando que estos estudiantes están a punto de ir a la universidad. A continuación muestro algunas de las respuestas de este curso para que vean su desempeño:

Lecturas sobre el fragmento de <i>Bonitas</i>
“De una muchacha que sufre serios problemas de personalidad y lo que me hace reflexionar es que yo también sigo buscando el motivo y la razón de mi vida. Sobre la ventana supongo que se refiere a mirar, observar a los demás y no nos observamos a nosotros mismos”.
“El monologo nos habla de cómo nos vemos físicamente de cómo miramos o envidiamos que por que no soy delgado o cosas así entramos en un mundo depresivo donde nos odiamos nos miramos y miramos y no nos gusta ver ese reflejo, que somos como somos no importa la apariencia física sino tu personalidad y la autoestima”.
“De la forma en la que se siente en ciertas circunstancias de su vida, sus ojos expresan una ventana por donde mira el mundo o su exterior y lo que le rodea, también es el cuerpo ya que los demás nos miran a través de tu cuerpo, algunas personas se encuentran en situaciones difíciles o en paréntesis y deben buscar la forma de salir de ellas; en mi vida me hace entender que no debo ahogarme en un vaso de agua sino, salir del problema siempre con una buena cara, y no desperdiciar mi vida en cosas que tal vez no valen la pena que le preste mucha atención”.
“Pues de que esta aburrida de lo que hace que todo sea lo mismo que todo el alrededor le este mirando constantemente y encontrarse uno mismo debe ser aburrido ya que a tu vida no le das la satisfacción de vivirlo y que sea impredecible, pues a mí me hizo ver un poco de lo que estoy haciendo ya que debería aprovechar más de mí y no quedarme por vencida y mucho menos esperar a que todo venga a mí”.
“La confusión e incertidumbre de una adolescente que tiene miedo de madurar y crecer. La ventana es como una dimensión donde podemos ver como y quienes somos, ver como son y quienes son la gente que nos rodea. Cuando tratamos de encontrarnos así mismos, para ver de donde venimos y hacia donde vamos. Me hace reflexionar sobre quien soy, que voy hacer y donde voy a llegar”
“El monologo anterior para mí es como si una persona viviera y sintiera todo lo que pasa a su alrededor dentro y fuera de su casa, la ventana significa como un intermedio en lo que yo veo y

como me ven los demás, encontrarse uno antes de los paréntesis, que existe un espacio antes de poder descubrir lo que es, que muy importante ver estos dos aspectos”.

“Yo pienso que es toda la verdad ya que muchas cosas de lo que dice para mi son ciertas; la ventana por la que observo, observo los errores y las cosas buenas de la sociedad que me observen y me critiquen para mí algo positivo; saber lo que queremos hacer en su debido momento y dependiendo del humor con el que estamos para hacer tal cosa; y en fin como dije antes todo lo que dice para mi es cierto ya que refleja mi personalidad”.

“Me parece la forma en que cada uno se ve. Pero no se puede, porque solo ve a los demás; eso me pasa, no puedo verme por completo en nada. Alguna vez... distingo algún cambio pero nada más.

La ventana es tu vida diaria, lo que hace y no sirve para nada ni para nadie solo para ti y será una “pérdida de tiempo, desperdicio” cuando mueras. Dejar de ver los paréntesis que son parte de tu ego y de tu sociedad es lo difícil; difícil es poder corregir tus propios errores cara a cara.

No entiendo el cambio de mi comportamiento. Me siento inútil. Pienso que es la adolescencia? jaja, puede ser; pero no me corrijo y ese es el ¿por qué?”

V. Interactuar con el otro: una experiencia de enseñanza-aprendizaje mutua

Clase 1. Presentar el tema y el sistema de evaluación: Entrando ya al relato específico de las clases, como ya señalé antes, en la primera sesión intenté darles algunos comentarios sobre lo que descubrí con sus respuestas. Primero, pero, pregunté en todos los cursos si podían adivinar de qué se trataba mi tesis según el tipo de preguntas que les hice en el diagnóstico. En ningún curso estuvieron ni cerca de atinar, así que tuve que yo misma decirles que mi tema era el de la identidad, el cómo construimos quién somos, pero que para mí siempre estaba emparentado con el de la otredad. Cuando puse esta palabra en la pizarra, todos miraron con cara de extrañamiento, así que les pregunté si sabían qué significaba, ninguno tenía la más mínima idea. Les expliqué que otredad viene de la palabra otro y se refiere a cómo percibimos al otro en su diferencia y cómo construimos una idea de yo a partir de un otro, haciendo hincapié en que nadie se hace solo en el mundo, que hasta las mismas palabras con las cuales nos autodefinimos no las hemos inventado por nuestra cuenta, sino que nos las dan los demás, la sociedad.

Luego pasé a explicar que yo iba a calificarlos en un sistema que se llama por competencias, en el cual se ve el desarrollo de saberes conceptuales (que en este caso serían los de conocimiento, diálogo e identidad-otredad), saberes procedimentales (el desarrollo de las habilidades dialógicas para leer y escribir sobre un texto, en pro de generar una experiencia estético-existencial) y saberes actitudinales (generar una capacidad interlocutiva al expresar la

propia postura y al escuchar la de otros)⁸⁶. Les dije que, teniendo en cuenta el interés que tenía en que desarrollen sus capacidades de diálogo, me interesaba que sean participativos en clases. Aproveché que en una de las preguntas más de un tercio del curso mostró conocimiento del concepto de la identidad como rol, por eso les dije que me interesaba que comprendan que en el aula tienen que estar en su rol de estudiantes y no de amiguitos que están hablando en el patio; esto tampoco significaba que sean unas momias, sino que hablen pero para todo el curso y para aportar a lo que se está avanzando en la materia.

Clase 1. La dinámica del comic: Después de tanto monopolio de la palabra, decidí pasar a una dinámica. Les repartí un comic que comparaba las ideas propuestas por Huxley en “Un mundo feliz” y las ideas de Orwell en “1984”. A continuación pongo las tres páginas del comic:

86. Como se señaló en el segundo capítulo, en el subtítulo referido a las teorías de la educación en el lenguaje y la literatura, para establecer estas tres dimensiones (saberes procedimentales, actitudinales y conceptuales) se adaptó la propuesta de Huamán en “¿Para qué enseñar Literatura en la nueva secundaria?”: “Su aprendizaje [de la competencia literaria] permite el desarrollo de una *actitud* de diálogo o dialógica esencial para la meta de una educación liberadora; la adquisición de *habilidades* de interlocución que hacen posible la concreción de consensos y cooperaciones, indispensables para la existencia de una convivencia social plural y heterogénea, y el *conocimiento* de marcos discursivos de géneros a partir de los cuales es posible la creación de cualquier nuevo saber” (Huamán, 2008: 29; las cursivas son mías).

AMUSING OURSELVES TO DEATH by Stuart Millen



ALDOUS HUXLEY

Autor de: "Un mundo feliz"

vs.



GEORGE ORWELL

Autor de: "1984"



ORWELL TEMÍA QUE ALGUIEN NOS PRIVARA DE LA INFORMACIÓN.



HUXLEY TEMÍA QUE NOS DIERAN TANTA INFORMACIÓN QUE NOS VERÍAMOS REDUCIDOS A LA PASIVIDAD Y AL EGOTISMO.



ORWELL TEMÍA QUE LA VERDAD SE NOS OCULTARA.



HUXLEY TEMÍA QUE LA VERDAD FUERA AHOGADA EN UN MAR DE IRRELEVANCIA.



ORWELL TEMÍA QUE NOS CONVIRTIÉRAMOS EN UNA CULTURA CAUTIVA.



HUXLEY TEMÍA QUE NOS CONVIRTIÉRAMOS EN UNA CULTURA TRIVIAL, PREOCUPADA POR LOS SENSORAMAS, LAS ORGÍAS LATRÍAS Y LA PELOTA CENTRÍFUGA.



EN "1984" A LA GENTE
SE LE CONTROLA
INFLIGIÉNDOLE DOLOR.



EN "UN MUNDO FELIZ"
A LA GENTE SE LE CONTROLA
INFLIGIÉNDOLE PLACER.



EN POCAS PALABRAS, ORWELL
TEMÍA QUE LO QUE ODIAMOS
TERMINARÍA POR ARRUIARNOS.



HUXLEY TEMÍA QUE AQUELLO
QUE AMAMOS TERMINARÍA
POR ARRUIARNOS.



EL TEXTO ESTÁ EXTRAÍDO DE "AMUSING OURSELVES TO
DEATH: PUBLIC DISCOURSE IN THE AGE OF SHOW BUSINESS"
POR NEIL POSTMAN. UN LIBRO ACERCA DE LA POSIBILIDAD
DE QUE HUXLEY, Y NO ORWELL, ESTUVIERA EN LO CIERTO.

www.recombinantrecords.net TRAD: [elfacker.tumblr.com](https://www.tumblr.com/elfacker)

Escogí este comic porque tenía que ver con lo que les había hablado en mi “discurso motivador”, ya que en esa charla les dije que ellos pensaban mucho en su placer y entretenimiento individual sin equilibrarlo con su desarrollo en otras facetas como la académica, artística, etc. Además, les dije que ellos creían que están siendo libres y auténticos al hacer lo que les da la gana para ser felices, cuando en realidad eso es lo que esperaba el sistema de ellos: que no piensen y que no les interese conocer y cuestionar el mundo para seguir manteniendo un sistema de consumismo, individualismo y no-importismo. Precisamente, el comic apunta a que no sólo el control y la violencia extrema nos esclavizan, sino que también somos esclavos de lo que nos genera placer y felicidad.

Para trabajar este comic, les pedí que se pongan en grupos de a cinco, primero debían discutir entre todos de qué hablaba el comic, para luego exponer oralmente uno de cada grupo las ideas discutidas. Sin embargo, tanto en el curso de tercero y cuarto en el que desarrollé esta actividad⁸⁷ tuve que dejarla a medias; lo cual sin duda fue un problema, porque la clase siguiente con tercero era un lunes de esos en los que muchos llegan tarde y la mayoría de los grupos estaban incompletos, así que tuve que suspender esta actividad. Este problema de cálculos de tiempo fue mi cruz durante todas mis clases (realmente “otra cosa es con guitarra”), pues siempre terminaba avanzando mucho menos de lo que había planeado, subestimaba la cantidad de tiempo que necesitaba una clase participativa como la que quería y subestimaba la cantidad de tiempo que necesitaban los alumnos para entender y hacer lo que se les pedía cuando habían actividades.

Clase 1. Recursos para identificar a los estudiantes: Otro problema “técnico” que tuve que atender fue el de tener a los estudiantes identificados para poder registrar sus participaciones, sus aportes para abrir el diálogo en clases o sus actitudes contraproducentes para el diálogo.

87. En sexto no pude hacerlo, sólo les hablé de los resultados del diagnóstico, pues debido a diversos contratiempos no pude dar mis clases como lo esperaba. Lo que sucedió fue que, como los lunes sólo tenían un periodo de clases los de este curso y además era al mismo tiempo que mis clases con cuarto, sólo podía pasar clases con ellos los miércoles. El primer miércoles que quise pasar clases con ellos no se pudo porque hubo paro cívico, la siguiente semana a eso era vísperas del día del estudiante y toda esa semana desde el miércoles los estudiantes no pasaron clases para desarrollar otras actividades en el colegio (mañana deportiva, aseo de cursos, concurso de talentos, etc.) y la semana después fui yo lo que no pudo ir porque me dio apendicitis. Me tuvieron que operar, así que estaba en reposo. Tal como remarca Morín, al trabajar en contextos vivos de investigación, uno tiene que estar abierto y preparado para enfrentar la incertidumbre, lo no-planeado. Al final, por cumplir con la profesora Neiza, decidí dar una sola clase en sexto, ya que los límites de fecha para terminar mi investigación no me permitían extenderme otras tres semanas más. En esa única clase, les hablé sobre el resultado de sus diagnósticos, pero preferí reflexionar sobre otra temática: la muerte y cómo pervivimos en la memoria y las palabras de los otros. Sin embargo, aunque la temática era otra, igual hablamos del yo-interno (lo que uno cree que es) y el yo-externo (la *imagen* que los otros se hacen de uno), así que la tarea que les dejé sí se asemejaba a las que desarrollé con otros cursos.

Recuerdo que mi primera clase fue un lunes con los de 4º “B” (no pude comenzar las clases ese día con tercero porque la profesora María Luisa realmente necesitaba pasar clases con ellos) y, después de decirles que tomaría en cuenta esto de las actitudes interlocutivas, les pedí que sacaran una hoja y pusieran su nombre y/o su apellido. Sin embargo, no les expliqué para qué era (asumí que lo deducirían y supuse mal), así que muchos escribieron su nombre en letras muy pequeñas que yo no podía leer a simple vista. Recién al percibir este problema o falta de explicación adecuada de mi parte, les indiqué mejor que mi idea era que hagan estas hojas como una especie de placa para escritorio, pero de papel, para que yo pueda ver sus nombres. Sin embargo, no faltaron los comedidos que se quisieron cambiar de nombre.

Por otro lado, como sus “placas” estaban hechas de papel y no de cartulina, eran poco estables y todo el tiempo se caían. Para resolver esto, decidí la siguiente clase yo llevarles unos carteles con sus nombres, tanto para los de cuarto como para los de tercero. Creo que no sólo para poder registrar participaciones es necesario tener identificados a los estudiantes; saber sus nombres es una manera de personalizar la relación entre el profesor y el estudiante desde el principio. Algo frustrante en la universidad es que, en cursos grandes de más de 30 personas, el catedrático rara vez se aprende los nombres de los alumnos y eso te hace sentir como si no le interesaras.

Clase 1. Improvisar y re-ajustar el plan de clases: Como iba contando, para mi primera clase no sólo esperaba terminar la dinámica de la lectura grupal del comic con su correspondiente exposición oral, sino además comenzar a avanzar el tema de los errores del conocimiento y de la incertidumbre (basándome para esto en la propuesta de Morín). Como no iba a poder completar lo primero ni comenzar lo otro, sino que serían materia para la siguiente clase, decidí en el acto formular una tarea que no tenía prevista: que investiguen algunos conceptos que llevaríamos la siguiente clase para que así puedan participar. Les pedí que investigaran sobre los siguientes conceptos: errores de los sentidos o de la percepción, errores mentales, errores de la razón y auto-engaño.

Clase 2. Poner en diálogo el comic: En la segunda clase con los de 4º “B” primero completamos la dinámica anterior, les pedí que de nuevo se pongan en grupos, que repasen algunos minutos el comic y que hicieran un punteo de las ideas debatidas, para que así tuvieran algún apoyo escrito al momento de exponer. Pasé grupo por grupo, escogiendo al azar a alguno

de ellos para que exponga lo que hablaron. Sin embargo, me di cuenta que la mayoría sólo repetía lo que decía texto, no había mayor ejercicio de reflexión y contextualización, sino sólo de resumen y reproducción. No fui severa al calificar porque me di cuenta que quizás nuevamente había sido un error mío, porque no supe explicarles bien qué quería que hagan. Traté de subsanarlo un poco preguntando a algunos estudiantes (en los que más veía mera repetición mecánica y poca interpretación) si consideraban que ellos vivían en un mundo del control y las restricciones o más bien en un mundo de libertad individualista. Algunos me dijeron que mitad y mitad; sobre todo porque, como ellos eran adolescentes, sus papás les prohibían hacer algunas cosas. Un alumno en particular me dijo que él pensaba que vivía en un mundo sólo de control y prohibiciones, le pregunté qué le prohibían hacer y quiénes, a lo cual respondió que sus padres no lo dejaban tomar, fumar, salir cuando le dé la gana, etc. Le dije que no me parecían prohibiciones tan graves y que quería salir de la esclavitud del control para vivir en la esclavitud del placer y el entretenimiento individual; creo que no lo convencí lo suficiente.

Clase 2. Las dificultades en la apropiación de conceptos y su explicación: Terminada la actividad en el aula de cuarto, comencé a avanzar el tema de los errores del conocimiento y la incertidumbre. Al anotar cada concepto en la pizarra, antes de explicarlos, les pedía que ellos mismos me dijeran que habían averiguado. Sólo una mitad del curso había hecho la tarea y de éstos, sólo unos tres o cuatro se sentían más confiados para intervenir⁸⁸. Sin embargo, casi todos procedían a leer lo que habían investigado con grandes dificultades porque habían palabras que ni entendían, así que deducí que habían hecho copiado-pegado de los conceptos, sin asimilarlos realmente. Ante esto, les pedí que no leyeran su tarea, sino que me expliquen en sus propias palabras lo investigado, pero esto disminuyó aún más el número de los que participaban.

En el curso de tercero, como ya mencionaba anteriormente, tuve un problema en esta segunda clase porque, como la di un lunes, muchos habían llegado tarde y no estaban en el aula. Les dije que igual trataran de ponerse en grupos, pero la inasistencia fue tanta ese día que habían grupos en los cuales sólo quedaba un integrante. Decidí eliminar nomás esa actividad y pasar a avanzar el tema de los errores del conocimiento y de la incertidumbre. Sin embargo, y éste es un

88. Luego al revisar la tarea me di cuenta que tal vez participaron unos cuantos porque sólo unos cinco habían hecho realmente la tarea y el resto sólo se había copiado. Era además fácil notar quienes se habían copiado de otra copia, pues repetían los mismos errores de escritura. Cuando les entregué su trabajo corregido, vieron que les bajé 20 puntos tanto a los que copiaron como a los que dejaron copiar; los estudiantes protestaron, pero creo que hay que ser más severo con estos comportamientos.

problema que tuve más con este curso que con cuarto, la mayoría no había hecho la tarea de investigación que les había pedido y los pocos que la hicieron no se animaban a participar (sólo había una de tercero que participaba siempre). Como también ya conté antes, traté de que los estudiantes dedujeran algunos conceptos, pero ninguno se animaba y cuando forcé a que una compañera lo haga, ésta repetía que no sabía y se molestó con mi insistencia.

Clase 2. Enseñar con ejemplos y calidad vs. cantidad: Para explicar todos los errores que menciona Morín, traté de buscar ejemplos, quizás fueron un tanto simplificadores, pero sirvieron para que la idea se les haga más clara; estoy más que convencida que el uso ejemplos concretos y cercanos a la experiencia de los estudiantes facilita el aprendizaje. Recuerdo que para hablarles de los errores de los sentidos y de la percepción les mencioné las múltiples veces que uno se choca con el marco de una puerta o con el borde de la cama; también les pregunté si veían el programa “Ridículos” (en cuarto algunos dijeron que sí, en tercero ninguno, quizás en ese curso menos alumnos tengan cable), para contarles de una broma que vi ahí en la que un chico le hace creer a su amigo que le va a lanzar una pañal sucio –hice hasta una representación física de lo que sufre el amigo al pensar que le van a lanzar el pañal, los estudiantes se rieron de mi actuación teatral–; por último, les puse el ejemplo de un accidente de auto en el que cada persona que vio desde cierto ángulo o lugar lo ocurrido tiene una idea diferente de las causas del accidente.

Para hablarles de la incertidumbre de lo real y del lenguaje, les puse de ejemplo a esas mamás que te dicen que te dicen “cómo vas a estar con polera” porque a ellas les hace frío, pero a ti calor; les cuestioné sobre qué es calor y qué es frío, ya que depende del lugar y de cierta idea de normalidad construida; además que si bien podría determinarse más o menos objetivamente que es frío y qué es calor (al referirse a términos más de grados de temperatura), no se puede estandarizar que a unos les guste el frío y a otros no. Para ser más clara, les conté que a mi papá le deprime el frío y la lluvia y sueña con irse a la playa, mientras que yo detesto el calor y prefiero que esté frío. Esto me dio pautas para hablar de que vivimos en un mundo donde la gente piensa diferente y no podemos esperar ser dueños de la razón o la verdad. Además, insistí en que, si esto era así, no hay verdades absolutas; entonces, al hacer sus trabajos debían desconfiar de sacar todo de una sola fuente, tenían que contrastar y asumir una posición crítica.

En esta segunda clase, aunque re-elaboré mi primer plan de clases debido a las dificultades en los cálculos de tiempo, nuevamente volví a sobreestimar cuántos contenidos podía avanzar en una lección. Sin duda, dar ejemplos, cerciorarse de que los estudiantes están entendiendo las palabras que estás usando (porque al tiro se nota en sus caras cuando sienten que les estás hablando en chino) y hacerlos participar vuelven más lento el avance de clases; sin embargo, es mejor avanzar pensando en la calidad que en la cantidad. Esperaba poder comenzar a avanzar el tema del diálogo, pero sólo me dio tiempo para decirles que eso llevaríamos la siguiente clase y que quería que me dijeran desde sus propios conocimientos y/o a partir de una investigación las diferencias o similitudes entre cinco “pares” de conceptos (en realidad uno era un trío): a) transmitir vs. comunicar, b) charla vs. conversación, c) discutir vs. debatir vs. dialogar, d) entender vs. comprender y e) convivir vs. interactuar.

Clase 3. Ajustar planes de clases y dinámicas según el curso: Para la tercera clase, tuve que preparar por separado los avances para tercero y para cuarto. Con el profesor de cuarto, Javier, ya tenía acordado trabajar cuatro clases; además, quería que los estudiantes vean una película (para que sea el texto mediador de los contenidos de identidad-otredad) y como era una película si bien comercial, un tanto antigua, sabía que los alumnos podían tener problemas para conseguirla fácilmente. Ellos obviamente sugirieron verla en horario de clases, pero en ese momento también estaba otra persona de una institución trabajando temas de sexualidad con el curso y entre ambos teníamos que negociar para ver quién tenía cuál clase, dejando a Javier sin posibilidad de seguir su propio programa. En cambio con tercero decidí insistir con la lectura de “Borges y yo”, pues era corta y además, por diversos motivos, la profesora María Luisa sí estaba preocupada de no estar avanzando su programa, pues creo que necesitaba tomar pruebas para conseguir notas.

Por mi parte, a mí también me preocupaba que se prolongue demasiado el periodo de clases, pues ya tenía que pasar a las entrevistas post-clases y a escribir mi capítulo. Por estas eventualidades, decidí dar tres clases (de doble periodo no olvidemos) en tercero y esto tuvo consecuencias en el plan de clases, ya que no podía realizar actividades largas.

Clase 3. Nociones respecto al diálogo y la comprensión: En un principio, para la tercera clase, tanto en tercero como en cuarto, quería que los estudiantes se pongan en parejas y contrasten sus respuestas de cada par de conceptos. Si bien las dinámicas en pares o en grupos

son muy productivas, en especial cuando la materia valora mucho el diálogo como una oportunidad de conocer o pensar lo que no se te hubiera ocurrido solo (recordando lo que dice Bollnow y Navia), se pierde mucho tiempo organizando el trabajo y los estudiantes suelen ponerse a hablar de otras cosas antes de realmente hacer lo solicitado. Por eso terminé decidiendo explicar más magistralmente el tema, aunque como la anterior vez pidiendo la participación de los alumnos. En ambos cursos el panorama se repitió, los que participaban siempre eran los mismos y los mismos. Vale la pena apuntar que, cuando me daban significados para los conceptos que no se asemejaban a los que yo tenía en mente, en vez de descalificar de una lo que habían investigado, traté de recalcarles que mi idea era otra, pero que esto lo podíamos atribuir a lo hablado en la clase anterior: que cualquier concepto o conocimiento es debatible y por eso es bueno saber de qué fuentes hemos sacado nuestra información.

Considero que los estudiantes se sorprendieron mucho con mi idea de lo que significa conversación, que está relacionada con la idea de “convertirse”, de ponerse en el lugar del otro al momento de escucharlo y de además poder transformarse uno (en sus ideas, sentimientos, etc.) después de ese encuentro comunicativo. En este punto aproveché de decirles que uno viene a este mundo y sólo tiene una vida, un solo cuerpo desde donde experimentar la realidad, así que siempre nuestro saber iba a ser incompleto y una manera de tratar de superar esto (aunque nunca se logre del todo) era dialogar con otros, pero que éstos no siempre eran personas, podían ser libros, películas, etc. Les dije también que por eso es que nos gustan las películas, porque nos permiten ser otros por un momento y eso también puede lograrlo la literatura si la lectura realmente nos atrapa. Les puse de ejemplo la novela de Onetti *La vida breve*, en la cual el personaje principal es un guionista que siempre hace sus personajes imaginándose que él es ellos y que además le gusta espiar a sus vecinos para saber cómo viven, para tratar de tener otras vidas breves que llenen esa su única vida.

Las diferencias entre debatir, discutir y dialogar también fueron útiles, pues les mostré que muchas veces uno no se entiende con sus papás porque cada uno está buscando discutir, tener la razón, y no transformar sus ideas recíprocamente para construir una opción conjunta (que es el objetivo del debate y el diálogo). Usé mucho el ejemplo de los problemas de comprensión con los padres porque, en las entrevistas personales, la mayoría apuntó que le cuesta que le entiendan o entender a su papá o mamá; además, pude notar en las caras de los estudiantes cierta empatía cuando menciono esto (hay algunos que en silencio afirman con la

cabeza). Además, en mi experiencia personal, tuve muchas dificultades con mi padre, ahora superadas creo yo porque me di cuenta que el punto no era ganar y salirme con la mía, sino lograr que ambos demos de nuestra parte para renunciar a ciertas ideas o hacer entender bien al otro porque no estábamos dispuestos a renunciar a ciertas otras. Por esto es que mencioné en esta ocasión (y en muchas otras) ejemplos concretos de mi vida y mis puntos de desencuentro con mi papá.

Presiento que es bueno usar la propia experiencia, no sólo porque ayuda a comprender ciertos conceptos, sino porque humaniza al profesor. A veces pienso que los estudiantes se olvidan de que los profesores somos tan humanos como ellos, que igual sentimos, renegamos y nos frustramos, pues realmente les cuesta ser empáticos con nosotros. En esa como entrevista grupal que tuve con cuarto y en las entrevistas personales, a algunos les pregunté si no se ponían a pensar cuando se distraían en clases qué es lo que sentía dentro suyo el profesor, me dijeron que no reparaban para nada en ello. Precisamente, cuando en clases les llamaba la atención por hablar, darse la vuelta y usar aparatos electrónicos, les decía siempre que me estaban tratando como una pared, como si fuera una cosa que no importaba y que eso era de cierta manera un acto de violencia contra la humanidad de uno. Los alumnos me miraban con cara de exagerada y a algún amigo que le comenté de esto también se rio entre dientes; pero creo que, aunque con obvios matices, ignorar a alguien y lastimarlo físicamente son ambos actos de violencia. Pensando en esta falta de empatía hacia el profesor, les pedí justamente de tarea para la casa (en la segunda clase para entregar en la tercera) que realicen un cuento en que relaten una misma situación pero desde la mirada de dos diferentes personajes: una clase en la que un estudiante comienza a distraerse y el profesor que se da cuenta de su distracción continua.

Clase 3. Revelaciones del cuento sobre la distracción en clases: Respecto a la tarea del cuento, recuerdo que llevé incluso unas hojas de papel impresas con la explicación de las tareas (les pedí otra tarea más de preguntar a tres personas qué les gustaba de ellos y qué no), esperando así no perder tiempo escribiendo y pasar a explicar directamente cómo tenía que ser el cuento. Sin embargo, por alguna razón no fui demasiado enfática o no me entendieron bien, así que la mayoría contó la historia sólo desde la perspectiva del estudiante; se ponían algunas enunciaciones del personaje del profesor o se decía algo de sus sentimientos, pero no terminaban de mostrar realmente la situación desde la experiencia y sentir del personaje del maestro.

En tercero sólo una estudiante entregó la tarea, ella primero escribió la versión del alumno del asunto y después el punto de vista del profesor; al menos la única que se animó a hacer la tarea me entendió como esperaba y además hizo las dos tareas que dejé ese día (en cuarto, sólo la mitad hizo el cuento, pero no el ejercicio de preguntar a las personas cómo los veían). Sin embargo, esta tarea, mal explicada y/o mal entendida, me reveló mucho de la mentalidad de los estudiantes. Antes de citar algunos trabajos, quiero contarles lo mismo que les dije a los alumnos al darles esta tarea: la verdad a mí me gustaba pasar clases en el colegio y me caían muy bien gran parte de los profesores⁸⁹ (mi atención era una manera de retribuirlos), los que no me caían eran mis compañeros que molestaban y no dejaban avanzar; debido a esto, les señalé, era que quizás me costaba entender por qué no podían esperar al recreo u otro momento para hablar, ver celulares y distraerse.

Sobre esta tarea, hay tres que ampliaron mi manera de ver el problema, porque lo que yo percibía como falta de empatía por parte de los alumnos al profesor a su vez era visto por los estudiantes como falta de empatía del profesor hacia ellos. La alumna de tercero que sí hizo la tarea describe un salón en el que todos los alumnos están hablando y no se dan cuenta que llega el profesor: “Todos lo ignoran hasta que se oye un grito ¡Callense! y los alumnos se callan, pero en su mente piensan: ¡Ah! que rabia el profe no nos deja charlar un rato, otro: este profe no nos comprende que queremos solo unos minutos para relajarnos”.

En otro cuento de un estudiante de cuarto, el personaje del alumno se distrae porque está pensando en la chica que le gusta y el profesor le llama la atención, pero él no puede evitar distraerse pensando en ella: “El profesor no sabía por qué estaba haci, y por su egoísmo no le pregunto y continuo con la clase”⁹⁰.

En el tercer trabajo que me llamó la atención, se describía una clase aburrida, en la que el personaje de la alumna se pone a hablar con la compañera de su lado: “Y no nos dimos cuenta que el profesor nos estaba viendo con cara de ¿señoritas que tanto ablan acaso les falta tiempo

89. Desde siempre consideré la educación como uno de los ejercicios más loables, recuerdo que en cuarto o quinto de primaria escribí una “Oda al profesor” que le gustó tanto a mi maestra que hizo que la leyera en una hora cívica. En octavo tuve un profesor de Matemáticas que, no recuerdo ya bien por qué, me pareció el mejor ejemplo de un profesor que se preocupaba porque realmente entendieras lo que enseñaba y desde ese grado me di cuenta que, sin importar qué carrera estudie, lo que estudiara quería enseñarlo y compartirlo a otros siendo profesora. Con esto en mente, desde primero a cuarto de secundaria, me ofrecí o me ofrecieron dar ayudantías de Química, Matemáticas y Física, sobre todo cuando había una práctica; alguna vez también les expliqué a mis amigas, pero de manera grupal, mis lecturas de algunos textos que veíamos en Lenguaje, como Borges en la pre-promoción.

90. Les recuerdo que lo que cito de lo que escriben los alumnos está tal cual como ellos redactan.

para hablar no les alcanza tiempo en el recreo? yo pensé que nos iba a decir eso el profesor!!, bueno nos dijo eso x la costumbre que todos los profesores nos dicen eso tal vez el profesor piensa los jovenes de hoy no les gusta atender si sus papás se rajan para que no les falte [hay dos palabras que no se entienden aquí] bueno en parte es verdad pero ¿por qué el profesor tiene que decir eso en frente de todo el curso como para que todos escuchen y todos te miren y te digan xq no haces tu tarea? y yo me siento de rabia y super incómoda que todos te miren...”.

En los tres trabajos citados se ve un reclamo hacia los profesores: no los dejan relajarse y hablar un rato; los riñen y humillan frente a todos por hablar y no les preguntan qué les pasa. Por un lado, considero que los profesores podrían indagar más sobre el estado de los estudiantes y tener esto en consideración; pero, por otro lado, creo que hay tiempo para todo y en clases uno debe concentrarse en las clases, además que sí se generan oportunidades entre cambios de materias para distenderse. Sobre lo de reñirlos en público, sin duda hay en este acto un despliegue de autoridad percibido como injusto que habría que reconsiderar (aunque en lo personal pienso que hay que nomás bancarse que a uno lo riñan, aunque queramos abandonar las prácticas conductistas, a veces pareciera que los alumnos no entienden de otra manera, por eso en alguna clase les dije “¿por qué les gusta que les riñan para hacer las cosas, que los controlen?”). En cuanto al resto de los cuentos, algunos estudiantes parecen coincidir en que el profesor debería ponerse a pensar en que no está haciendo bien su trabajo si los alumnos no lo atienden.

Clase 3. La dinámica grupal de debatir sobre un dilema ético: Continuando al relato de la tercera clase, después de exponer las diferencias entre los pares de conceptos relacionados al tema del diálogo, decidí hacer una dinámica. Decidí ponerlos en tríos para que escojan al azar una hoja con un dilema ético, debían ponerse de acuerdo para dar una solución o, en caso de no llegar a un acuerdo, explicar qué pensaba cada uno y por qué no lograban dar una respuesta conjunta. Al contrario que con el ejercicio del comic, para esta actividad grupal decidí yo misma conformar los grupos, para que así aumenten las posibilidades de discrepancias, porque usualmente entre amigos piensan de manera similar.

Los problema o dilemas los saqué en su mayoría de internet, habían unos más largos que otros y lamenté no enfatizar en que piensen en todas las consecuencias posibles que podría generar su situación; pues sospecho que algunos me respondieron lo que pensaban correcto decir,

pero no era realmente lo que harían. A los que terminaron rápido, les pedí que además escriban una evaluación del desempeño de cada uno de los del grupo, si realmente hubo diálogo o debate, o si más bien hubo discusión, etc. Los de cuarto, con este ejercicio y las explicaciones de la tarea para la siguiente clase (ver la película “Un viernes de locos”, aunque desde antes ya les había dicho que la consigan), vieron terminada su tercera clase. En cambio, con los de tercero, procedí a repartirles una fotocopia con el cuento de “Borges y yo” para continuar avanzando.

Clase 3. La lectura-escritura de “Borges y yo” con 3º “B”: Les dije a los de tercero que, para leer literatura, era necesario fijarse en todos los detalles y en cada palabra o información que te da el texto. Dicho esto, pasé a leer el cuento casi oración por oración, explicando por qué es al otro a quien le ocurren las cosas; por qué es tan importante que hable de sus gustos (pues lo que nos gusta nos define, hace nuestra identidad y en esto interviene el importante tema del cuerpo); reparando en el detalle de que mencione a Stevenson (autor de la historia del Dr. Jekyll y Mr. Hyde en la que, igual que en el cuento de Borges. se toca el tema del “otro yo”); haciéndolos reflexionar sobre lo que dice que está destinado a perderse para siempre (lo cual alude claramente para mí al tema de la muerte y que al final sólo queda de nosotros la imagen que los otros se hicieron de uno, pero otras experiencias se pierden con tu yo) y que diga “si es que alguien soy” (retomando con esto el tema de la incertidumbre de lo real, de lo problemático de decir que algo “es” como si fuera estático/invariable).

Traté de resumir las reflexiones que provoca el cuento en dos conceptos: el yo-interno (o lo que sólo nosotros sabemos de nosotros mismos) y el yo-externo (la *imagen* cerrada que los otros se hacen de mí); les dije que esto además tenía que ver con el hecho de que uno nunca *es* algo de una vez y para siempre (aunque la gente tiende a cerrarte en una imagen así estática), sino que *está-siendo* de diferente manera según el tiempo, con quién esté, la situación, etc.

Con el cuento de Borges explicado y con algunos conceptos parciales sobre la identidad-otredad al fin avanzados (pues si bien había tratado de llevar los otros temas a éste, no me había enfocado en él), les dejé diferentes opciones de tarea. Esta tarea en realidad era la que más me importaba, porque partía de una lectura literaria y era la oportunidad de responder a ese texto con otro texto artístico, escribir la lectura como diría Barthes. También me interesaba porque ya se trataba de mi tema de tesis en específico, el que pensaba indispensable que lleven y los haga reflexionar. Las opciones de tarea fueron: a) Escribir un cuento o una composición en la que

reflexionen sobre su yo-interno y su yo-externo (podían seguir el cuento de Borges como modelo o no) o b) Representar en un dibujo la relación y/o diferencia entre su yo-interno y su yo-externo o entre su yo y su “otro yo”. Para darles un ejemplo de la segunda opción, llevé una copia impresa a colores del cuadro “Las dos Fridas”, lo pasé por el curso para que lo vieran.

Además de la mencionada parte creativa de la tarea, les pedí que interpretaran una frase del cuento de Borges (para así comprobar si realmente habían entendido eso de leer detalladamente y sacarle el jugo al sentido de la frase), la cual era: “Por lo demás, yo estoy destinado a perderme, definitivamente, y sólo algún instante de mí podrá sobrevivir en el otro. [...] Yo he de quedar en Borges, no en mí (si es que alguien soy)”. Lamentablemente, varios no entregaron la tarea, pero esta vez no fue sólo su culpa, sino la mía o, bueno, de mi apendicitis.

Clase 3 ½ - 3º “B”. Recolección de tareas y una prueba sorpresa improvisada: Justamente la madrugada de ese lunes que fui a pasar mi tercera sesión, primero con los de tercero y luego con los de cuarto, comencé a sentirme mal. Tomé unos calmantes y fui a clases. Sin embargo, en la tarde ya no aguanté más y tuvieron que operarme de emergencia. Tras la operación, debía guardar reposo como una semana, así que llamé a los profesores para que les digan a los estudiantes lo qué había sucedido y que por favor guarden sus tareas para dármelas otro día. La semana antes de recoger su tarea fui para hacerles recuerdo que la hagan y que me la traigan para su siguiente clase de Lenguaje. Sin embargo, no faltó quien me dijo: “Me olvidé”, “pensé que era para otro día”, “no has explicado bien”, etc. Como muchos de tercero alegaban que sí la habían hecho, que sólo se habían olvidado, decidí quedar con ellos en que iría en una par de días de nuevo, aunque no sea en hora de Lenguaje, a recoger la tarea; pero sólo uno que otro se acordó y de nuevo aparecieron más estudiantes que me pedían otra oportunidad.

Cuando noté que, aún con mi tercera ida a recoger la tarea, sólo tenía unos 15 de 35 trabajos, decidí hacerles una prueba escrita sorpresa. Les pedí que respondieran cuáles eran las diferencias entre el yo-interno y el yo-externo; luego volví a darles la cita de Borges de la tarea para que la interpretaran y, por último, les pedí que pongan dos cosas que sólo ellos saben de sí mismo y dos cosas que los otros piensen de ellos pero que a su parecer no eran verdad. La mayoría respondieron bien la primera y la tercera pregunta, con la segunda hubo problemas, muchos ni respondieron.

En cuanto a los de tercero que sí hicieron esta última la tarea, los trabajos fueron bastante creativos (algunas decidieron escribir y además hacer un dibujo) y sinceros, por así decirlo, pues realmente llevaban el tema y los conceptos a su propia experiencia. En la interpretación de la frase, quizás como lo hicieron con más tiempo y con el texto más fresco en la cabeza, sus respuestas estaban más desarrolladas; pero me llamó la atención que nadie reparara en que en la frase de estar “destinado a perderse definitivamente” había una alusión a la muerte (cuestión que yo enfatice). Comencé a sospechar que los estudiantes tenían un cierto bloqueo ante este tema y este bloqueo podía ser un factor para que se tomen todo a la ligera (pues no tenían esa presión de que algún día iban a desaparecer sin haber hecho nada realmente trascendental); ante este descubrimiento, se me prendió el foco y decidí avanzar el tema de la muerte con los alumnos de 6º “C”, con quienes aún no había pasado clases⁹¹.

Clase 4 - 4º “B”. Poner en diálogo la película “Un viernes de locos”: Después de recuperarme de mi operación, fui al colegio a recordarles a los de 4º “B” que consiguieran la película (llevé yo mi copia y se la dejé al profesor Javier para que se la pidieran si alguien así lo quería) y recién pasamos la cuarta clase. Como estaba segura de que no todos iban a haber logrado ver la película, pedí que un voluntario salga al frente a contarla, se levantaron dos estudiantes de los que siempre participan: Stefan y Pablo. Cabe destacar que el primero, aunque

91. Respecto a estas clases con sexto, como usé otra temática, me cuesta referirme con tanta facilidad a los contenidos que les hice ver pues no puedo simplemente referirme a lo ya dicho en el “Suelo teórico”. En todo caso, sumariamente, les pregunté si pensaban sobre su muerte, un chico (que fue de los que más participó y hasta se animó a contradecirme, cosa que yo valoro) me dijo que nadie piensa en su muerte; le dije que quizás sus ideas religiosas lo aliviaban de pensar en ello y me dijo que precisamente él creía en la re-encarnación. Yo aproveché de decirles que me parece atractiva la idea de re-encarnar, pero que cuando me pongo más escéptica, considero que después de la muerte sólo está la nada, no-ser y eso me desesperaba. Les hablé sobre la concepción de la muerte para los griegos (y cómo hemos cambiado el heroísmo por el cinismo o la resignación, según apunta Monsiváis –para mayor referencia, ver el pie de página nº 57 en el segundo capítulo), para los existencialistas y la relación entre muerte y lenguaje, ya que cuando morimos sólo queda lo que los otros digan de nosotros (pervivimos en sus palabras). Para entender mejor el poder de la palabra, les hice poner en parejas para leer “El pozo verbal” de Cerruto y escribir una interpretación de tres párrafos, les recomendé que reparen en frases exactas y/o en por qué se llama así el poema. Cuando revisé el trabajo, la mayoría había hecho tres oraciones (ni siquiera muy largas) y no tres párrafos, al devolverles su trabajo hice énfasis en que no podían llegar a la universidad sin saber siquiera construir un párrafo. Además, como tarea para la casa, les dije que escogieran entre: a) escribir un cuento en el que intercambien de cuerpos con alguien, b) escribir una composición en la que reflexionen sobre su yo-interno y su yo-externo (les dije que busquen el cuento de Borges ya referido), c) hacer un dibujo en el que representen la relación o diferencia entre su yo-interno y la imagen que los otros tienen de ellos (también les mostré el cuadro de Frida). Sólo unos seis o siete estudiantes entregaron la tarea, dos en realidad hicieron otra cosa (representaron en un dibujo la hipocresía una y la otra el sarcasmo), pero el resto de los trabajos fueron de lo más creativos. Además, algunas alumnas hicieron las tres opciones de tarea. Una escribió sobre un intercambio de cuerpos con su perrita, era de lo más ingenioso, recuerdo que en una parte alguien usaba una secadora y esto la lastimaba como nunca por estar en el cuerpo de la perrita y lo peor era que, como sus patas eran muy cortas, no podía cubrirse sus orejas (realmente, mucha lucidez y empatía).

es uno de los que más bulla mete, cuando hay que participar siempre lo hace y hasta veces cuenta chistes para todo el curso (cosa que le dejo, pues se dirige a todo el salón en su intervención). Pablo es otro caso digno de rescatar, ya que en la lectura del comic fue el único que explicó lo leído relacionándolo con su propia experiencia; también en otra clase que una de sus compañeras explicaba que había averiguado de un concepto, Pablo le preguntó, ante todos, a qué se refería con cierta expresión que había usado (demostrando así estar atento no sólo al profesor, sino a sus compañeros) y en esta cuarta clase tuvo otro gesto que realmente me encantó.

Como la película se trataba de una madre y una hija que intercambian de cuerpos por un hechizo extraño, lo cual les permitía comprender mejor cómo vive cada una, les pregunté a los estudiantes con quién quisieran ellos intercambiar cuerpos para comprenderlo o comprenderla. Pablo dijo ante el curso que él quería a veces estar en la cabeza de su compañero Miguel, que estaba ahí. Obviamente el aludido se sorprendió y le preguntó por qué, a lo cual respondió Pablo que le impresionaba su manera de pensar y quería saber cómo se le ocurrían las cosas que se le ocurrían. Eso es lo que realmente quería ver en clases, diálogo entre los mismos estudiantes, pero que sirva para toda la clase porque está relacionado al tema generado por la lección del día. De hecho, después de terminadas las clases, cuando fui a entregarles sus trabajos corregidos, llevé además unos libros para regalárselos a quienes habían participado continuamente y, al momento de llamar a Pablo, le conté a todo el curso lo que me había gustado de sus intervenciones.

Clase 4 - 4º “B”. Escribir la lectura de la película: Para escribir la lectura de la película “Un viernes de locos” (obviamente reparé en muchos más temas que el intercambio de cuerpos, les pedí que me dijeran en qué partes de la película se veían ciertos errores de conocimiento que habíamos visto y los problemas de comunicación también avanzados), también les di como al curso de tercero diferentes opciones de tarea: a) Escribir un cuento o un comic en el que cada uno como personaje intercambie cuerpos con otra persona (mínimo dos planas) o b) Escribir un poemario de por lo menos unos cinco poemas, en los que reflexionen sobre sus problemas de comunicación, de cómo se ven ellos mismos y cómo los perciben los otros, etc. Les llevé un poemario que yo hice en la universidad para mostrarles que podían ser creativos en su presentación, armarlo realmente como un pequeño libro o usar hojas de colores.

Además del anterior trabajo más creativo, para ver su capacidad de comprensión, les pedí que interpretaran lo que dice la galleta de la fortuna de la película, que es la que reciben los

personajes de la madre y la hija antes de intercambiar cuerpos (la galleta tiene un mensaje a manera de acertijo del hechizo que van a vivir y el aprendizaje que deberían sacar de él): “Un viaje pronto comienza, el premio está reflejado en los ojos del otro cuando lo que veas sea lo que te falta, entonces el amor desinteresado te cambiará”.

Les pedí al principio que hicieran la tarea para la siguiente clase, pero me pidieron que por favor les dé una semana, yo les dije que cuidado se olviden porque eso solía pasar cuando tienen mucho tiempo para hacer una tarea, me aseguraron que no sería así y, como ya lo pronosticaba, sólo una estudiante llevó su tarea la semana siguiente. Al igual que en 3º “B” me dijeron que la tenían hecha, que sólo se habían olvidado y que por favor vuelva otro día; volví dos veces más para recoger tareas, al final debí conseguir como unas ocho tareas. Como en este curso había más gente que había participado y había hecho otras tareas, no hice una prueba escrita extra. En todo caso, los que sí entregaron la tarea realmente se esforzaron (aunque una estudiante hizo un comic pero con otra temática) y mostraron mucha creatividad. Además, que no hayan entregado trabajos cortitos me sugirió que realmente no les había dado flojera hacer la tarea, que quizás hasta lo habían disfrutado.

VI. Escuchar cómo me percibió el otro: las entrevistas post-clases

Una vez terminado el periodo de clases, lo que restaba por hacer era otra serie de entrevistas individuales con unos cinco estudiantes de tercero y otros cinco de cuarto para ver qué les parecieron mis clases a comparación con las de los otros profesores, qué se podía mejorar, si lo que avanzaron les parecía que tenía que ver con su vida más cotidiana y si se iban a acordar. Todos me dijeron que les gustó más pasar clases conmigo que con otros profesores, ya que yo era más dinámica y divertida; algunos apuntaron además que realmente me preocupaba por explicarles detalle a detalle, con ejemplos, por lo cual se les quedaban más las ideas (otros profesores explicaban más a la rápida); un chico en particular me dijo: “Me gusta que sabes expresarte muy bien” y por eso me dejaba entender.

Respecto a las mejoras que podía hacer al dar mi clase, una parte me dijo que no tenía que hacer ninguna, que todo estaba bien; algunos me dijeron que debería aumentar más dinámicas grupales. Como yo tenía serios auto-cuestionamientos sobre mi capacidad de explicar las tareas, les pregunté si no les parecía que debía darme más tiempo para dejar las tareas, alguno me dijo “tal vez sí”, pero creo que nadie reparó realmente en esto; de hecho, algunos señalaron

que mis tareas les parecieran más fáciles que otras por ser más de tipo de escritura creativa. Sin embargo, dicha respuesta no explicaba por qué no habían hecho muchos sus tareas, sobre todo los de 3° “B”, así que decidí preguntarles directamente. La mayoría dijo que tenían muchas cosas que hacer y que se les olvidaba; aunque no lo explicitaron, creo que como me veían como una suplente no se tomaron tan en serio mis tareas y siempre optaron por hacer otras que les parecían más importantes.

Casi todos me dijeron que lo que aprendieron conmigo no era de esos aprendizajes que se quedan en el aula, pues les servían y les sirvieron de hecho para pensar asuntos de su vida. Un chico de tercero de hecho me contó que a él justamente le pasa todo lo que dije, que en el colegio es molesto, pero en su casa es un santo y por eso sus papás no creen lo que dicen de él. Sólo un estudiante de cuarto, que lo recuerdo como el que cambió el nombre de su cartulina o placa por “Querido señor presidente” (nunca le pregunté por qué), me dijo que *obviamente* se iba a olvidar, que todos nos olvidamos de lo que llevamos en el colegio. Desearía pensar que la mayoría de los entrevistados fueron tan sinceros como él, ya que creo que fue problemática la elección de entrevistas a manera de evaluación de mis propias clases, puesto que los estudiantes pueden no sentirse seguros de revelar sus verdaderas opiniones.

A manera de epílogo: Ahora que puedo ver todo con perspectiva, a pesar de que renegué mucho y quedé muy trastornada por la actitud de los adolescentes hacia el colegio, la sociedad y la vida en general, siempre hay algunos que, aunque no redacten bien, se atrasen para entregar las tareas y sean indisciplinados, tienen mucho potencial y mucha creatividad; quizás sólo necesitan sentirse realmente escuchados. Sin embargo, creo que también ellos tienen que vencer su prejuicio y aborrecimiento general hacia el colegio para darles una oportunidad a los profesores que quieren cambiar sus prácticas de enseñanza. Precisamente, el curso al que más temía darle clases, a ese famoso por terrible 4° “B”, fue al que más cariño le agarré porque, en ciertos momentos o con ciertas personas, la inquietud pudo convertirse en actitud participativa en el aula. Aunque los de 3° “B” eran más tranquilos y disciplinados de alguna manera, no participaban activamente y creo que al final del día prefería que entre gritos participen a que entre el silencio se invisibilicen.

Considero, además, que logré establecer un nexo con los profesores, porque Javier me pidió que asista a clases con otros cursos para que le ayude a evaluar alguna dinámica de ese día

(ayudé a evaluar unas lecturas orales y asistí a una actividad de interpretar una canción que oyeron en clases) y María Luisa me pidió que la supla un día en todas sus clases. No sé si es que el hacer que me conozcan otros cursos, aunque sea brevemente, hizo que creciera “mi fama” (por nombrarla de alguna forma) en el colegio, ya que el último día que fui un chico de segundo o primero de secundaria (lo reconocía de esa prueba de lectura oral a la que asistí) se me acercó y me dijo: “Profe, ¿cuándo va a venir a darnos a nosotros clases?, con nosotros nunca has pasado”. Le dije que ya no podía, que ya estaban terminando las clases; pero dentro de mí pensaba que sería lindo quizás el próximo año. Sí, yo la que me había quejado muchas veces de dar clases y había denominado como “orcós” a los estudiantes molestos en mis momentos de desesperación (no se los dije a ellos), estaba ya fantaseando con otra oportunidad de dar clases.

CAPÍTULO 4: Propuesta de programas curriculares

En este capítulo se presentarán las propuestas de programas curriculares anuales para tercero, cuarto, quinto y sexto año de secundaria para la Unidad Educativa San Andrés (UESA), que es donde se realizó la investigación participativa y se aplicaron técnicas cuantitativas-cualitativas. Sin embargo, estos programas podrían ser adaptados para cualquier otro colegio del área urbana paceña, preferentemente de la zona sur, porque podría haber mayores semejanzas en el contexto social.

La carga horaria de la materia de Comunicación y Lenguajes (como se la denomina ahora) y la dosificación de los contenidos está pensada en función de la unidad educativa mencionada, la cual pasa cuatro periodos de entre 35 a 40 minutos de la materia a la semana –según se esté en horario regular o de invierno–. Usualmente los estudiantes pasan dos periodos seguidos de la materia en un mismo día, por tanto se ven con la profesora dos días a la semana.

El programa está planteado para dos fases: la primera comprende al primer y segundo bimestre, la segunda contempla el tercer y cuarto bimestre. En cada fase, se deberían pasar entre 16 a 17 semanas de clases aproximadamente. Sin embargo, considerando que existen feriados, semanas de reforzamiento, suspensión de clases por paseos u otras actividades, reuniones de profesores, etc., es muy probable que no se pasen todas las sesiones. Por lo anterior, este programa está calculado para entre 12 a 13 semanas de clases.

En el trabajo de campo que se desarrolló para esta investigación, se pudo observar que los estudiantes prefieren no llevarse mucha tarea a la casa, para así poder desarrollar otras actividades. Este programa contempla tener dicha “reserva” de periodos de clases, para que así puedan realizar algunos de los ejercicios y trabajos en el aula. Además, de por sí muchos de estos trabajos son en parejas o grupos y, conociendo las dificultades que pueden haber para reunirse, se dispone de antemano periodos de clase para que trabajen en el aula. En general, habría que admitir que no interesa tanto avanzar una gran cantidad de temas, sino que cada uno sea plenamente asimilado y reflexionado por el estudiante (que lo interpele), por ello son importantes los ejercicios y la socialización de sus resultados que incluye la evaluación de la experiencia del aprendizaje por parte del estudiante.

Otra característica especial de este programa que habría que explicar es lo que se denomina “taller de redacción”. A partir de mi propia experiencia en el colegio y la universidad, los comentarios de mis compañeros en ambos espacios educativos y lo apreciado al revisar trabajos en la UESA, la manera de aprender gramática y redacción no está teniendo buenos resultados. Además, muchas veces se enseñan las reglas construyendo simples oraciones, pero no textos de mayor extensión y complejidad. Considerando lo anterior, se optó por plantear la realización de clases en los cuales se enseñe gramática y redacción a partir de los mismos trabajos entregados por los estudiantes (ya sean textos ficcionales, composiciones o ensayos), por ello su denominación de talleres.

Obviamente, no se podrá revisar y comentar en el aula los trabajos de todos, pero corregir los errores que comete uno puede servir para hacer conscientes a los demás de sus propias fallas y mejorar su redacción. Es importante que el profesor se dé tiempo para revisar puntiliosamente los trabajos y así darles retroalimentación a los estudiantes, de eso se trata la evaluación continua. Además, por lo anterior es que también los alumnos tendrán una carpeta de textos, en la cual debe estar tanto la versión original de cada uno de éstos como una versión corregida, para que así tengan la oportunidad de asimilar las observaciones hechas.

Los siguientes programas se realizaron tomando en cuenta las reformas realizadas a partir de la nueva ley educativa Avelino-Siñani, las cuales han sido socializadas a través del Profocom. Por eso es que el programa está dividido en bimestres y plantea objetivos holísticos para cada fase, que contemplan las dimensiones del saber, hacer, ser y decidir. Acorde a las lecturas de los múltiples textos del Ministerio de Educación, podría ser muy criticable hacer un programa suelto para una sola materia, ya que lo que se plantea es que cada unidad educativa realice un diagnóstico para desarrollar un proyecto socioproductivo que responda a alguna necesidad real de la comunidad. Una vez establecidos los objetivos de dicho proyecto, el plan de cada materia debería converger para lograrlos (cf. Ministerio de educación, 2013a: 3-6).

Sin embargo, en los mismos manuales del Profocom se establecen cuatro ejes articuladores que deben atravesar todos los campos del saber y a los que deben responder todos los planes curriculares, más allá de su contextualización para determinar el proyecto sociocomunitario. Estos ejes son: educación intracultural, intercultural y plurilingüe; educación

para la producción; educación en valores sociocomunitarios y educación en convivencia con la Madre Tierra y salud comunitaria (cf. Ministerio de Educación, 2013b: 29-33).

El tema de la otredad que se prevé desarrollar con estos programas para los últimos cuatro años de secundaria –tal como se evidenció en el suelo teórico y se espera que se evidencie en las propuestas específicas de temas y dinámicas de cada plan curricular– tiene como fin promover la reflexión sobre y la práctica de la interculturalidad y los valores sociales, es decir, considerar que uno se construye en un ambiente social, en el cual depende de e influye en los otros; el mismo lenguaje que uno usa para entender su realidad y a sí mismo es un producto social que le ha sido dado por los otros. Lo que sí, más que hablar de valores sociocomunitarios (como lo hace la Ley Avelino-Siñani y Elizardo Pérez), habría que hablar de valores de convivencia urbana (o cultura ciudadana), dado que esta propuesta se ha desarrollado con conocimiento de la experiencia educativa en un medio urbano.

En las entrevistas individuales, previas a la realización de las clases, se les preguntó a los estudiantes qué temas les interesan y que investigan por su cuenta. Ellos y ellas señalaron que les interesaba saber sobre extraterrestres, fenómenos paranormales, ecología, tecnología y uno mencionó las culturas indígenas. Como mi propósito era construir programas curriculares con un eje temático transversal, no vi necesario cambiarlo a partir de los intereses señalados, por tres razones: considero que el tema de la otredad es tan amplio que fácilmente puede acoplarse a él temas como los señalados; existen diferentes trabajos con temática libre en los cuales pueden plasmar estos intereses y, a partir de las ideas de Morín, se hace énfasis en conocer los problemas actuales, lo cual da cabida a tocar temas variados.

Para demostrar lo anterior, adelanto que en el programa de tercero de secundaria se aborda el tema de la dimensión cósmica del ser humano a través de la visualización de los dos primeros capítulos de la primera temporada de “Cosmos”. A partir de lo anterior, los estudiantes elaborarán un trabajo sobre la vida terrestre y en este punto se puede considerar la temática de los extraterrestres. También en el programa para tercero de secundaria se aborda el tema del “homo complexus” a partir de Morín, donde se cuestiona al racionalismo, así que ese momento se puede hablar sobre los fenómenos paranormales. En cuarto de secundaria, que se toca el tema de la locura y los sueños, igualmente se puede tocar la temática de lo paranormal.

Los que tengan interés en la ecología y en la tecnología fácilmente encontrarán un espacio para averiguar más sobre estos temas en tercero de secundaria, cuando investiguen sobre los problemas globales actuales en términos ecológicos, económicos, políticos, etc. y sobre jóvenes inventores. Según el programa de sexto de secundaria, los estudiantes investigarán sobre los problemas identificados en la ciudad de La Paz y los proyectos de cambio social para contribuir a su solución, así que ahí nuevamente surgirán los temas sobre el medio ambiente. Igualmente, pueden plasmar dicho interés en el proyecto de cambio para el colegio que realizarán ese mismo año.

Por último, sobre todo en quinto y sexto de secundaria, se incluyen lecturas de obras bolivianas como *Cuando Sara Chura despierte* de Juan Pablo Piñeiro y *El jardín de Nora* de Blanca Wiethüchter. Para entender su contexto y la intertextualidad que tienen con otros textos, será necesario hablar (y que los estudiantes investiguen) sobre las culturas indígenas y las tradiciones orales. Por último, en cuarto de secundaria, se plantea realizar un poemario con temática libre, así que los estudiantes pueden aprovechar de introducir diferentes temas de interés propio más allá de los contenidos curriculares.

Como se ve en los anteriores párrafos, gracias al eje transversal de la otredad y la adopción de las propuestas de Edgar Morín sobre una educación que enseñe los problemas actuales, se pueden acoplar diferentes temáticas de interés para los estudiantes. Como estos intereses varían según el curso con el que se esté trabajando ese momento, sería bueno realizar un diagnóstico previo para identificarlos. Los ejemplos señalados demuestran que los programas curriculares propuestos son lo suficientemente flexibles.

Dicha flexibilidad en parte se debe a que la base teórica de estas propuestas, así como el enfoque fortalecido por la investigación participativa, permite que estos programas para el área de Comunicación y Lenguajes fácilmente activen conocimientos de otras áreas del mismo campo del saber así como de otros. Acercarse al hombre en tanto “*homo complexus*” (categoría de Morín fundamental para pensar en los otros que nos habitan) y a la realidad en sus múltiples dimensiones debería convocar al estudiante a interesarse por todas las ramas del conocimiento que le permiten entenderse mejor a sí mismo y a su entorno. Por otro lado, la lectura de comprensión requiere de la investigación en diferentes ámbitos (historia, filosofía, ciencias sociales, ciencia y tecnología, etc.) para tratar de dialogar con el texto en su contexto. Por lo

tanto, aunque al presentar un programa para una sola materia pareciera que se está atentando con una nueva concepción educativa integradora y holística, en realidad éste está permeado por la necesidad de conectar saberes de diferentes ámbitos y promover el desarrollo de lo que Morín llama la “inteligencia general”. De hecho, quizás llame la atención que, entre los contenidos y didácticas, se incluya la visualización de documentales de ciencias naturales y que se aborden conceptos sociológicos, psicológicos o antropológicos.

Para seguir demostrando que esta propuesta se enmarca dentro de las pautas planteadas por el Profocom (aunque con ciertas modificaciones) y puede ser aplicable, cabe señalar que el actual modelo educativo insta a los profesores a seguir una metodología de enseñanza-aprendizaje que incluya los siguientes momentos: práctica, teoría, valoración y producción (cf. Ministerio de Educación, 2013c: 11-22). Una formación en el lenguaje tal como es concebida en esta propuesta –es decir que tiene como competencia base el desarrollo de la lecto-escritura como vivencia experiencial– de antemano está pensada para articular práctica, teoría, reflexión valorativa y producción; aunque quizás no secuencialmente como sugieren los manuales, pero sí simultáneamente o en otro orden. La práctica está en la lectura de los textos, la teoría está en los conceptos o temas a desarrollar a partir de los textos (que en algunos casos se abordarán previos a la lectura), la valoración está al hacer dialogar el texto con el contexto del estudiante y la producción está en la realización de trabajos ficcionales-artísticos y ensayísticos-reflexivos; aunque también se realizarán otros trabajos como el denominado “proyecto de cambio”.

El proyecto de cambio es el producto con el cual se evaluará la dimensión del “decidir” del objetivo holístico del programa curricular y es el mismo para las dos fases del año, pues es un trabajo y una dimensión que requiere un desarrollo más largo. Durante todo el año escolar, los estudiantes diseñarán, ejecutarán y evaluarán un proyecto de cambio diferente según el grado en el que estén. En tercero de secundaria realizarán un proyecto de cambio personal; en cuarto, un proyecto grupal para atender temas de violencia (deberán elegir qué tipo de violencia les preocupa y con qué actores sociales quieren trabajar para contribuir con la solución de dicho problema); en quinto, un proyecto individual de cambio en la familia y en sexto harán un proyecto grupal de cambio para su colegio.

Los mencionados proyectos de cambio se me ocurrieron porque también estudié Comunicación Social y existe un área en esta profesión que se llama comunicación para el

desarrollo o para el cambio social. En esta área se diagnostican ciertos problemas para los que se requiere modificar pensamientos, prácticas y/o actitudes y se elabora una estrategia comunicacional para lograr dichos cambios. Para ello se requiere adquirir habilidades en la realización de diagnósticos, para ver qué aspecto del problema se puede tratar de solucionar e identificar las percepciones de los involucrados sobre el problema para no imponerles una solución sin tratar de comprenderlos primero. En segundo lugar, también se necesita diseñar y aplicar estrategias comunicacionales efectivas, en términos de elección de mensajes y de medios, para realmente convocar al otro para que tome conciencia del problema (cambio cognoscitivo), cambie sus prácticas y/o sus actitudes.

Como los programas curriculares son para una materia que es también de Comunicación, no solo de Literatura, me pareció pertinente que los estudiantes adquieran esta competencia (propia de la disciplina) en el desarrollo de proyectos de cambio social. Por otro lado, uno de los propósitos de abordar del tema de la otredad es que los estudiantes, al descubrir que siempre hay un otro en uno mismo y en cada persona, estén más abiertos al cambio. Este trabajo permite que los estudiantes identifiquen qué aspectos personales o de su entorno se pueden cambiar, que contribuyan con esto, pero que también comprenda las dificultades para lograrlo y que no se puede simplemente imponer soluciones, de ahí la importancia de tener habilidades comunicacionales e interlocutivas.

En cuanto a la calificación, existe un reglamento específico que orienta los criterios de evaluación y determina cuánto porcentaje de la nota final se debe asignar a la valoración del desarrollo del estudiante en cada dimensión. Dicho documento se titula *Reglamento de Evaluación del Desarrollo Curricular* (2013d). Acorde a dicho reglamento, la dimensión del ser representa el 20% de la nota, el saber 30%, el hacer 30% y el decidir 20% (cf. Ministerio de Educación, 2013d: 15). Estos planes curriculares, para ser viables, deberán adecuarse a dichas pautas y por esto es que no se incluye un apartado para explicar el sistema de evaluación y los criterios. Por otro lado, el tipo de didácticas y trabajos a realizarse son varios, además que pueden multiplicarse acorde a la creatividad del docente o a las propuestas del alumnado; por tanto, no se puede prever de antemano los criterios para cada una de estas actividades. Lo que sí habría que señalar es que es deber del profesor explicar, al encomendar cada trabajo, su

propósito y, acorde a él, los aspectos que se evaluarán; también puede recalcar al entregar los trabajos corregidos lo que se consideró al revisarlos.

Antes de dejar el tema de calificación, cabe señalar que, considerando el enfoque participativo de esta propuesta, el profesor debe tener un registro de las intervenciones en aula de cada estudiante. Dado el carácter oral de dichas intervenciones, no existe un producto específico que los mismos alumnos realicen a partir de ellas (aunque muchas de estas reflexiones pueden servirles en la realización del diario de aprendizaje que deben redactar a lo largo de la materia), por lo tanto, es tarea del docente registrarlas con el sistema que le parezca pertinente.

Por último, teniendo en cuenta las dificultades que podrían tener las unidades educativas que quieran poner en práctica los programas presentados por las dificultades de acceso a los materiales escritos, pictóricos o audiovisuales, se ha visto conveniente armar un dossier para cada año escolar con dichos recursos. Por otro lado, el bagaje teórico y conceptual a activarse y explicarse en las clases proviene del “suelo teórico” de esta tesis; por lo tanto, el profesor interesado en aplicar estos programas curriculares debería tener acceso al documento de este trabajo de titulación.

4.1. Programa curricular anual para 3° de Secundaria

Fase 1: Bimestres 1 y 2

Temática Orientadora: El hombre como “homo complexus” y las dificultades de conocer la realidad en su dinamismo y complejidad.

Objetivo holístico: Analizamos y comprendemos al hombre en su complejidad (homo complexus) en un mundo dinámico y multidimensional, para promover el cuestionamiento de la propia identidad, la de nuestros otros cercanos y de la sociedad a través de la lectura-escritura de textos ficcionales y/o reflexivos; para así poder idear y diseñar un proyecto de cambio personal.

SABER: Analizar y comprender al hombre en su complejidad (homo complexus) en un mundo dinámico y multidimensional.

SER: Promover la reflexión y cuestionamiento de la propia identidad, de la de nuestros otros cercanos y de la sociedad.

HACER: Lectura-escritura de textos ficcionales y/o reflexivos.

DECIDIR: Idear y diseñar un proyecto de cambio personal.

Contenidos	Nº pe- riodos	Metodologías y didácticas	Evaluación	Productos
Presentación de la materia y metodología de trabajo	1	- Investigar sobre los problemas globales (ecológicos, económicos, guerras). - Investigar casos de adolescentes inventores.	SABER: Conoce las diferentes dimensiones del hombre y de la realidad, sus interimplicancias y cómo limitan las posibilidades de certezas absolutas. HACER: Lee textos a partir de una aproximación estético-existencial	- Diario de aprendizaje: plasmar sus reflexiones, cuestionamientos y dudas sobre lo que aprende. - Carpeta de textos: recopilar los textos artísticos y reflexivos elaborados y sus versiones corregidas.
Trabajos de investigación: paráfrasis y fuentes.	1			
Mis problemas, los del entorno y qué puedo hacer frente a ellos: saber más, ser ejemplo y tener iniciativa.	3			
Proyecto de cambio personal I: problema, objetivos y justificación.	1			
Somos animales y humanos, biológicos y culturales.	4	- Elaboración de un texto sobre la complejidad del humano.		
<i>Homo complexus</i> : sapiens y	2			- Proyecto de

demens, faber y ludens, empiricus e imaginarius, economicus y consumans, prosaicus y poeticus.		- Lectura de “Dónde va la coma” de Fernando Ávila.	para elaborar textos que reflejen la <i>experiencia</i> de la lectura.	cambio personal: formular el planteamiento del problema, los objetivos y la justificación.
Pautas de redacción: la oración y el párrafo.	2	- Elaborar un monólogo que reflexione sobre	SER: Desarrolla una actitud dialógica, interlocutiva y reflexiva para cuestionar su autoconocimiento y repensar su interacción con los otros y el mundo.	
Lectura dialogada de “El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde” de Stevenson.	6	qué se siente tener un alter ego.		
Lectura dialogada de “Habla Mr. Hyde” de Savater/ Exposición de monólogos	4			
Taller de redacción (en base a los textos entregados)	2			
El hombre y su entorno: la condición cósmica, la condición física, la condición terrestre y la condición humana.	8	- Visualización de dos capítulos de la serie “Cosmos” y “La Gran Historia: El Especial”	DECIDIR: Idea y diseña individualmente un proyecto de cambio personal para descubrir otras facetas de sí y/o de la realidad	
Taller de redacción (en base al texto entregado).	2	- Elaborar un texto sobre la prodigiosidad/ precariedad de la vida terrestre.		
Conocer cómo conocemos: los límites de la experiencia y conocimiento.	6	- Investigar y presentar, en grupos, ejemplos de los errores de conocimiento según E. Morín.		
Pensar complejamente: aprender es cuestionarse	2	- Identificar ejemplos de “auto-engaño” propios.		
Lectura dialogada de “Funes el memorioso”.	4			
Taller de redacción (en base al texto entregado).	2	- Elaborar un texto sobre los límites del conocimiento.		

Fase 2: Bimestres 3 y 4

Temática Orientadora: El cuerpo y el lenguaje como conceptos claves para entender la identidad/otredad y pensar el valor de la diferencia.

Objetivo Holístico: Analizamos cómo funcionan y afectan el cuerpo, los procesos mentales y los discursos en la conformación de la identidad y la interacción con los “otros”, a través de la lecto-escritura de textos ficcionales y/o ensayísticos y la ejecución de un proyecto de cambio personal, para así revalorar y mejorar la relación de uno consigo mismo y con su entorno social.

SABER: Analizar cómo funcionan y afectan el cuerpo, la mente y los discursos en la conformación de la identidad y la interacción con los “otros”.

HACER: Lecto-escritura de textos ficcionales y/o reflexivos.

DECIDIR: Ejecución de un proyecto de cambio personal.

SER: Revalorar y/o mejorar la relación de uno consigo mismo y con su entorno social.

Contenidos	Nº pe- riodos	Metodologías y didácticas	Evaluación	Productos
Proyecto de cambio personal II: plan de ejecución, monitoreo y la evidencia.	2		SABER: Conoce la relación entre cuerpo, mente y discursos y reflexiona sobre la conformación de las nociones de identidad/otredad.	- Diario de aprendizaje: plasmar sus reflexiones, cuestionamientos y dudas sobre lo que aprende.
El cuerpo, los sentidos y el entorno físico.	4	- Lectura teórica “I. Una antropología de los sentidos” (pp. 19-31) de David Le Breton.		
Cuerpo, lenguaje y cultura: Visualización de la película “Black” de Sanjay Leela Bhansali.	6	- Elaborar un cuadro de qué es placentero y qué desagradable para cada uno de tus sentidos y reflexionar por qué.	HACER: Lee textos a partir de una aproximación estético-existencial para elaborar textos que reflejen la	- Carpeta de textos: recopilar los textos artísticos elaborados y sus versiones corregidas.
Taller de redacción (en base al texto entregado).	2	- Elaborar un texto sobre cómo tu cuerpo afecta		- Proyecto de cambio personal: formular el plan de ejecución y monitoreo, y el

		en tu forma de ser y tus relaciones.	<p><i>experiencia</i> de la lectura.</p> <p>SER: Desarrolla una actitud dialógica, interlocutiva y reflexiva para cuestionar su autoconocimiento y repensar su interacción con los otros y el mundo.</p> <p>DECIDIR: Ejecuta individualmente un proyecto de cambio personal para descubrir otras facetas de sí y/o de la realidad y presenta una evidencia de su realización.</p>	<p>producto de evidencia del proyecto (texto, video, fotografías, etc.).</p> <p>- Evidencia del proyecto de cambio personal.</p> <p>- Texto de auto-evaluación y evaluación de la materia.</p>
El lenguaje y la experiencia	2	- Escribir un texto sobre el lenguaje.		
El lenguaje es dado por los otros y yo <i>me doy</i> (muestro) en mi lenguaje/ Lectura de “El pozo verbal” de O. Cerruto	2	- Realizar un sondeo a diferentes personas para saber qué les gusta/disgusta de ti y reflexionar por qué crees que piensan eso, si estás de acuerdo o no, etc.		
Identidad y otredad: ¿cómo se relacionan estos conceptos?	2	- Investigar quiénes eran J.L. Borges y Frida Kahlo.		
El concepto de otredad para T. Todorov y Charles Taylor	4	- Elaborar un texto sobre tu yo y tu otro yo.		
Lectura dialogada de “Borges y yo” de J.L. Borges	3			
Contemplación dialogada del cuadro “Las dos Fridas” de Frida Kahlo	3			
Taller de redacción (en base a los dos textos entregados)	4			

El valor de que el otro sea diferente.	2	- Investigar y discutir entre parejas las diferencias y similitudes entre:		
El valor del diálogo/ Humanizarse y deshumanizarse según Freire.	4	Comunicar/ Transmitir; Charla/Conversación;		
La oportunidad de ser otro/ Lectura dialogada de “El cautivo” de Borges	2	Dialogar/Debatir/ Discutir; Entender/ Comprender; Convivir/ Interactuar.		
Proyecto personal III: consultas finales y presentación de evidencias.	6	- Elaborar un texto de auto-evaluación y evaluación de la materia.		

Referencias bibliográficas de los textos curriculares del dossier

Ávila, Fernando. *Dónde va la coma*. Bogotá: Editorial Norma, 2002.

Bhansali, Sanjay Leela. *Black* [DVD]. India: Applause Bhansali Productions, Applause Entertainment Ltd. y SLB Films Pvt. Ltd., 2005, 122 minutos.

Borges, Jorge Luis. “El cautivo”. *El Hacedor*. Madrid: Alianza Editorial, 2005, pp. 23-24.

Borges, Jorge Luis. “Borges y yo”. *El Hacedor*. Madrid: Alianza Editorial, 2005, pp. 61-62.

Borges, Jorge Luis. “Funes el memorioso”. *Ficciones*. Buenos Aires: Emecé, 2006, pp. 153-167.

Cerruto, Óscar. “El pozo verbal”. *Obra poética*. La Paz, Bolivia: Plural Editores, 2007, pp. 150-151.

Cohen, Douglas y otros (productores). “Episodio 17. La Gran Historia: El Especial” [video]. Estados Unidos: Flight 33 Productions y H2, 2013, 88 minutos.

Druyan, Ann y Soter, Steven (creadores). “Episodio 1. Hacia la Vía Láctea y más allá” [video]. *Cosmos*. Estados Unidos: Cosmos Estudios y Fuzzy Door Productions, 2014, 40 minutos.

Druyan, Ann y Soter, Steven (creadores). “Episodio 2. Evolución molécula a molécula” [video]. *Cosmos*. Estados Unidos: Cosmos Estudios y Fuzzy Door Productions, 2014, 40 minutos.

Kahlo, Frida. *Las dos Fridas* [pintura]. México: Museo de Arte Contemporáneo de México D.F., 1939. Disponible en: <http://www.wikiart.org/en/frida-kahlo/the-two-fridas-1939>

Le Breton, David. “I. Una Antropología de los sentidos”. *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2007, pp. 19-49.

Savater, Fernando. “Monólogo noveno. Habla Mr. Hyde”. *Criaturas del aire*. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, 2004, pp. 45-48.

Stevenson, Robert Louis. *El extraño caso del Dr. Jekyll y de Mr. Hyde*. Buenos Aires: Gradifco, 2007.

4.2. Programa curricular anual para 4° de Secundaria

Fase 1: Bimestres 1 y 2

Temática Orientadora: Lo animal, lo racional y lo social en el humano.

Objetivo holístico: Reflexionamos sobre la animalidad, la racionalidad y la sociabilidad del humano en experiencias extremas de vida, a través de la lecto-escritura de “textos” ficcionales, para impulsar al cuestionamiento de la propia identidad, la de los otros y los modos de interacción, y así formular el diseño de un proyecto educativo contra algún tipo de violencia.

SABER: Reflexionar sobre la animalidad, la racionalidad y la sociabilidad del humano en experiencias extremas de vida.

SER: Impulsar al cuestionamiento de la propia identidad, la de los otros y los modos de interacción.

HACER: Lecto-escritura de “textos” ficcionales y reflexivos.

DECIDIR: Formular el diseño de un proyecto educativo contra algún tipo de violencia

Contenidos	N° pe- riodos	Metodologías y didácticas	Evaluación	Productos
Presentación de la materia y metodología de trabajo	1	- Exposiciones grupales de temas avanzados en el curso anterior.	SABER: Comprende la condición animal, racional y social del hombre y la generación de convenciones sociales. HACER: Lee textos a partir de una proximación estético-existencial para elaborar textos que reflejen la <i>experiencia</i> de la	- Diario de aprendizaje: plasmar sus reflexiones, cuestionamientos y dudas sobre lo que aprende. - Carpeta de textos: recopilar los textos artísticos y reflexivos elaborados y sus versiones corregidas. - Proyecto contra la violencia:
Pautas para elaborar una exposición	1			
Exposiciones de repaso de 3° de secundario: - Pautas de redacción: oración, párrafo y trabajo de investigación. - Los límites del conocimiento. - El homo complexus. - La otredad para Todorov y Taylor. - El diálogo, la humanización y la deshumanización.	10			

Lo animal, lo racional y lo social en el humano.	4	- Elaborar un esquema de las diferencias entre el hombre y el animal.	lectura. SER: Desarrolla una actitud dialógica, interlocutiva y reflexiva para cuestionar su identidad, la de los otros y lo que considera “normal”. DECIDIR: Idea y diseña	planteamiento del problema, justificación, grupo meta y objetivos.
Ficción, ambigüedad y cuestionamiento.	2	- Investigar frases célebres sobre la lectura.		
Lectura dialogada de “La isla del doctor Moreau” de H.G. Wells.	12	- Controles de lectura del texto de H.G.Wells.		
Taller de redacción (en base al texto entregado).	2	- Elaborar un texto con un personaje obsesivo o extremista.		
Proyecto contra la violencia I: tipos de violencia, identificación del problema, grupos meta y fases de un proyecto.	4	- Formar grupos y realizar una investigación del tipo de violencia que abordarán en su proyecto.	grupalmente un proyecto educativo contra algún tipo de violencia.	
¿Cómo narra el cine?: elementos de apreciación de piezas cinematográficas.	4	- Ver su película favorita y describirla según los elementos de apreciación cinematográfica.		
La locura: Visualización de “El maquinista” de Brad Anderson.	6			
Proyecto contra la violencia II: diseño del proyecto en grupos en el aula (planteamientos del problema, justificación, grupo meta y objetivos).	4	- Trabajo grupal en aula asistido por la profesora.		

Fase 2: Bimestres 3 y 4

Temática Orientadora: Los impulsos creativos y destructivos del ser humano.

Objetivo Holístico: Reflexionamos sobre los impulsos creativos y destructivos del ser humano, para reconocer cómo se encarna esta “lucha” en uno mismo y así entender mejor a los otros, a través de la lectura-escritura de textos ficcionales y/o ensayísticos y la ejecución de un proyecto contra algún tipo de violencia.

SABER: Reflexionar sobre los impulsos creativos y destructivos del ser humano en la locura, el sueño y la sensibilidad artística.

HACER: Lecto-escritura de “textos” ficcionales y reflexivos.

DECIDIR: Ejecución y evaluación de un proyecto contra algún tipo de violencia.

SER: Entender mejor a los otros al reconocer cómo se encarna esta “lucha” entre los impulsos creativos y destructivos en uno mismo.

Contenidos	Nº pe- riodos	Metodologías y didácticas	Evaluación	Productos
Proyecto contra la violencia III: pautas para elaborar mensajes educativos y productos (guiones de spots educativos, trípticos, carteles, cartilla, guiones para charlas, etc.).	6	- Buscar ejemplos de productos comunicacionales en el tema a abordar.	SABER: Reflexionar sobre los impulsos creativos y destructivos del hombre en la locura, el sueño y la sensibilidad artística. HACER: Lee textos a partir de una aproximación estético-existencial	- Diario de aprendizaje: plasmar sus reflexiones, cuestionamientos y dudas sobre lo que aprende.
Lo imaginario/real y lo lógico/ilógico (rememorar “El Maquinista”)	2	- Investigar sobre trastornos psicológicos		- Carpeta de textos: recopilar los textos artísticos y reflexivos elaborados y sus versiones corregidas.
Los trastornos psicológicos y la interacción social	4	- Elaborar un cuento con un personaje “trastornado”		
Taller de redacción (en base al texto presentado)	2			

El sueño como espacio de creación y cuestionamiento	2	- Investigar sobre Raúl Lara. - Reflexionar por escrito sobre la experiencia de soñar.	para elaborar textos que reflejen la <i>experiencia</i> de la lectura.	- Poemario.
Contemplación dialogada de la pintura “Sueño de Sevaruyo” de Raúl Lara	2	- Representar visualmente un sueño personal (dibujo, pintura, collage, escultura, etc.).	SER: Desarrolla una actitud dialógica, interlocutiva y reflexiva para entender que	- Proyecto contra la violencia: plan de acciones, elaboración de mensajes, ejecución, evaluación y registro.
Valoración entre pares de la representación visual (¿comunica o hace pensar algo?, ¿qué te hace sentir?)	2		tanto uno como el otro experimentan impulsos constructivos y destructivos.	
La representación artística: creación/destrucción, imaginario/real, construir/dispersar un sentido.	2	- Visita al Museo Policial de La Paz (donde está el cuadro de “Filicidio”).	DECIDIR: Ejecuta, evalúa y registra	
Contemplación dialogada de “Filicidio” de Arturo Borda.	4	- Realizar una pieza artística de algo que te horrorice o impacte.	grupalmente un proyecto educativo contra algún tipo de violencia.	
Proyecto contra la violencia IV: plan de ejecución, instrumento de evaluación de impacto y producto de registro.	4	- Trabajo grupal en aula asistido por la profesora		
Lectura dialogada de “Santiago de Machaca” de J. Saenz	6	- Escribir un texto sobre la muerte.		
Apreciación poética: lenguaje y revelación	2	- Escribir un análisis interpretativo de un poema de Sáenz.		
Lectura dialogada de selección de poemas de “La Noche” y “Recorrer esta distancia” de Sáenz.	4	- Escoger un tema y elaborar un poemario.		
Proyecto contra la violencia V: ejecución, evaluación y exposición de proyectos	12	- Trabajo grupal en aula asistido por la profesora - Exposiciones grupales		

Referencias bibliográficas de los textos curriculares del dossier

Anderson, Brad (director). *El Maquinista* [DVD]. Estados Unidos: Castelao Productions S.A., 2004, 100 minutos.

Borda, Arturo. *Filicidio* [pintura]. La Paz: Museo Policial de La Paz, 1918.

Borda, Arturo. “Fragmento de El Loco” [blog], 6 de febrero de 2011. Disponible en: <http://coloresdecultura.blogspot.com/2011/02/fragmento-de-el-loco.html>

Lara, Raúl. *Sueño de Sevaruyo* [pintura], 1997. Disponible en: <http://arte.boliviacontact.com/expone.php?idart=1&idexp=3>

Sáenz, Jaime. Poemas I-V y X. *Recorrer esta distancia*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2004, pp. 116-121 y 128-131.

Sáenz, Jaime. *La noche*. La Paz, Bolivia: Talleres Escuela de Artes Gráficas del Colegio Don Bosco, 1984.

- Poemas 1, 3, 4, 5, 7 y 8 de la parte “I. La noche”, pp. 11-12, 15-20 y 23-27.

- Poemas 4 y 5 de la parte “II. El guardián”, pp. 37-40.

- Poemas 1 y 4 de la parte “IV. La noche”, pp. 57 y 62-64.

Sáenz, Jaime. “Santiago de Machaca”. *Obras inéditas*. Cochabamba: Ediciones Centro Pedagógico y Cultural “Simón I. Patiño”, 1996, pp. 155-239.

Wells, Herbert George. *La isla del doctor Moreau* [en línea]. S.l.: s.e., s.a. [1896], 77 pp. Disponible en: fierasysabandijas.galeon.com/enlaces/libros/moreau.doc

4.3. Programa curricular anual para 5° de Secundaria

Fase 1: Bimestres 1 y 2

Temática Orientadora: La construcción social de la realidad, de la identidad y de la percepción de los otros.

Objetivo holístico: Comprendemos que la “realidad” y la identidad propia es una construcción social (situada histórica y culturalmente), a través de la lecto-escritura de “textos” ficcionales y reflexivos, para así desarrollar una actitud cuestionadora respecto a la *imagen* que se tiene de uno mismo y de los otros, que se plasme en el diseño de un proyecto de cambio a nivel familiar.

SABER: Comprender que la “realidad” y la identidad propia es una construcción social que se enmarca dentro de un devenir histórico y cultural.

SER: Desarrollar una actitud cuestionadora respecto a la imagen que tenemos de uno mismo y de los otros.

HACER: Lecto-escritura de “textos” ficcionales.

DECIDIR: Diseñar, a partir de un diagnóstico, un proyecto de cambio a nivel familiar.

Contenidos	Nº pe- riodos	Metodologías y didácticas	Evaluación	Productos
Presentación de la materia y metodología de trabajo	2	- Redacta un trabajo sobre las diferencias entre hombre y mujer.	SABER: Comprende la condición animal, racional y social del hombre y la generación de convenciones sociales.	- Diario de aprendizaje: plasmar sus reflexiones, cuestionamientos y dudas sobre lo que aprende.
El humano que tiene que aprender a ser humano: carencia, consciencia y entrada al mundo histórico	2	En el aula, cuestionar dichas diferencias y analizar cómo se construyen socialmente dichas ideas.	HACER: Lee textos a partir de una aproximación estético-existencial para elaborar textos que	- Carpeta de textos: recopilar los textos artísticos y reflexivos elaborados y sus versiones corregidas.
Lectura dialogada de “Niño dibujado a pluma” de Clarice Lispector	2	- Investigar sobre cómo se lleva un mismo “rito” o práctica social en diversas culturas.		
La realidad como constructo social: subjetividad, intersubjetividad y objetividad.	2	- Escribir un cuento sobre		
La naturalización de la	4			- Proyecto de

cultura				
Lectura dialogada de “Los Papalagi” de Erich Scheurmann.	10	alguna práctica social desde una posición de “extrañamiento”.	reflejen la <i>experiencia</i> de la lectura. SER: Desarrolla una actitud dialógica, interlocutiva y reflexiva para cuestionar su identidad, la de los otros y lo que considera “normal”.	cambio en la familia: diseño y aplicación de diagnóstico, árbol de problemas y objetivos.
Taller de redacción (en base al cuento presentado).	4			
El proceso de la comunicación	4	- Realizar un esquema del proceso de la comunicación y explica algún tipo de		
Los roles sociales (o las máscaras del “yo”)	2	comunicación a través de ella.	DECIDIR: Idea y diseña	
Los estereotipos sociales	2	- Escoger una noticia y redactar sobre las diferentes formas en que es tratada en la prensa, la TV y la radio (datos, fuentes, uso de adjetivos).	grupalmente un proyecto educativo contra algún tipo de violencia.	
Los medios de comunicación en la construcción de imágenes y relatos de la realidad.	4	- Investigar sobre Clarice Lispector.		
El concepto de “otroísmo” a partir de Said.	2	- Escribir un cuento que haga reflexionar sobre las máscaras sociales.		
Lectura dialogada de “Feliz Cumpleaños” de Clarice Lispector.	4			
Lectura dialogada de “La bella y la bestia o La herida demasiado grande”	2			
Taller de redacción (en base al cuento entregado)	4			
Proyecto de cambio en la familia I: Diseño de diagnóstico a partir de encuestas, elaboración de árbol del problema y objetivos.	6	- Elaboración de informe del diseño del diagnóstico y aplicación.		

Fase 2: Bimestres 3 y 4

Temática Orientadora: Construirse como persona por el otro, con el otro y a pesar del otro.

Objetivo Holístico: Comprender que uno se construye en un mundo habitado por otros, con los cuales interactúa y se influye recíprocamente, a través de la lecto-escritura de textos ficcionales y ensayísticos, para así mejorar su relación con los demás y valorar las diferencias del otro, comenzando con su familia, a través de la planificación y ejecución de un proyecto de cambio en la familia.

SABER: Comprender que uno se construye en un mundo habitado por otros, con los cuales interactúa y se influye recíprocamente.

HACER: Lecto-escritura de “textos” ficcionales y ensayísticos.

DECIDIR: Ejecución y evaluación de un proyecto de cambio en la familia.

SER: Mejorar su relación con los demás y valorar las diferencias del otro.

Contenidos	Nº pe- riodos	Metodologías y didácticas	Evaluación	Productos
Lectura dialogada de “Preciosidad” de Clarice Lispector.	4	- Deconstrucción de un ensayo (redactado por la profesora) a partir de las interpretaciones de clases de los cuentos de C. Lispector.	SABER: Comprende que uno se construye en un mundo habitado por otros, con los cuales interactúa y se influye recíprocamente.	- Diario de aprendizaje: plasmar sus reflexiones, cuestionamientos y dudas sobre lo que aprende.
El ensayo a partir de una lectura literaria: múltiples interpretaciones, tesis “propia” y argumentación.	4	- Escribir un ensayo sobre algún solista o grupo musical del cual te gusten sus letras, o de algún escritor del que hayas leído varios textos.	HACER: Lee textos a partir de una aproximación estético-existencial para elaborar textos que reflejen la <i>experiencia</i> de la lectura.	- Carpeta de textos: recopilar los textos artísticos y ensayísticos elaborados y sus versiones corregidas.
Taller de redacción (a partir del ensayo entregado).	4	- Trabajo personal en aula asistido por la		- Proyecto de cambio en la familia: plan de acciones, de
Proyecto de cambio en la familia II: plan de acciones, de monitoreo y de	4			

evaluación.		profesora.	SER: Desarrolla una actitud dialógica, interlocutiva y reflexiva para valorar la diferencia en el otro y mejorar sus relaciones.	monitoreo y de evaluación, ejecución e informe final.
No ser sólo el deseo del otro vs. ser con los otros.	2	- Elabora un texto artístico en el que reflexiones sobre a qué otros intentas satisfacer.	DECIDIR: Planifica, ejecuta, evalúa y elabora un informe de un proyecto de cambio en la familia.	
Lectura dialogada de “Ítaca” de Blanca Wiethüchter.	4	- Elabora un cuento o comic en el que intercambies cuerpos con alguna otra persona o ser.		
Exposiciones de repaso de concepto de “otredad” de C. Taylor.	2			
Visualización dialogada de “Freaky Friday” de Mark Waters.	6			
La diferencia del otro: complementariedad de los opuestos y diálogo.	2	- Hacer parejas con alguna persona que no conozcas mucho, contarse cada uno dos historias de sus vidas, el otro debe escribir un relato a partir de una de ellas.		
Visualización dialogada de “Megamente” de Tom McGrath.	4	- Realizar en grupos un foto-reportaje de un derecho humano que se vulnere en La Paz		
El respeto al otro: una introducción a los Derechos Humanos	4			
Exposiciones de repaso de concepto de “otredad” de T. Todorov.	2	- Redactar un ensayo sobre el sociocentrismo en tu entorno social.		
Sociocentrismo y asimilación/ Hibridación y resignificación	2	- Elabora un texto o pieza artística en torno al tema de la hibridación.		
Lectura dialogada de “El Jardín de Nora” de Blanca Wiethüchter	8			

Proyecto de cambio en la familia III: Reuniones individuales con el estudiante y sus padres	8			
---	---	--	--	--

Referencias bibliográficas de los textos curriculares del dossier

Lispector, Clarice. “Feliz Cumpleaños”. *Cuentos reunidos*. Madrid: Siruela, 2008, pp. 83-95.

Lispector, Clarice. “Preciosidad”. *Cuentos reunidos*. Madrid: Siruela, 2008, pp. 118-128.

Lispector, Clarice. “Niño dibujado a pluma”. *Cuentos reunidos*. Madrid: Siruela, 2008, pp. 530-541.

Lispector, Clarice. “La bella y la bestia o La herida demasiado grande”. *Cuentos reunidos*. Madrid: Siruela, 2008, pp. 83-95.

McGrath, Tom (director). *Megamente* [DVD]. Estados Unidos: DreamWorks Animation y Pacific Data Images, 2010, 95 minutos.

Scheurmann, Erich. *Los Papalagi. Discursos de Tuiavii de Tiavea recogidos por Erich Scheurmann* [versión digitalizada]. Barcelona: Integral, 1996.

Waters, Mark (director). *Freaky Friday* [DVD]. Estados Unidos: Casual Friday Productions, Gunn Films y Walt Disney Pictures, 2003, 97 minutos.

Wiethüchter, Blanca. *El jardín de Nora*. La Paz, Bolivia: Plural Editores, 1998.

Wiethüchter, Blanca. *Ítaca*. La Paz, Bolivia: Plural Editores, 2000.

4.4. Programa curricular anual para 6° de Secundaria

Fase 1: Bimestres 1 y 2

Temática Orientadora: La construcción de la identidad como proceso inacabado en el devenir.

Objetivo holístico: Comprendemos que la construcción de la identidad es un proceso inacabado, contingente y compartido, a través de la lecto-escritura de “textos” artísticos y ensayísticos y la encarnación de un alter ego, desarrollando un proyecto de cambio social dirigido a algún grupo o sector de la comunidad del colegio, para así generar una actitud de apertura al cambio en uno mismo y los demás.

SABER: Comprender que la construcción de la identidad es un proceso inacabado, contingente y compartido.

HACER: Lecto-escritura de “textos” artísticos y ensayísticos y la encarnación de un alter ego a lo largo del curso.

DECIDIR: Desarrollar un proyecto de cambio social dirigido a algún grupo o sector de la comunidad del colegio.

SER: Generar una actitud de apertura al cambio en uno mismo y los demás.

Contenidos	N° pe- riodos	Metodologías y didácticas	Evaluación	Productos
Presentación de la materia y metodología de trabajo	1	- Exposiciones grupales de temas avanzados en cursos previos.	SABER: Comprende que la construcción de la identidad es un proceso inacabado, contingente y compartido.	- Diario de aprendizaje: plasmar sus reflexiones, cuestionamientos y dudas sobre lo que aprende.
Pautas para elaborar una exposición	1	- Evaluación por pares de la exposición a partir de planilla de criterios elaborados por grupos.	HACER: Lee textos a partir de una aproximación estético-existencial para elaborar textos que	- Carpeta de textos: recopilar los textos artísticos y ensayísticos elaborados y sus versiones corregidas.
Exposiciones de repaso : - La otredad para Todorov - La otredad para Taylor. - El “otroismo” a partir de Said. - El homo complexus para Morín. - Los límites del conocimiento y el diálogo. - El ensayo	8			

Paradigma simplificación (disyunción o simplificación) vs. Paradigma complejo (implicación/ distinción/conjunción)	4	- Redactar un ensayo que reflexione sobre qué temas se tiene una mirada disyuntiva.	reflejen la <i>experiencia</i> de la lectura y da vida a un alter-ego a lo largo del curso.	- Perfil de Facebook o diario del personaje.
Ser (pensamiento esencialista) vs. Estar-siendo (conciencia del devenir y lo múltiple)	2	- Pensar en un alter ego y hacerle un perfil de Facebook o un diario	SER: Desarrolla una actitud dialógica, interlocutiva y reflexiva para generar una actitud de apertura al cambio en uno mismo y los demás.	- Proyecto de cambio social en el colegio: identificación de problemática, diseño y aplicación del diagnóstico, árbol del problema y objetivos.
La identidad para Deleuze: - Pensamiento arborescente y máquina social - Pensamiento rizomático y máquina deseante - Abrirse al devenir, las líneas de fuga o el “entre-lugar”	6	- Hacer un álbum de fotos de tu personaje realizando una actividad. - Elaborar un ensayo que reflexione sobre el proceso de construcción de la identidad a partir de “Bonitas” y/o “Zelig”.	DECIDIR: Desarrolla el diagnóstico y los objetivos de un proyecto de cambio social para algún sector o grupo del colegio.	
Lectura dialogada del guión de “Bonitas” de M.T. Dal Pero y S. Ardaya	6			
Visualización dialogada de “Zelig” de W. Allen	4			
Taller de redacción (en base a los ensayos entregados)	4			
Proyecto de cambio social en el colegio I: identificar problemática, diseño de diagnóstico, árbol del problema y objetivos.	4	- Armar cuatro o cinco grupos en el curso para realizar el proyecto de cambio. - Aplicación del diagnóstico (entrega del informe preliminar).		
Exposición o teatralización para presentar personajes	10	- Elaboración de exposición o pieza teatral		

Fase 2: Bimestres 3 y 4

Temática Orientadora: Las dificultades del diálogo, el cambio y el trabajar con otros.

Objetivo Holístico: Nos cuestionamos sobre cuáles son las dificultades para establecer diálogos, realizar cambios y trabajar con los otros, a través de la lecto-escritura de textos ficcionales y la realización de piezas teatrales o instalaciones grupales a partir de los alter-egos encarnados; con el fin de planear y ejecutar críticamente un proyecto de cambio social en el colegio, para así fomentar una actitud de apertura al cambio en nosotros mismos y los demás.

SABER: Cuestionarse sobre cuáles son las dificultades para establecer diálogos, realizar cambios y trabajar con los otros.

HACER: Lecto-escritura de “textos” ficcionales e ensayísticos y realización de piezas teatrales o instalaciones grupales a partir de los alter-egos encarnados.

DECIDIR: Planear y ejecutar críticamente un proyecto de cambio social para algún sector o grupo de la comunidad del colegio.

SER: Fomentar una actitud de apertura al cambio en nosotros mismos y los demás.

Contenidos	Nº pe- riodos	Metodologías y didácticas	Evaluación	Productos
¿Se puede entender al otro en tanto <i>otro</i> ?: La intransferibilidad del ser, el diálogo y la representación	2	- Elaborar un texto ficcional en el que veas el mundo desde otra persona, pero que se dé algún conflicto por ello.	SABER: Reflexiona sobre las dificultades para establecer diálogos, realizar cambios e interactuar con los otros.	- Diario de aprendizaje: plasmar sus reflexiones, cuestionamientos y dudas sobre lo que aprende.
Visualización dialogada de “Cómo ser John Malkovich” de Spike Jonze	6			
Proyectos de cambio social en La Paz: ¿por qué fallan?	4	- Análisis en grupo de algún proyecto de cambio social en La Paz.	HACER: Lee textos a partir de una aproximación estético-existencial para elaborar textos que reflejen la	- Carpeta de textos: recopilar los textos artísticos y ensayísticos elaborados y sus versiones corregidas. - Perfil de Facebook o
Exposiciones de análisis de proyectos de cambio social en La Paz.	4	- Elaboración en parejas de piezas comunicacionales de apoyo a un proyecto de		

		cambio existente.	<i>experiencia</i> de la lectura y elabora/presenta	diario del personaje.
Proyecto de cambio social en el colegio II: Identificación de limitaciones, plan de acciones, de monitoreo y de evaluación.	6	- Trabajo grupal en aula asistido por la docente.	grupalmente una pieza teatral o instalación.	- Piezas teatrales o instalaciones.
El trabajo grupal artístico: guión y montaje teatral/ instalaciones	6	- Elaborar en grupos a partir de los personajes piezas teatrales o instalaciones. - Trabajo grupal en aula asistido por la profesora.	SER: Desarrolla una actitud dialógica, interlocutiva y reflexiva para fomentar una actitud de apertura al cambio en uno mismo y los demás.	- Proyecto de cambio en el colegio: plan de acciones, de monitoreo y de evaluación, ejecución e informe final.
Lectura dialogada de “Cuando Sara Chura despierte” de J.P. Piñeiro	8	- Realizar un ensayo sobre “Cuando Sara Chura despierte”	DECIDIR: Planifica, ejecuta y evalúa un proyecto de cambio social dirigido a algún sector o grupo de la comunidad del colegio.	
Taller de redacción (a partir del ensayo entregado)	2			
Organización y realización de un evento para presentar piezas teatrales e instalaciones	4	- Distribución de taras para gestión de evento artístico. - Evaluación por pares de la gestión del evento.		
Proyecto de cambio social en el colegio III: Ejecución, monitoreo y evaluación de los proyectos.	6	- Elaboración de informe final del proyecto.		
Crítica y autocrítica de la formación personal y académica en el colegio	2	- Redactar una crítica de tu experiencia de formación en el colegio.		

Referencias bibliográficas de los textos curriculares del dossier

Allen, Woody (director). *Zelig* [DVD]. Estados Unidos: Orion Pictures, 1983, 79 minutos.

Dal Pero, María Teresa y Ardaya, Soledad. *Bonitas* [guión de teatro]. La Paz, Bolivia: s.e., 2010.

Jonze, Spike (director). *Cómo ser John Malkovich* [DVD]. Estados Unidos: Astralwerks, Gramercy Pictures, Propaganda Films y Single Cell Pictures, 1999, 112 minutos.

Piñeiro, Juan Pablo. *Cuando Sara Chura despierte*. La Paz, Bolivia: Editorial Gente Común, 2009.

CAPÍTULO 5: Conclusiones

Con una mirada retrospectiva, en este capítulo se reflexionará sobre si los objetivos fueron alcanzados, las limitaciones que se encontraron al tratar de cumplirlos y los horizontes que abre esta investigación para los interesados en la enseñanza del lenguaje y de la literatura (y la investigación de dicha enseñanza). Como en todo proyecto, existen diferencias entre las expectativas y la realidad, lo cual merece un análisis para comprender por qué se abrieron estas brechas, pero también hacer sugerencias sobre cómo otro podría disminuirlas o evitarlas.

El objetivo general fue construir, a través de una investigación participativa en un contexto educativo específico, programas curriculares para los cuatro últimos años de secundaria, en los cuales se aborde la “otredad” a partir de la lectura de textos artísticos que proporcionen un “conocimiento estético-existencial” y fomenten una actitud dialógica para la construcción *compleja* de su identidad. En este punto, puede haber un dilema respecto a cuánto la investigación participativa afectó en el resultado final de la propuesta de los programas curriculares, debido a que el eje temático transversal de la otredad ya estaba propuesto de antemano así como las bases teóricas.

En primer lugar, desde un principio consideré que el tema de la otredad y la premisa de formar jóvenes abiertos a la diferencia del otro serían lo suficientemente amplios para que puedan verter sus propios intereses y descubrir los de los otros con los contenidos y las tareas/didácticas propuestas. Por otro lado, por experiencia propia, pero también respaldada por el diagnóstico realizado en la UESA, pude comprobar que a los estudiantes más que molestarles los contenidos que aprenden en el colegio, les molesta la manera en que son abordados en términos de didácticas⁹²; sobre todo no les gusta que les den muchas tareas para la casa y no les gusta que lo que aprenden en el colegio no se relacionen con su vida actual.

Por lo anterior, habría que resaltar que la investigación participativa, sobre todo a partir de las entrevistas y las clases realizadas en la UESA, sirvieron para identificar qué didácticas y

⁹². Cabe mencionar que, tanto en las entrevistas previas a las clases como las posteriores a ellas, los estudiantes manifestaron que les gusta la materia de Comunicación y Lenguajes porque es en la que más oportunidades hay de hacer trabajos creativos.

tipos de trabajo funcionan con los estudiantes⁹³, así como para dosificar el avance de materias y la realización de actividades. La experiencia demostró que a los estudiantes les gusta esta noción de Barthes de que toda lectura debería generar una escritura y que pueden pensar sobre su propia vida haciendo trabajos del colegio, como cuando leyeron “Borges y yo” o vieron “Un viernes de locos” e hicieron cuentos, comics y dibujos sobre su yo y su otro yo, y sobre el intercambio de cuerpos para pensar cómo se siente estar en el cuerpo de otro y que otro esté en el suyo. Por otro lado, en el diseño de los programas, se contempló que los estudiantes hagan varias tareas en clases, sobre todo los proyectos de cambio social que son en equipo, y se dejaron algunas clases libres en caso de que no se avance con el ritmo deseado.

Continuando con esta cuestionante respecto a si la experiencia viva modificó o influyó en los programas curriculares resultantes de ella, habría que señalar que la investigación participativa no se realizó para formular un programa desde cero, pues no sólo partió de un diagnóstico del contexto educativo específico, sino de un diagnóstico más general sobre el contexto social y educativo. De cierta manera, el trabajo de campo y la investigación en general fueron diseñados para validar la propuesta de abordar la otredad y la identidad en la materia de Comunicación y de Lenguajes, para que así esta materia y el colegio en general se conviertan en un espacio de aprendizaje significativo, que interpele al estudiante a pensar sobre sí y su entorno actual. Precisamente, por lo anterior es que uno de los objetivos específicos era reflexionar sobre el potencial de tratar el tema de la otredad con estudiantes de secundaria para construir una sociedad más abierta al cambio. Dichas reflexiones se plasman en el capítulo tres, donde se expone narrativamente el trabajo de campo realizado y sus resultados.

En cuanto al objetivo específico de fomentar el desarrollo de una “actitud dialógica” entre los estudiantes, que se manifieste en sus lecturas literarias y sus interacciones, éste se ve cumplido en los programa curriculares, porque en varios momentos se revisa el tema de diálogo relacionado a la incompletitud de toda persona; se comparten oralmente las interpretaciones de las obras artísticas abordadas en la materia y la mayoría de los trabajos están diseñados para

⁹³ Precisamente, el primer objetivo específico planteaba realizar un diagnóstico cuantitativo-cualitativo entre estudiantes y profesores de secundaria para identificar líneas reflexivas y didácticas de posible interés para incluir en el programa. Sin duda, los instrumentos diseñados y la información recopilada sirvió para identificar didácticas que sean del gusto del alumnado. En cuanto a los docentes, a ellos les interesa que los estudiantes lleguen a la universidad con competencias para realizar trabajos académicos como investigaciones y ensayos; dichos contenidos están contemplados en los programas curriculares propuestos, sobre todo el tema de saber manejar fuentes y no incurrir en plagio.

hacerse en parejas, en grupos o para ser evaluados entre pares. Los proyectos de cambio personal o social que se plantean para cada año de secundaria (en primero deben diseñar y ejecutar un proyecto de cambio personal; en segundo, un proyecto grupal de cambio social relacionado a temas de violencia; en tercero, un proyecto individual de cambio social dirigido a la familia y en cuarto hacen un proyecto de cambio social para el colegio) y el diagnóstico que requieren servirán en gran medida para que los estudiantes reflexionen sobre su condición de sujetos sociales relacionados siempre con diversos otros, con los cuales debe entablar diálogo para contribuir a la solución de problemas, a través del cambio de ciertos patrones de pensamiento, conducta y/o actitud.

En cuanto al objetivo específico de construir diferentes nociones de otredad a partir de Todorov, Taylor, Said, Morín y Deleuze como herramienta para abordar textos literarios-artísticos, cabe señalar que en un principio en realidad se planteó formular un concepto articulador. Sin embargo, durante la realización del marco teórico, se reconoció que no se logró efectivamente articular los conceptos en uno solo y se prefirió mantener cada concepto por separado, pues cada uno abre una veta de reflexión importante respecto a cómo entender la diferencia del otro. Estos cinco conceptos no pudieron ser todos puestos a prueba en las clases realizadas como parte del trabajo de campo, ya que el número de clases concedidas desde un principio fue limitado y, además, tuvieron que reducirse por motivos de fuerza de mayor. Por otro lado, fue necesario comenzar las clases con el tema de los errores del conocimiento (sugerido por Morín) y del diálogo para que los estudiantes se acerquen con una actitud diferente a abordar el tema de la otredad a través de la lecto-escritura de textos artísticos.

Por lo anterior, habría que admitir que una limitación importante fue el número de clases para validar los contenidos curriculares de esta propuesta educativa y que no se llegó a comprobar si todos los conceptos se entienden a cabalidad y si realmente se pueden constituir en herramientas de lectura. La propuesta de hacer talleres de redacción a partir de los trabajos realizados por estudiantes tampoco pudo ser puesta a prueba para comprobar si resulta mejor y más didáctica que aprender a redactar a partir de lecciones de gramática. Sería interesante y provechoso que alguna investigación se encargue de averiguar experimentalmente qué tipo de estrategias didácticas sirven mejor para aprender a redactar y por qué.

En resumen, el objetivo general y los objetivos específicos fueron cumplidos, aunque uno tuvo que ser reformulado (el objetivo de construir un concepto de otredad a partir de diversos autores) y hay quienes podrían considerar que no escuché tanto al otro para formular el programa, que serían sobre todo los estudiantes y además los profesores. Considero que sí fueron escuchados para diseñar didácticas de su interés y que les permitan reflexionar sobre su existencia y su entorno (quiénes son, qué quieren, quiénes son los otros que le rodean y cómo influyen en él, etc.), pues en la entrevista grupal que le hice a un paralelo de cuarto de secundaria salió a la luz que les molestaba que el colegio les distraiga de sus problemas personales y no les dé herramientas para examinar sus experiencias⁹⁴. Por otro lado, la dosificación del avance de contenidos no hubiera sido igual si no hubiese tenido la experiencia viva que tuve gracias a la elección de realizar una investigación participante. Tampoco le habría dado tan importancia a reservar el tiempo suficiente para hacer algunas tareas en clases si los estudiantes no me habrían manifestado sus molestias al respecto en las entrevistas.

En cuanto a los horizontes de reflexión que abre esta tesis, cabría señalar que estos programas curriculares partieron de un análisis de la actual ley educativa Avelino Siñani y Elizardo Pérez, que permitió vislumbrar que había un interés común entre la propuesta educativa de esta tesis y la del Ministerio de Educación en contribuir a la reflexión y la práctica de la interculturalidad (que es uno de los ejes articuladores para todas las áreas del diseño curricular), pero que tenían ideas distintas respecto a cómo hacerlo, sobre todo considerando que la ley educativa y sus currículas no parecen estar pensadas para el contexto urbano y la sociedad de masas al plantear la noción de lo comunitario. Podría ser interesante realizar un estudio de campo en unidades educativas para ver cómo los contenidos y didácticas del área de Comunicación y Lenguajes de los programas que derivan de la aplicación de la nueva ley contribuyen a generar actitudes dialógicas entre los estudiantes, a apreciar las diferentes culturas y grupos sociales, a estar más abiertos al cambio y la diferencia, etc. De esta manera, se podrían recuperar los aciertos de esta propuesta estatal para la educación, pero también atender ciertas falencias.

Una limitación recién notada al terminar de formular los programas, pero que puede ser tomada como una oportunidad para complementar esta propuesta curricular a futuro, es que el bagaje teórico y conceptual que necesita poseer cualquier profesor interesado en aplicar estos

94. Un estudiante decía, en una entrevista, que sus papás y sus docentes le decían que el colegio le servía para formarse para el futuro, pero él se preguntaba “¿qué hay de mi presente?”.

programas si bien está expuesto en el marco teórico de esta tesis, puede no ser suficiente para apropiarse de ellos. Si bien al leer el marco teórico el docente puede identificar los autores y obras leídas, y consultarlos en su integridad por su cuenta, podría ser más provechoso diseñar unos talleres o unas guías didácticas.

Por último, el diseño metodológico construido con base en los lineamientos de la investigación participativa, con todas sus técnicas y sus instrumentos (como los cuestionarios para las entrevistas individuales y para la prueba diagnóstica que se aplicó al curso en general), puede ser adoptado y adaptado para otras investigaciones similares. La exposición narrativa y estas conclusiones le servirán al interesado para identificar las limitaciones que pudieron tener estas técnicas y sus instrumentos.

En conclusión, como ya se decía al iniciar este capítulo, existe una brecha entre lo que uno planifica al diseñar una investigación y lo que logra realmente al ya ejecutarla. Esta brecha es contemplada el momento de representar los resultados y redactar el informe de la investigación (es decir, el presente documento de la tesis). La escritura es, pues, ese acto que permite distanciarnos, mirarnos como otro y así tomar una postura crítica. Aunque los objetivos fueron logrados, se puede cuestionar la calidad del logro al contrastarlo con las expectativas iniciales. Dicha brecha es el resultado de las limitaciones con las que el investigador se encuentra, que no fueron previstas o cuya magnitud no fue ponderada adecuadamente. Reflexionar sobre ellas permite convertir estas limitaciones en oportunidades para mejorar investigaciones similares y reconocer temas de investigación o propuestas educativas pendientes.

BIBLIOGRAFÍA

Ander-Egg, Ezequiel. *Repensando la Investigación-Acción-Participativa*. Buenos Aires: Lumen, 2003.

Barthes, Roland. *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. C. Fernández Medrano (Trad.). Barcelona: Paidós, 1987.

Barthes, Roland. *Roland Barthes por Roland Barthes*. Julieta Fombona Zuloaga (Trad.). Venezuela: Monte Ávila Editores Latinoamericana, 1997.

Bollnow, Otto Friedrich. *Lenguaje y Educación*. H. A. Murena (Trad.). Buenos Aires: SUR, 1974.

Borges, Jorge Luis. “Prólogo” en *La rosa profunda*. Buenos Aires: Emecé, 1975, pp. 9-11.

Choque Canqui, Roberto y Quisbert Quispe, Cristina. *Educación indigenal en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales*. Bolivia: UNIH-Pakaxa, 2006.

Claros, Luis y Viaña, Jorge. “La interculturalidad como lucha contrahegemónica: Fundamentos no relativistas para una crítica de la superculturalidad” en *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*. David Mora (Dir.). La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (III-CAB), 2009, pp. 81-126.

Deleuze, Gilles. *Rizoma: Introducción* [en línea]. Marzo, 1977. Disponible en: <http://www.fen-om.com/spanishtheory.html>

Deleuze, Gilles. “La literatura y la vida” en *Crítica y Clínica* [en línea]. Barcelona: Anagrama, 1997. Disponible en: <http://descontexto.blogspot.com/2007/06/la-literatura-y-la-vida-de-guilles.html>

Demo, Pedro. *Investigación participante: mito y realidad*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas, 2009.

Elliot, John. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. España: Ediciones Morata, 2000.

Estado Plurinacional de Bolivia. *Ley de la Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”*. La Paz, Bolivia: CJ Ibañez, 2010.

Fals Borda, Orlando y Rahman, Anisur. “La situación actual y las perspectivas de la IAP en el mundo” en *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollo*. Salazar, M. (Coord.). Madrid: Editorial Popular, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Sociedad Estatal Quinto Centenario, 1992.

Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Jorge Mellado (Trad.). Argentina: Siglo XXI, 1970.

Freire, Paulo. *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Lilian Ronzoni (Trad.). México: Siglo XXI, 2004.

García Hoz, Víctor (Coord.). *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada* [en línea]. Madrid: Ediciones RIALP, S.A., 1994. Disponible en: <https://books.google.com.bo/books?id=pSEMhYmYzMIC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>

Huamán, Miguel Ángel. “¿Para qué enseñar literatura en la nueva secundaria?” en *Entre palabras. Revista de educación en el lenguaje y la literatura*, año 1, N° 2, junio-julio 2008, pp. 19-30.

Huamán, Miguel Ángel. *Fundamentos de la investigación literaria* [en línea]. Lima: Universidad de San Marcos, 2006. Disponible en: <http://tsco.wikispaces.com/file/view/fundamentos-de-la-investigacion-literaria.doc>

Huamán, Miguel Ángel (Comp.). *Lecturas de Teoría Literaria I: Cuadernos pedagógicos* [en línea]. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos-Fondo Editorial, 2002. Disponible en: <http://www.comunidadandina.org/BDA/docs/PE-EDU-0002.pdf>

Jiménez, Camilo. “Profesor renuncia a su cátedra porque sus alumnos no escriben bien” en *El Tiempo* [en línea], 8 de diciembre de 2011, Colombia. Disponible en: http://www.eltiempo.com/vida-de-hoy/educacion/ARTICULO-WEB-NEW_NOTA_INTERIOR-10906583.html

Jiménez Vásquez, Marco Antonio. *La educación en el lenguaje y la literatura: la experiencia literaria en las artes y la música*. Carrera de Literatura, UMSA, 2011 (tesis inédita).

Kundera, Milán. *La insoportable levedad del ser*. Fernando de Valenzuela (Trad.). Buenos Aires: Tusquets Editores, 2013.

Laruta Choquehuanca, Alfredo. *Entre el diálogo y la enseñanza: el diálogo entre diversos textos como estrategia para la enseñanza/aprendizaje de la literatura en secundaria*. Carrera de Literatura, UMSA, 2010 (tesis inédita).

Latorre, Antonio. *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* [en línea]. Barcelona: Editorial Graó, 2007. Disponible en: <https://books.google.com.bo/books?id=e1PLxGcRf8gC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>

Liendo, Tamara. “Investigación participativa en educación” en *Metodología de investigación cualitativa e investigación acción participativa*. Bolivia: IIIEI-CAB, 2008, pp. 103-121.

Llamas Figini, Laura. “El Descubrimiento del ‘Otro’ en la *Fenomenología Del Espíritu*” en *A parte rei: revista de Filosofía*, septiembre 2004. Texto en: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/llamas37.pdf>

Ministerio de Educación. *Educación Secundaria Comunitaria Productiva. Campo de saberes y conocimiento: Comunidad y Sociedad*. Bolivia: s.e., 2011.

Ministerio de Educación. *Cuaderno para la Planificación Curricular-Educación Regular* [en línea]. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia: s.e., 2013a. Disponible en: http://www.minedu.gob.bo/documentacion/2012/Guia_1.pdf

Ministerio de Educación. *Unidad de Formación No. 3. “Estrategias de Desarrollo Curricular Socioproductivo: Comprendiendo la Estructura Curricular”* [en línea]. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia: s.e., 2013b. Disponible en: <http://www.minedu.gob.bo/phocadownload/curricula/3%20uf%20texto.pdf>

Ministerio de Educación. *Unidad de Formación No.5. “Estrategias Metodológicas para el Desarrollo Curricular”* [en línea]. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia: s.e., 2013c. Disponible en: <http://www.minedu.gob.bo/phocadownload/curricula/5%20uf%20estrategias.pdf>

Ministerio de Educación. *Reglamento de Evaluación del Desarrollo Curricular* [en línea]. La Paz, Bolivia: s.e., 2013d. Disponible en: <http://www.minedu.gob.bo/documentacion/ReglamentoEvaluacion.pdf>

Miradas. “Dialéctica: una forma de comprender el funcionamiento del equipo docente” en *Miradas. Equipo de desarrollo en Psicopedagogía Institucional*. Argentina: sin año. Disponible en: <http://www.capitannemo.com.ar/dialectica.htm>

Mishima, Yukio. *Confesiones de una máscara* [en línea]. Andrés Bosch (Trad.). Bogotá: Editorial Planeta Colombiana, 2003. Disponible en: www.librodot.com/uploads/DVD/mishima/yukmish13.pdf

Monsiváis, Carlos. *Las alusiones perdidas*. Barcelona: Anagrama, 2007.

Mora, David. “Prólogo” en *Metodología de investigación cualitativa e investigación acción participativa. Concepciones teórico-prácticas para fortalecer la investigación cooperativa y colaborativa en América Latina y Caribe*. Bolivia: Instituto Internacional de Investigación Educativa para la Integración-Convenio Andrés Bello, 2008a, pp. 7-10.

Mora, David. “Teoría y método de la investigación acción participativa en Ciencias Sociales, Naturales, Pedagogía y Didáctica” en *Metodología de investigación cualitativa e investigación acción participativa. Concepciones teórico-prácticas para fortalecer la investigación cooperativa y colaborativa en América Latina y Caribe*. Bolivia: Instituto Internacional de Investigación Educativa para la Integración – Convenio Andrés Bello, 2008b, pp. 11-45.

Morín, Edgar. *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Mercedes Vallejo-Gómez (Trad.). París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 1999.

Navia, Mónica. “Educación en el lenguaje como experiencia existencial” en *Entre palabras. Revista de educación en el lenguaje y la literatura*, año 1, N° 1, febrero 2008, pp. 19-39.

Obiols, María Rosa. “La literatura y el otro” en *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos*, Bordons y Díaz-Plaja (Eds.). Barcelona: GRAO, 2006, pp. 59-68.

Osorio Valencia, Amado E. “La unidad y lucha de contrarios: Ley esencial de la dialéctica” en *Introducción a la filosofía presocrática. Los orígenes de la metafísica, de la dialéctica y del nihilismo absoluto en Grecia* [en línea]. Manizales: Universidad de Caldas, 2002, pp.326-336. Disponible en: <http://books.google.com.bo/books?id=m8BWWH2hdHAC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Página Siete. “El 60% de los bachilleres tiene bajo rendimiento en lectura” [en línea], 14 de mayo de 2013. Disponible en: <http://www.fmbolivia.net/noticia59357-el-60-de-los-bachilleres-tiene-bajo-rendimiento-en-lectura.html>

Patzi, Félix. *Miseria de la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez en su fase de implementación*. La Paz, Bolivia: Editorial Vicuña, 2014.

Paz Soldán, Ana María (Coord.). *Cómo leen y escriben los bachilleres al ingresar a la universidad: diagnóstico de competencias comunicativas de lectura y escritura* [en línea]. La Paz, Bolivia: Universidad Católica Boliviana “San Pablo” - Fundación PIEB, 2011. Disponible en: http://lpz.ucb.edu.bo/Forms/Publicaciones/Libros/Como_leen_y_escriben.pdf

Quintanilla, Víctor Hugo. “Un lenguaje para la intra-interpluriculturalidad” en *Entre palabras. Revista de educación en el lenguaje y la literatura*, año 1, N° 2, junio-julio 2008, pp. 77-83.

Rivera Cusicanqui, Silvia. “El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia” en revista *Temas Sociales*, N° 11, 1990, pp. 49-64.

Rodríguez, Mirka. “Comentarios” en *Entre palabras. Revista de educación en el lenguaje y la literatura*, año 1, N° 1, febrero 2008, pp. 61-68.

Said, Edward W. “Entre dos mundos” en *Fractal* 9, 1998, pp. 93-112.

Said, Edward. *Orientalismo* [en línea]. María Luisa Fuentes (Trad.). Madrid: Libertarias, 1990. Disponible en: http://www.tutoriahumanidades.com.ar/index.php?option=com_joomdoc&task=docdetails&gid=44&Itemid=527

Tancara Chambe, Juan Jacobo. *La palabra comprometida. Pistas para una hermenéutica literaria a partir de algunos elementos de la Teología y Filosofía de la Liberación*. Carrera de Literatura, UMSA, 2002 (tesis inédita).

Taylor, Charles. *La ética de la autenticidad*. Pablo Carbajosa Pérez (Trad.). España: Paidós, 1994.

Tintaya C., Porfidio. *Proyecto de investigación*. Bolivia: Instituto de Estudios Bolivianos, 2008.

Todorov, Tzvetan. *La conquista de América. La cuestión del otro*. México: Siglo XXI, 1987.

Viaña, Jorge. “Fundamentos para una metodología crítica en investigación educativa y acción pedagógica” en *Metodología de investigación cualitativa e investigación acción participativa. Concepciones teórico-prácticas para fortalecer la investigación cooperativa y colaborativa en América Latina y Caribe*. Bolivia: IIIEI-CAB, 2008, pp. 123-140.

Viaña, Jorge. “Reconceptualizando la interculturalidad” en *Investigar y transformar. Reflexiones sociocríticas para pensar la educación*. David Mora y Sylvia de Alarcón (Coords.). La Paz: Instituto Internacional de Integración-Convenio Andrés Bello, 2008, pp. 293-343.

Walsh, Catherine. “Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo” en *Livro da Academia da Latinidade* [en línea]. Brasil: Textos & Formas, 2006. Disponible en: <http://www.ram-wan.net/restrepo/decolonial/18-walsh-interculturalidad%20y%20decolonialidad.pdf>

Walsh, Catherine. “Interculturalidad, colonialidad y educación” en *Revista Educación y Pedagogía* [en línea], vol. 19, N° 48, 2007, pp. 25-35. Disponible en: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6652/6095>

Walsh, Catherine. “Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuesta (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir” [en línea], 2009. Disponible en: <http://www.saudecoletiva2012.com.br/userfiles/file/didatico03.pdf>

Zapata Silva, Claudia. “Edward Said y la otredad cultural” en *Atenea* [en línea], N° 498, 2008, pp.55- 73. Disponible en: <http://www.scribd.com/doc/62790484/art-05>

ANEXOS

ANEXO 1

Curso: 3º “B” **Nº de encuestados:** 35

1. Sexo

Femenino: 18 Masculino: 17

El curso está equilibrado entre hombres y mujeres.

2. Edad

13 años: 2 (6%)

14 años: 28 (80%)

15 años: 5 (14%)

La mayoría tiene 14 años; en el caso de las mujeres todas tienen esta edad.

3. Clase social y etnia

Media alta: 3

Blanco: 6

Media: 19

Mestizo o moreno: 18

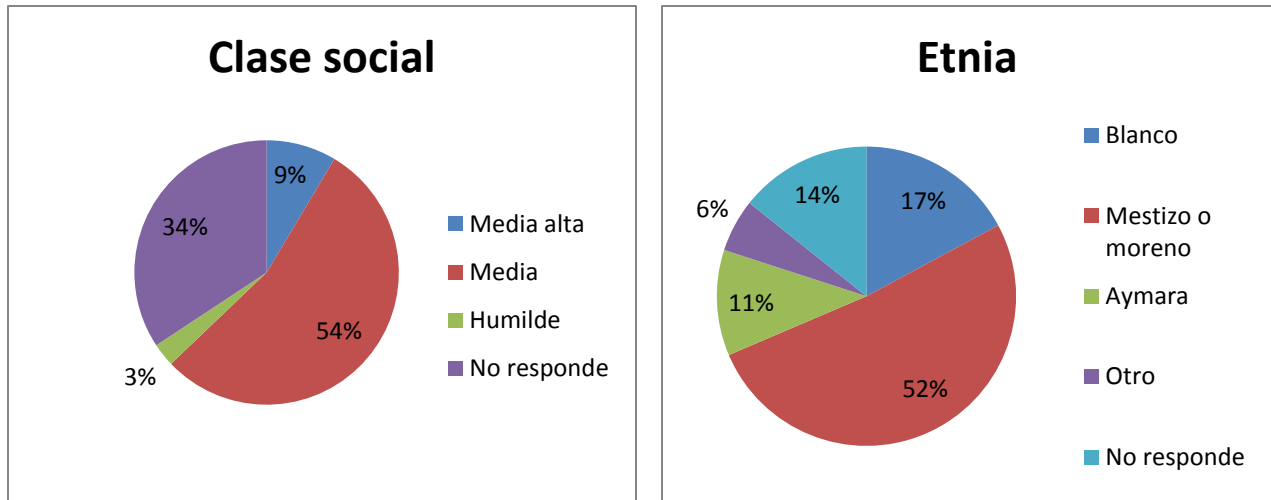
Humilde: 1

Aymara: 4

No responde: 12

Otro: 2

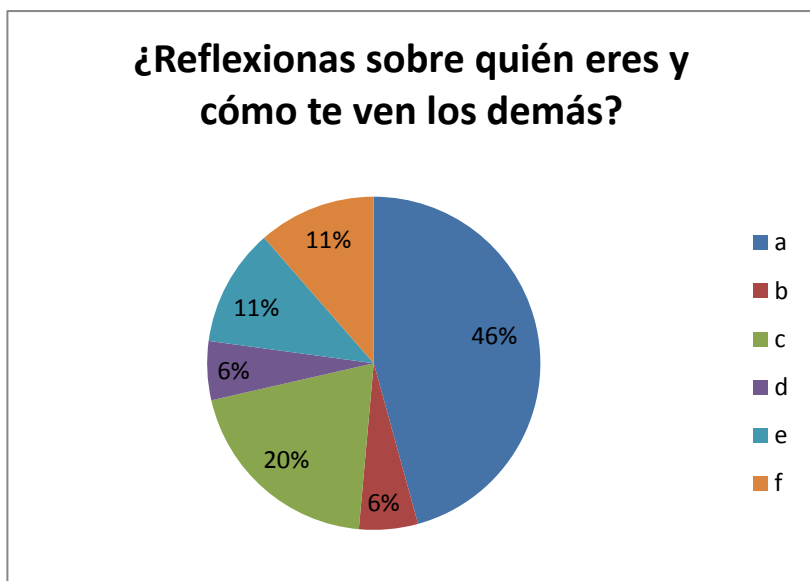
No responde: 5



El propósito de esta pregunta es identificar cuánta diversidad social y étnica hay en cada curso, según la auto-identificación de los alumnos (y no por suposición de la observadora). Algunos, en vez de decir que son de clase media, mencionaron ser de clase “normal”, lo cual nos lleva a preguntarnos si para ellos ser pobre o muy rico es “anormal” y qué connota esto. No se entiende si la persona que respondió ser de clase “humilde” se refiere a que es de clase baja o media baja. Al parecer muchos no distinguen entre clase social y etnia (no las leyeron como categorías diferentes), y por eso quizás sólo respondieron a una parte de la pregunta. Tres personas, en oposición a blancas, mencionaron ser “morenas”, lo cual fue interpretado como igual que decir que son mestizos, pero sería interesante preguntarles por qué usaron el denominativo “moreno” que se refiere más al color de piel (y no a la mezcla cultural). Otro dato curioso es que ninguna mujer se considera aymara, los cuatro que respondieron pertenecer a esta etnia eran hombres. De los dos que respondieron ser de “otra” etnia distinta a las mencionadas, uno dijo que se consideraba “gringo” (además en la pregunta sobre cuáles considera que son los problemas de la sociedad, respondió que el problema son “los indios, campesinos e incas” porque son feos, sucios e ignorantes) y el otro dijo que se consideraba “boliviano”, que pertenece a todas las etnias.

4. ¿Te cuestionas o reflexionas sobre quién eres y sobre cómo te ven los demás?

- a) Sí reflexiono sobre quién soy, pero no me importa cómo me ven los demás.
- b) Pienso en cómo me ven o creen que soy los demás, pero no pienso mucho en quién soy yo para mí mismo.
- c) Sí me cuestiono ambas, porque quien soy yo depende tanto de mi subjetividad o mis ideas propias como la de los otros.
- d) La verdad, no pienso mucho en ninguna.
- e) Creo que reflexiono a veces sobre eso, pero no es algo que me preocupa mucho.
- f) Otra respuesta



De los 35 alumnos, 16 respondieron que sí reflexionan sobre quiénes son (46%), pero no les importa lo que piensen los demás (9 hombres y 7 mujeres). Es decir que hay una fuerte idea de construir la identidad propia sólo en base a lo que uno piensa, sin importarles los demás, cuestión que a través de las clases que daré quisiera cuestionar para que los jóvenes no sean tan subjetivistas e individualistas. En contraste a esta respuesta mayoritaria, 7 personas (6 de ellas hombres) respondieron que su identidad (lo que son) depende tanto de su

subjetividad como de lo que piensen los demás.

Por otro lado, las dos personas que respondieron que se preocupan más de lo que piensan los demás de ella son mujeres; esto puede ser interesante si consideramos los problemas de género en nuestra sociedad. Las personas que respondieron d o e, generalizando, podríamos decir que no le prestan mucha atención a la reflexión de estos temas; este 17% por ciento es significativo en el sentido que rebate mi suposición de que los temas sobre la identidad y la imagen son importantes para los jóvenes.

Por último, los que dieron “otra respuesta”, en realidad tienden hacia “a”) porque dice que “yo sólo me fijo en mí”; otras dos personas recalcaron que si bien reflexionan en quiénes son, lo importante es que pueden cambiar y una persona habló de que le genera conflicto el que ella se considera de cierta forma, pero los demás la perciben de otra, así que no sabe quién es (podríamos pensar que en realidad tiende hacia la respuesta “c”).

5. ¿Existe algún tipo de personas que te cuesta comprender por qué actúa o piensa del modo en que lo hace?

Esta pregunta era abierta y además se le pedía al alumno dar hasta tres opciones. Mostramos a continuación las respuestas coincidentes:

Nº de menciones	Tipo de persona incomprendida
19	Pandilleros
15	Los que no saben relacionarse con los demás (por tercios o querer tener la razón, por creer que uno debe ser igual que ellos, por humilladores, por irrespetuosos, por criticones, por violentos, por racistas, por superficiales, por egocéntricos y creerse lo máximo, por hacer cosas para aparentar).
12	Alcohólicos
7	Emos
5	Fanáticos religiosos
5	Drogadictos
4	Góticos
4	Chicheros
3	Fresas
2	Rateros/ ladrones
2	Asesinos
2	Los que no respetan el medio ambiente
2	Los que maltratan animales
2	Los que se visten raro

Podríamos generalizar diciendo que a este curso no le gusta en general las personas con actitudes anti-sociales o violentas, como los pandilleros, ladrones y asesinos (23 menciones entre los tres). A este tipo de gente que no tiene respeto de la vida humana, se podrían agregar los que no tienen respeto por la vida en general: los anti-ecológicos y los maltratadores de animales (4 menciones). Otro importante tipo de gente que les molesta son los que tienen actitudes sociales inadecuadas, los que denominamos “los que no saben relacionarse con los demás” que obtuvieron 15 menciones. La tercera importante coincidencia está en los que no entienden a los alcohólicos y drogadictos (usualmente se los mencionan a los dos juntos), prácticas que podríamos preguntares si hallan asociadas al tipo de gente anti-social y violenta que tiene el primer lugar de menciones. Cabe destacar que muchos mencionaron no comprender a la gente de cierta tribu urbana, porque justamente estuvieron llevando días atrás este tema en clases. A parte de las tribus mencionadas arriba, uno dijo no entender a los floggers por “extravagantes”. La incomprensión a las personas pertenecientes a estos grupos podría explicarse por la idea que sintetiza una de las mismas estudiantes: no entiendo a la gente que escuchan una tipo de música diferente a la mía y a los que se visten diferente.

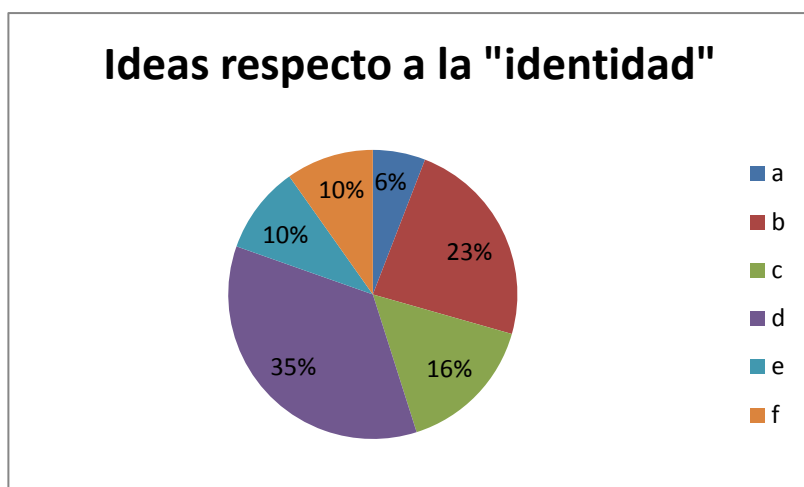
Por último, se indican otro tipo de personas incomprendidas que sólo tuvieron una mención: los vagos (no sé si se refiere a los flojos o a los vagabundos), los que van a fiestas, los del Linderman y los del Barrientos (el mismo estudiante dio estas dos respuestas), las mamás (muy interesante) y aquel alumno que dijo considerarse “gringo” respondió que no entiende a su familia, a todos los del colegio y “a todos los que conozco y conoceré” (lo que me hace preguntar si respondió seriamente en el diagnóstico).

6. Respecto a la “identidad”, crees que las personas en general (marca máximo dos opciones):

- Tienen una cierta “esencia” que se mantiene a lo largo del tiempo y que no se puede cambiar.
- Tienen diferentes facetas o roles, por los cuales varían su forma de ser según con quién están.
- Están siempre en constante cambio y que pueden cambiar radicalmente su forma de ser continuamente.

- d) Tienen una manera de ser más o menos estable con la mayoría, pero tienen un “yo oculto” que se muestra en ciertas ocasiones.
- e) Nunca pueden saber realmente quiénes son (su identidad), porque está en constante cambio y dependen a su vez de las diferentes percepciones que los demás tengan de ellos.
- f) No sé, no pienso en estas cosas.

Es muy interesante que la opción más elegida haya sido la “d” –además en compañía de la opción “b” en casi la mitad de los casos (8 de 18 personas que eligieron “d” también marcaron “b”)–, porque habla sobre la idea de un “yo” oculto que no siempre se muestra ante todos y en todas las circunstancias. Precisamente el tema que propuse para avanzar con este curso fue el del “otro yo”. Sin embargo, aunque a mi parecer el texto de la prueba de lectura diagnóstica “Borges y yo” tiene que ver con este tema del “otro yo”, gran parte de los alumnos no comprendió esta idea en el texto ni vieron que se relacionaban con sus



ideas o experiencias. La segunda respuesta más dada fue precisamente la que ya mencionábamos, la “b”, y hace referencia a la idea de roles, quizás por este medio podría tratarse de hacerles comprender que en clases deben actuar en su rol de estudiantes y no de amiguitos/as que están charlando en el recreo (porque este curso, como otros, tiene el problema de cuchichear mucho y por eso no atiende). Me

sorprendió que la mayoría no tenga esta idea de “identidad” como esencia (sólo 3 personas), sino que reconozca la posibilidad del cambio; sin embargo, esto parece que es una opción que deberían tomar los demás, no ellos, porque en la siguiente pregunta veremos cómo la mayoría está más o menos contenta con quien es y no piensa en cambiar (al menos no por el momento). También percibo cierta contradicción entre sus ideas sobre el cambio y que muchos no sepan o no crean que pueden hacer algo para cambiar los problemas de la sociedad. Nuevamente, la opción que equilibra lo que piensa uno de sí con la que piensan los demás no fue de las más votadas. También aparece gente que dice que no le interesa el tema, pero no son tantos como antes (5 marcan la opción “f”, pero sólo 3 de ellas marcan únicamente esta opción).

7. Específicamente en tu caso, ¿estás contento con quién eres o quisieras cambiar ciertas cosas?

- a) Estoy contento con quién soy y no me interesa cambiar.
- b) No sé si estoy contentísimo con quién soy, pero *por el momento* no me interesa cambiar.
- c) No estoy seguro de quién soy, así que no sé si quisiera cambiar o no.
- d) Quisiera cambiar _____
- e) Yo estoy contento con quien soy; pero los otros no me entienden o me juzgan y dicen que debería cambiar.
- f) No sé, no pienso en estas cosas.



Lo primero que se debe recalcar es que, aunque hay ciertos matices entre las respuestas “a” y “c”, en general muestran una actitud poco proclive hacia el cambio personal, por considerarse satisfechos con lo que son. Si bien parece que para los estudiantes esto es positivo porque significa estar seguro de sí mismos (como demuestran las respuestas de que no les interesa cambiar con nadie cuerpos por un día), podría ser más bien considerado negativamente en el sentido de que estos jóvenes sienten que ya son lo máximo y no piensan en mejorar o buscar otras posibilidades de ser. Este 54% que coincide en no interesarle cambiar es casi proporcional al 46% que sí reflexionan sobre su identidad, pero no les importa lo que piensen los demás de ellos. Los que respondieron “c” coinciden en porcentaje con los que no piensan mucho en estos asuntos sobre quiénes son (pregunta 4). A pesar de la contundente mitad a la que no le interesa cambiar, casi una cuarta parte de los alumnos (23% u 8 alumnos) dice que sí quisiera cambiar, 4 de ellos mencionan que quisieran menos flojos y molestos en el colegio y el resto da respuestas variadas (uno explica que quisiera acordarse de que no es perfecto, otro dice que quisiera ser mujer –el mismo que se considera “gringo”– y dos no especifican qué quisieran cambiar).

8 y 9. ¿Con qué persona en particular o tipo de persona te gustaría cambiar cuerpos/vidas por un día?

- a) Con _____
- b) No sé/ nadie



La mayoría respondió que no les gustaría cambiar cuerpos/vidas con alguien por un día, 18 de las 23 personas que marcaron “b” dijeron que la razón para su respuesta es que están contentos con quienes son, no les interesa cambiar o no piensan en ello. Entre las otras 5 personas que marcaron “a”, la razón para no cambiar es de índole totalmente distinta, 3 dicen que no sabrían con quién cambiar o no se sienten seguras

de lo que puede significar ser esa otra persona (quizás sufren también los que se intercambien con ellas, piensan dos); una dice que no quisiera cambiar con nadie porque le gusta su familia (es decir, le da miedo que también cambiaría de familia, lo cual es interesante) y otro reflexiona que siendo quien es puede llegar a ser diferentes cosas (reflexión muy pertinente y positiva, aunque debería ser matizada).

En cuanto a los que respondieron que sí quisieran cambiar, que son 6 mujeres y 6 hombres, 8 podríamos decir que quieren ser alguien que perciben que tiene una vida mejor que ellos o que tiene facultades especiales que admiran: uno quisiera ser artista; otra, Taylor Swift; una, su prima porque es bonita y le cae a todos; uno quisiera ser una persona con suerte; otra quisiera ser caballo porque es libre y hermoso; otra quisiera ser fantasma porque puede entrar a casas y saber cosas sin que los otros lo sepan; pero la respuesta más interesante es de una alumna que dice querer “ser alguien malo” porque le han dicho que la gente se aprovecha de los buenos y de los malos nadie se aprovecha –esto nos hace cuestionar qué ideas de valores y sobrevivencia social se está transmitiendo a los jóvenes–. De los otros 4 que respondieron querer cambiar de cuerpos con ciertas persona/s por un día, 3 quisieran esto más bien para experimentar lo que sufren ciertas personas y así comprenderlas (precisamente, pensar en esto es lo que yo quisiera enseñarles a los alumnos, no sólo querer cambiar de vidas con quienes admiramos o no querer cambiar con nadie por sentirnos autosuficientes, sino querer estar en el lugar de otros para comprenderlos). Uno de estos tres alumnos respondió querer ser anciano para saber qué se siente estar solo, otro respondió querer ser su padre porque tiene cáncer y sufre con la quimioterapia (él quisiera sufrir esto en vez de su papá) y otro quisiera ser pobre para saber si es realmente tan malo y sí son más ricos en lo familiar y sentimental.

10. ¿Cuáles crees que son los problemas que enfrenta actualmente la sociedad de La Paz, de Bolivia o del mundo en general?

Esta pregunta era abierta y sin límite de opciones. Las respuestas coincidentes son las siguientes:

Nº de menciones	Problema
11	Economía (salarios, subidas y alzas de precios, empleos)
11	Contaminación, calentamiento global y basura
10	Violencia, peleas, maltrato físico y verbal
10	Delincuencia (robos, asaltos y asesinatos)
7	Discriminación, intolerancia y racismo
7	Alcoholismo y consumo/tráfico de drogas
4	Pobreza (podría sumarse a problemas económicos)
4	Bloqueos, paros y marchas
3	Secuestros y trata de personas
3	Falta de solidaridad y otros valores
3	Superficialidad (la gente sólo se fija en el dinero o en la apariencia física)
2	Violadores
2	Guerras
2	El Gobierno

2	El maltrato animal
2	Ignorancia, no pensar lo que se hace
2	Enfermedades

Es interesante que la mayoría reconoce como problemas una serie de acciones que tienen que ver con la falta de empatía, de pensar en el otro y de ser presa del odio, el egoísmo o el impulso irracional (por lo menos esa coincidencia se percibe entre los problemas de delincuencia, de violaciones, de secuestros, de violencia y maltrato –incluyendo el maltrato animal–, de discriminación y racismo, de superficialidad, etc.); sin embargo, no se dan cuenta cómo ellos reproducen estas actitudes en mayor o menor medida al ignorar a la profesora y a sus compañeros en clases, al sólo tratar bien a quienes conocen y les caen (como me dijo un estudiante de otro curso), al ser juzgadores, etc. Por otro lado, hay problemas más complejos como los económicos, la pobreza, los bloqueos y los que ocasiona el Gobierno. Los que mencionan dichos problemas son los que mayormente piensan que no pueden hacer nada para resolverlos (a ellos quisiera hacerles ver en clases que aprender e interesarse por saber cómo funcionan las cosas en el mundo a nivel económico, social, histórico, etc. les puede ayudar a ser mañana los que planteen soluciones para estos problemas). Otro de los problemas más mencionados son los medioambientales, sobre todo los que mencionan este problema sí especifican acciones concretas para contribuir a su solución.

Otros problemas mencionados tienen que ver con actitudes sociales poco productivas como la irresponsabilidad, la corrupción, la ambición y la incapacidad de expresarse/hablar que tienen algunas personas. También se mencionan problemas como la alimentación, los embarazos no deseados y el gasto en fiestas. Por último, me es inevitable mencionar que el estudiante que dice considerarse “gringo” en esta pregunta respondió (como ya se mencionó antes) que el problema son los campesinos, indios e incas porque se feos, sucios e ignorantes.

**11. ¿Realizas ciertas acciones para tratar de ayudar con la solución de alguno de estos problemas?
¿Qué acciones y para qué problema?**

Una quinta parte de los encuestados confundieron el sentido de esta pregunta porque no dijeron cosas que ellos hacen para apoyar con la solución de estos problemas, sino que hicieron sugerencias de lo que se debería hacer (por ejemplo, construir hospitales, poner basureros, construir refugios para pobres, centros de rehabilitación para alcohólicos, etc.). Lo que se puede deducir de esta respuesta es que ellos sienten que como adolescentes/estudiantes no pueden hacer nada y son los demás (los mayores o el Gobierno) los que deben encargarse. Entonces, a estos se pueden sumar los 5 que dicen que no hacen nada o no saben qué hacer y a los 4 que específicamente arguyen que ellos no pueden hacer nada. En total tenemos 16 personas (como un 48%) que no hace nada; es preocupante además que un estudiante, muy libremente, afirma que no hace nada y que tampoco quisiera hacerlo. En cuanto a los que responden que sí hacen algo, 6 realizan acciones contra problemas ambientales que incluyen no botar basura en la calle, ahorrar agua y reciclar, además de aconsejar a otros (familiares y amigos) que hagan lo mismo, aunque no siempre sientan que les hacen caso. Luego hay puras respuestas únicas, como una alumna que habla con su papá y su tío para que paguen impuestos; otra que aconseja a sus familiares y amigos (pero no especifica sobre qué les aconseja); otra que recomienda a la gente no tomar porque hace daño y no es la solución para los problemas; otra habla de que dona cosas a los pobres y otro dice que trata de ser ejemplo para las demás personas. Me parece interesante que muchas de las acciones tienen que ver con hablar y aconsejar a los demás, porque precisamente hay que insistir que para atender a ciertos problemas hay que

hacerles entender a los demás la preocupación propia y que lo que se está tratando ahí es cambiar la actitud o comportamiento de la gente (insistiéndoles así también en la importancia de cambio).

12 y 13. Lectura de “Borges y yo” e interpretación a base de las siguientes preguntas: ¿De qué te habla el anterior cuento o cómo lo interpretas? ¿Quién es ese Borges y quién es el “yo” que narra? ¿Sobre qué aspectos de tu propia vida o identidad te hace reflexionar este texto?

He decidido calificar el rendimiento en la prueba de lecto-escritura no a partir de una calificación numérica, sino de una escala valorativa:

A+ Comprendió adecuadamente el cuento y sabe relacionarlo con su vida

A Comprendió adecuadamente el cuento, pero no sabe relacionarlo con su vida

B+ Comprende que el texto habla de la identidad, pero proyecta sus ideas propias más que rescatar lo que sugiere el texto

B Comprende que el texto habla de la identidad, pero muy vagamente

C+ No entiende el texto, pero igual trata de responder (aunque sea diciendo qué no entiende)

C No entiende el texto y responde por responder (repetiendo cosas, introduciendo ideas que no están en el texto)

0 No respondió

Pamela Jhoana Quispe	B	Eddy Santiago Romero	B-C
Lizbeth Alison Velásquez	B+	Carlos Daniel Dapusa	A
Melissa Esthefany Baltazar	B	Iván Yadir Ticona	C
Ana Patricia Pomier	C+	Nicanor Limachi	A+
Carla Ericka Mamani	A+	José María Martínez	C
Lizbeth Brenda Cuba (parece que le faltó tiempo)	C+	Álvaro Baldiviezo	B-C
Luisa Guadalupe Pablo (explica qué no entiende)	C+	Jaime Daniel Gutierrez	B-C
Daniela Vallejos	B	Reynaldo Ticona (todo en la vida se paga/compra)	C
Olga Isabel Limachi	B	Juan Daniel Colquehuanca	C
Camila Rodríguez (“nos tiene que valer lo que digan de nosotros”)	C+	Javier Macuchapi (“ya no quiero ser como soy”)	C
Dayana Lindsey Oinca	C	Moisés Ricardo Mallea	A
Bianca Soledad Luna (“cedo o protejo a personas para que no se meta en problemas”)	C	Ricardo Diego Méndez (“creo que hay que cuidar el medio ambiente y saber lo que hablan los otros”)	C
Virginia Nancy Aguilar	C	Luis Eduardo Pino (muy general su respuesta, el texto “habla de lo que somos”)	B-C

Stephanie Patiño	B	Wilder Eduardo Aruquipa	A-B
Evelyn Ruth Chavez Suntura	C	Jonathan Josué Irusta	A
Andrea Lidia Flores	A-B	Heynar Alan Gonzáles	C
Carla Patricia Aguilar (“yo cambio de humor”)	C	Abraham Aparicio Javiera	0
Siara Silvia Copa	C		

Sólo dos estudiantes parecen haber entendido con cabalidad el texto (de que el “yo” es su yo interno, oculto o cierta consciencia interior); otras dos lo comprendieron, pero no totalmente bien (es decir, reconocen que Borges y el yo son una misma persona), pero no saben relacionar esto con su vida. Los que fueron calificados con A-B, B+ o B entienden que el texto habla sobre la identidad, pero muchos creen que el “yo” es una versión pasada de Borges y que el cuento habla de la memoria, por eso la relación que hacen del texto con su vida es interesante, pero basada en una lectura no totalmente argumentada (pero aprecio que les haga pensar en su identidad). Los que tienen B-C y C+ parecen creer que el yo y Borges son personas distintas y que uno lo imita al otro; otros trataron de señalar específicamente qué no entienden del texto y eso también es valioso. Los que respondieron C sólo dicen que trata de un escritor, de alguien que le gusta la literatura, de que uno narra y al otro le suceden las cosas (como si copiaran partes del texto, pero sin entender), etc. Las capacidades de redacción son muy deficientes en la mayoría.

ANEXO 2

Curso: 4° “B” N° de encuestados: 35

1. Sexo

Femenino: 8 Masculino: 17

Hay más hombres que mujeres en este curso. En mis prácticas de observación pude constatar que los chicos tienden a ser más molestos en clases que las chicas, ya sea porque usan celulares y no prestan atención o porque hablan constantemente. Esta diferencia numérica de sexos podría explicar porque este curso es uno de los más indisciplinados.

2. Edad

15 años: 5 (20%)

16 años: 20 (80%)

3. Clase social y etnia

Alta: 1

Blanco: 1

Media alta: 4

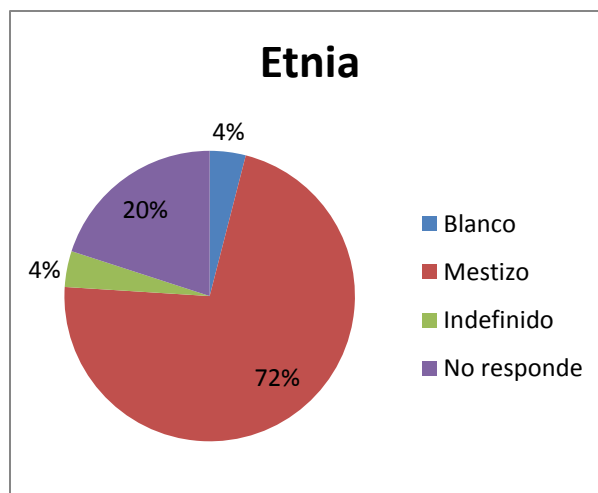
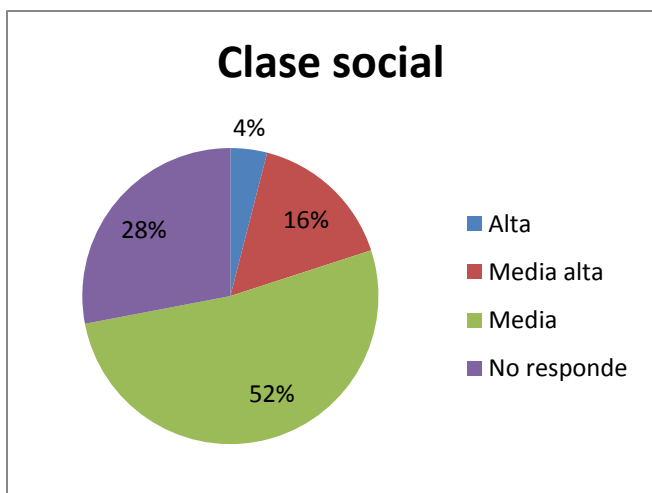
Mestizo: 18

Media: 13

Indefinido: 1

No responde: 7

No responde: 5



El propósito de esta pregunta es identificar cuánta diversidad social y étnica hay en cada curso, según la auto-identificación de los estudiantes (y no por suposición de la observadora). Una amplia mayoría se reconoce a su vez como de clase media o media alta y mestizo. Sólo hay una persona que se auto-identifica como blanca, pero no es la misma que se cree de clase alta. No hay nadie que se considere aymara ni nadie que se crea de clase baja. Cuatro alumnos no respondieron ninguna de las preguntas, no se sabe si es porque no entendieron la pregunta o, por como se ve en otras respuestas, al parecer no se tomaron muy en serio la prueba y respondieron lo menos posible. Por otro lado, los que respondieron sólo una parte de la pregunta puede ser que no hallen diferencia entre clase social y etnia.

4. ¿Te cuestionas o reflexionas sobre quién eres y sobre cómo te ven los demás?

- a) Sí reflexiono sobre quién soy, pero no me importa cómo me ven los demás.
- b) Pienso en cómo me ven o creen que soy los demás, pero no pienso mucho en quién soy yo para mí mismo.
- c) Sí me cuestiono ambas, porque quien soy yo depende tanto de mi subjetividad o mis ideas propias como la de los otros.
- d) La verdad, no pienso mucho en ninguna.
- e) Creo que reflexiono a veces sobre eso, pero no es algo que me preocupa mucho.
- f) Otra respuesta



Las dos principales respuestas son “a” y “c”, por un lado 9 de los 25 alumnos sí reflexionan sobre quiénes son, pero no les importa lo que piensen los demás; precisamente, este tipo de ideas son las que quisiéramos cuestionar al abordar el tema de identidad-otredad porque nadie se construye sólo a sí mismo. En ese sentido, me alegra que un también importante 32% (8 alumnos) tenga en cuenta que quién es depende de su subjetividad y de lo que piensen los otros. Casi un tercio respondieron “c” y “d” que, aunque tienen matices de

diferencias, ambas respuestas muestran cierta falta de interés en el tema, lo cual rebate parcialmente nuestra idea de que las temáticas de la identidad e imagen son importantes para los jóvenes. Por último, sólo una persona respondió “f”, porque sí reflexiona sobre su identidad, pero no sabe quién es.

5. ¿Existe algún tipo de personas que te cuesta comprender por qué actúa o piensa del modo en que lo hace?

Esta pregunta era abierta y además se le pedía al estudiante dar hasta tres opciones. En comparación al 3º “B”, muchos sólo llenaron una opción; como ya se dijo antes, esto parece que se debe a una actitud de flojera y de “no importismo” bajo la cual los estudiantes tratan de pensar y redactar lo menos posible. Mostramos a continuación las respuestas coincidentes:

Nº de menciones	Tipo de persona incomprendida
7	Pandilleros
6	Los egoístas o los que no les interesa los demás
6	Asesinos
6	Alcohólicos

6	Los que son diferentes a mí (los que no les gusta la televisión, no les gusta el internet, no les gusta el fútbol, los obsesivos con la limpieza, los fiesteros y los chicheros)
5	Religiosos
4	Drogadictos
4	Hipócritas
4	Emos
4	Los que no saben relacionarse con los demás (discriminadores, autoritarios, los que lastiman en el amor, los “pecho fríos” que no saben trabajar en equipo)
3	Creídos o habladores
2	Ladrones o rateros
2	Fumatéricos

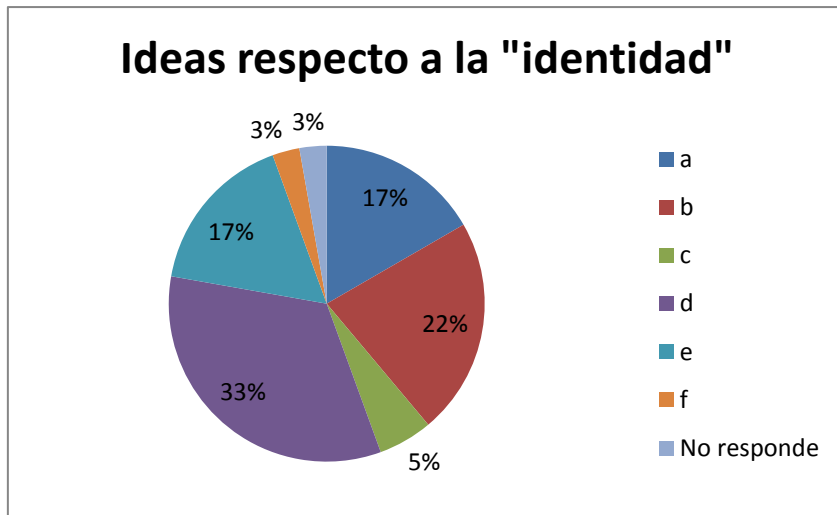
Podríamos generalizar diciendo que a este curso no le gustan mayormente las personas con actitudes anti-sociales o violentas, como los pandilleros, asesinos y ladrones (15 menciones entre los tres, aunque uno especifica que lo que no entiende de los pandilleros es que se crean mejor que los demás por andar en grupo). Otro importante tipo de gente que les molesta son los que tienen actitudes sociales inadecuadas, los que denominamos “los que no saben relacionarse con los demás” y que pueden ser asociados también con las personas egoístas y las hipócritas (14 menciones entre las tres categorías). La tercera importante coincidencia está en los que no entienden a los alcohólicos y drogadictos (usualmente se los mencionan a los dos juntos), prácticas que podríamos preguntarles si hallan asociadas al tipo de gente anti-social y violenta que tiene el primer lugar de menciones. Este curso, al contrario del 3º “B”, no menciona tanto no entender gente de ciertas tribus urbanas (quizás porque no es un tema reciente de clases como sí lo fue en el 3º), salvo por los emos. Hemos reunido bajo una misma categoría a personas que no parecen comprender porque tienen gustos diferentes a los suyos, por ejemplo, un mismo estudiante menciona que no entiende a los que no les gusta el internet y a los que no les gusta la televisión, otro alumno no comprende a quienes no les gusta el fútbol; la misma actitud vemos en personas que respondieron no gustarle los chicheros y los fiesteros. Es curioso que nadie haya mencionado no entender a los que no respetan el medio ambiente y la vida animal.

Por último, indico otro tipo de personas incomprendidas que sólo tuvieron una mención: los cobardes, los tacaños, los suicidas, los que no quieren progresar (¿mediocres?), los santurriones, los suicidas, los inconscientes de lo que hacen y los niños inquietos.

6. Respecto a la “identidad”, crees que las personas en general (marca máximo dos opciones):

- a) Tienen una cierta “esencia” que se mantiene a lo largo del tiempo y que no se puede cambiar.
- b) Tienen diferentes facetas o roles, por los cuales varían su forma de ser según con quién están.
- c) Están siempre en constante cambio y que pueden cambiar radicalmente su forma de ser continuamente.

- d) Tienen una manera de ser más o menos estable con la mayoría, pero tienen un “yo oculto” que se muestra en ciertas ocasiones.
- e) Nunca pueden saber realmente quiénes son (su identidad), porque está en constante cambio y dependen a su vez de las diferentes percepciones que los demás tengan de ellos.
- f) No sé, no pienso en estas cosas.

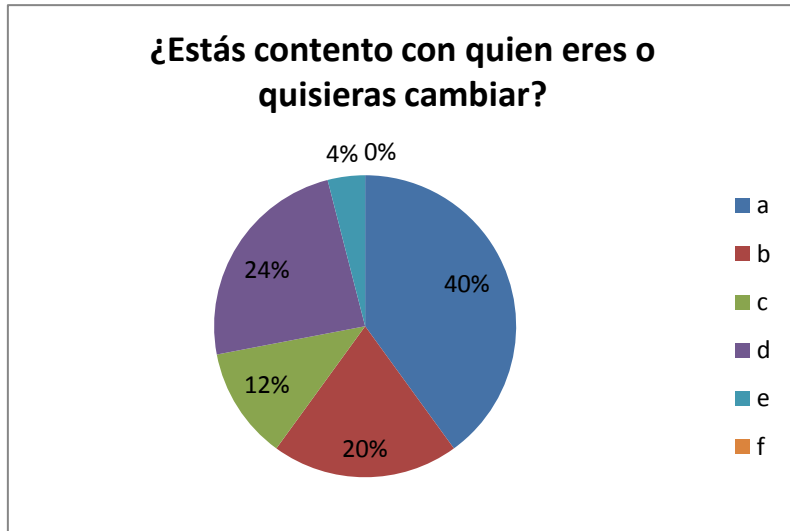


La respuesta que más escogió este curso es “d” (en 4 de 12 casos acompañada de “a”), es decir que consideran que la gente tiene un “yo oculto” que no muestran a todos. Que esta sea la opción más escogida es importante dado que una de las propuestas de subtema es el de “el otro yo”; aunque al parecer no supieron ver este tema en el texto de la prueba “Borges y yo”. La segunda opción más escogida es “b” (8

estudiantes marcaron esta respuesta), lo que demuestra conocimiento de que la identidad varía según los roles-circunstancias; quizás a través de esta idea podría tratarse de hacer comprender a los alumnos que en clases deben actuar en su rol de estudiantes y no de amiguitos que cuchichean como en el parque. Tanto “a” como “e” tienen un 17%; comparando con el 3º “B”, es curioso que más gente en este curso tenga ideas de la identidad como esencia y no como algo que cambia. Aunque un importante número de estudiantes manifestó que la identidad de uno depende tanto de su subjetividad como de lo que piensen los demás, este porcentaje no coincide con el número de personas que escogieron “e”. Dos personas son las que se puede decir que no tienen interés en el tema, ya que una no respondió.

7. Específicamente en tu caso, ¿estás contento con quien eres o quisieras cambiar ciertas cosas de tí?

- a) Estoy contento con quién soy y no me interesa cambiar.
- b) No sé si estoy contentísimo con quién soy, pero *por el momento* no me interesa cambiar.
- c) No estoy seguro de quién soy, así que no sé si quisiera cambiar o no.
- d) Quisiera cambiar _____
- e) Yo estoy contento con quien soy; pero los otros no me entienden o me juzgan y dicen que debería cambiar.
- f) No sé, no pienso en estas cosas.

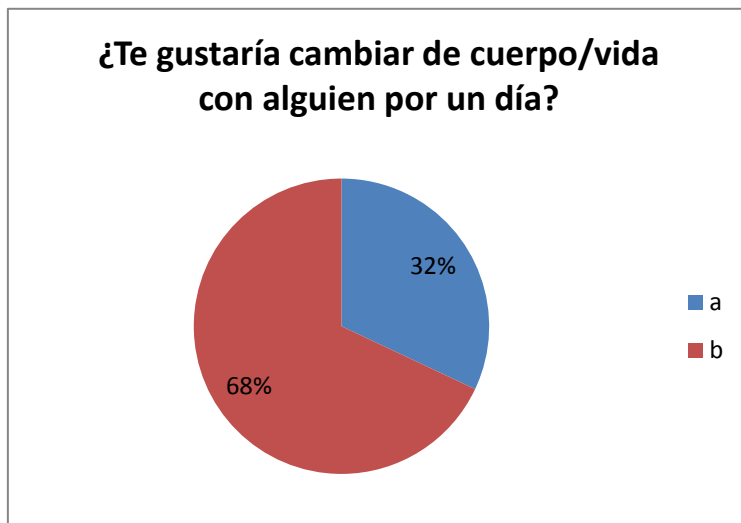


Aunque “a” y “b” presentan ciertas diferencias, ambas respuestas muestran una actitud poco proclive hacia el cambio. Un 60% de los alumnos (es decir, 15 estudiantes) no tiene interés en cambiar y esto coincide con los 17 estudiantes que respondieron en las siguientes preguntas que no quisieran cambiar su vida/cuerpo con alguien por un día porque están a gusto con quienes son. En contraste al anterior grupo de personas, 6 alumnos (una cuarta parte del curso) quisiera cambiar; 3 de ellos responden que quisieran

cambiar su “actitud”, pero no especifican si tiene que ver con su actitud hacia el colegio, sólo uno dice que quisiera cambiar para sus entrenamientos de fútbol (“ser más serio”) y otro que quiere cambiar su “actitud de joda”; 2 hablan de querer cambiar su temperamento o su carácter (una especifica que quiere ser menos renegona) y 1 responde que quisiera ser menos olvidadizo. Sólo uno respondió que son los demás los que quieren que cambie; sin embargo, como esta opción estaba en la página siguiente a la que comienza la pregunta, parece que muchos no eligieron las últimas dos opciones de respuestas porque no se fijaron que estaban ahí.

8 y 9. ¿Con qué persona en particular o tipo de persona te gustaría cambiar cuerpos/vidas por un día? ¿Por qué?

- a) Con _____
- b) No sé/ nadie



Una gran mayoría (el 68% o 17 alumnos) responde que no quisiera cambiar con nadie o no sabe. De esos 17 estudiantes, 12 explican que les gusta quiénes son y que no envidian ni les hace falta nada como para querer cambiar. Como decíamos, este porcentaje coincide con el número de gente que no le interesa cambiar nada de sí porque están satisfechos consigo mismos y coinciden con el número de gente que respondió “a”, “d” y “e” en la pregunta 4 (que se refería a que no les importa cómo los ven los demás o que

no piensan mucho en estos temas de identidad). Las otras razones que arguyeron los estudiantes para marcar “b” fueron que no saben por qué no quieren cambiar (3 personas); porque no saben cómo será ser otra persona, quizás no les guste ser otros (1 persona) y una porque cree que su familia lo extrañaría.

En cuanto a los que respondieron que sí quisieran cambiar de vidas/cuerpos con alguien por un día, que son 8 estudiantes, 5 quisieran cambiar con alguien que admiran o creen que su vida es mejor, por ejemplo, dos chicos quieren ser jugadores de fútbol (Messi y Neymar específicamente), dos chicas quisieran ser algún artista famoso (una específica que quisiera saber cómo es una día en la vida de alguno de los de One Direction) y, curiosamente, un estudiante menciona que quisiera ser un niño de 5 años porque a esa edad “la vida es más fácil” y no tienes que preocuparte de nada (clara muestra de esta actitud general del curso de desentenderse de las preocupaciones del colegio y su vida futura). Los otros tres alumnos de este grupo quieren más bien cambiar un día de vida con ciertas personas para entender lo que viven; una estudiante quisiera saber cómo es ser mayor y tener más responsabilidades; un alumno quisiera ser su padre, para saber lo que le cuesta sacar a su familia adelante, pero también para que él entienda su vida en el colegio (esto es muy interesante, porque es la única persona que vio esta hipótesis del cambio de vidas como una oportunidad para que algún otro la entienda) y, por último, una estudiante mencionó querer ser su madre y su hermano por un día (su madre porque es muy buena, al punto que se “autoculpa” y su hermano porque es muy diferente, quiere entenderlo). Precisamente, lo que me interesa en esta pregunta no es tanto que uno quiera cambiar de cuerpos porque no está satisfecho con su vida, sino que uno quiera hacer el intercambio para comprender formas de vida distintas.

10. ¿Cuáles crees que son los problemas que enfrenta actualmente la sociedad de La Paz, de Bolivia o del mundo en general?

Esta pregunta era abierta y sin límite de opciones. En comparación al 3° “B”, vemos una clara disminución de reconocimiento de ciertos problemas. Las respuestas coincidentes son las siguientes:

Nº de menciones	Problema
6	Problemas económicos (diferencia de ingresos, pobreza)
5	Delincuencia y robos
4	Peleas y maltrato
4	Alcoholismo (accidentes de tráfico por alcohol)
3	Inseguridad ciudadana (podría unirse a la respuesta de delincuencia)
3	Drogadicción
3	Política y mal gobierno
3	Egoísmo, desunión, falta de solidaridad
3	Falta de respeto, discriminación
3	Falta de solidaridad y otros valores
3	Falta de valores o moral
2	Asesinatos
2	Avaricia, problemas de dinero
2	Corrupción
2	Pandilleros

Tratando de generalizar las respuestas, podemos decir que una gran mayoría apunta como problemas los relacionados a la delincuencia, que incluye los robos, los asesinatos, la inseguridad ciudadana, las violaciones (mencionada sólo por un estudiante), el tráfico de personas y los pandilleros (14 menciones). Un segundo grupo importante podría ser el de los problemas generados por la falta de valores sociales, como el egoísmo, la poca solidaridad, las peleas, la avaricia y la discriminación, todos apuntados en el recuadro de arriba, aunque hay también menciones únicas sobre la envidia, la vanidad y la falta de comunicación (21 menciones de problemas asociados a este tema). Por otro lado, los problemas más complejos como los económicos, de mal gobierno y corrupción al agruparse también adquieren una importancia considerable, aunque menor (7 menciones); es interesante que un estudiante habló de un problema específico de La Paz: el de los transportistas y la alcaldía por las tarifas. Por último, es interesante recalcar que sólo un alumno habló del problema de la contaminación y ninguno del maltrato animal (temas que suelen estar en boga en estos días); también sólo un estudiante identificó que el problema en general es que la gente no quiere aceptar cambios y respetar nuevas leyes.

11. ¿Realizas ciertas acciones para tratar de ayudar con la solución de alguno de estos problemas? ¿Qué acciones y para qué problema?

En esta pregunta, muchos respondieron que sinceramente no hacen nada, algunos dejaron en blanco su respuesta y otros no saben qué pueden hacer (10 en total). Otros 2 estudiantes dijeron que intentan hacer cosas, pero que la gente no los atiende. Por otro lado, 5 estudiantes parece que no entendieron la pregunta o piensan que ellos no pueden hacer nada, que deben hacerse cargo otras personas y optaron por dar sugerencias como que se ayude a buscar a la gente desaparecida, que se elimine el alcohol de mundo y se trate a los alcohólicos en centros de rehabilitación, que se ponga más seguridad y que se creen más leyes; uno de ellos dice que, en el futuro, si llega a tener una empresa, dará empleo a los necesitados. Por último, 8 alumnos afirman que sí toman acciones para ayudar con la solución de los problemas, 2 de ellos coinciden en que primero debe cambiar uno para ser ejemplo y que los demás cambien, otros 3 aseguran que tratan de ser respetuosos con todas las personas y tratan de ayudar a los necesitados (enfermos o discapacitados), 2 tratan de hablar con su familia o sus amigos para que no hagan las cosas que ellos critican (pelearse por dinero o ser drogadictos) y 1 cree que está haciendo su aporte siendo músico.

Respecto a cómo uno puede aportar con la solución de estos problemas, creo que es importante mostrarles a los estudiantes que lo primero que deben hacer es tratar de conocer las razones de estos problemas, insistir en lo que dicen dos de sus compañeros de tratar de ser ellos mismos ejemplos propositivos y hacer hincapié en lo importante que es hablar con los demás, para que sepan por qué uno considera como problemas ciertos asuntos y traten de cooperar. Además, como mencionaba un estudiante en la anterior pregunta, lo que en general se necesita es una actitud más positiva hacia el cambio, a adoptar nuevas prácticas y pensamientos, cuestión que no parece importarle a muchos porque creen que el problema está en los demás y no en ellos.

12 y 13. Lectura de “Borges y yo” e interpretación a base de las siguientes preguntas: ¿De qué te habla el anterior cuento o cómo lo interpretas? ¿Quién es ese Borges y quién es el “yo” que narra? ¿Sobre qué aspectos de tu propia vida o identidad te hace reflexionar este texto?

He decidido calificar el rendimiento en la prueba de lecto-escritura no a partir de una calificación numérica, sino de una escala valorativa:

A+ Comprendió adecuadamente el cuento y sabe relacionarlo con su vida

A Comprendió adecuadamente el cuento, pero no sabe relacionarlo con su vida

B+ Comprende que el texto habla de la identidad, pero proyecta sus ideas propias más que rescatar lo que sugiere el texto

B Comprende que el texto habla de la identidad, pero muy vagamente

C+ No entiende el texto, pero igual trata de responder (aunque sea diciendo qué no entiende)

C No entiende el texto y responde por responder (repetiendo cosas, introduciendo ideas que no están en el texto)

0 No respondió

Alejandro Fabián Lazarte	B+	Harold Andrés Valenzuela	C
Omar Alejandro Quillca	0	Álvaro Limachi	0
Jorge Antonio Miranda	C	Harold Mauricio Poma	0
Adalid Ramos	B-C	Yerko Romero	0
Daniel Lizarraga	B-C	Alvaro Miguel Huanca (Borges es el libro y el “yo” las hojas)	C
Stefano Ardaya	B	Alejandra Ñuñez	B-C
Cristian Jesús Guzmán	A+	Layla Ibañez	B+
Ruben Castillo (piensa que Borges es distinto al “yo”)	B	Jessica Choque	B-C
Cristian Alejandro Urey (piensa que Borges es distinto al “yo”)	B-C	Rebeca Mercado	0
Juan Armando Calle	B-C	Lucero Isabel Sánchez	C
Pablo Clavijo Castellón	A(+)	Neysa Paredes (sólo responde sobre lo que le hace pensar de su vida el texto)	B-C
Ezequiel Quispe	B-C	Marlene Alvarado	0
Andrea Alejandra Fernández	B-C		

Lo primero que salta a la vista es que 6 estudiantes no respondieron nada y los 4 que fueron calificados con una “c” apenas escribieron una línea. Durante la prueba, un alumno ni intentó tratar de responder, alegando que no podía concentrarse; sin duda, un problema que ocurre en el colegio y sobre todo en este

curso es la falta de hábitos como el silencio y la concentración, indispensables para leer. Por otro lado, como ya mencioné antes, muchos parecían que respondieron cómo sea y lo mínimo posible, por flojos o por querer de una vez librarse de la prueba para hacer otras cosas (es notable que muchos alumnos de 3° “B” respondieron con párrafos más largos que los de 4°, intentaron explicar más sus ideas y mejor). Sólo dos estudiantes entendieron el cuento adecuadamente; los que tienen B+ podría decirse que más o menos entendieron, pero sus reflexiones suelen derivar a que uno tienen que ser uno mismo, no cambiar o intentar ser lo mejor posible (ideas que puede hacer surgir el texto, pero considero que es más profundo que todo eso). Los que califico como B-C entienden que el texto habla de la identidad, pero tan vagamente que pareciera que en realidad no lo entendieron y le están atinando porque de ese tema en general se trataba la prueba. Muchos de los calificados con B-C y C+ sólo se concentraron en la idea de que la piedra quiere ser eternamente piedra o el tigre sólo quiere ser tigre, lo cual les hace pensar que la única enseñanza o reflexión para su vida del cuento es ser ellos mismos. En el anterior grupo también están los que creen que Borges y el yo son personas diferentes, que una copia a la otra o una le sirvió de apoyo o inspiración para escribir, pero luego se olvidó de ella.

ANEXO 3

Curso: 6° “C” **N° de encuestados:** 22

1. Sexo

Femenino: 11 Masculino: 11

Aunque creo que faltaban algunos estudiantes, el curso es equilibrado en términos de género. En las prácticas de observación pude verificar que usualmente son los hombres los que más molestan en clases, se distraen usando celulares o aparatos de música y moviéndose de sus asientos. Los alumnos molestos y los distraídos están concentrados en los asientos laterales de la mitad para atrás. Este fenómeno se muestra en todos los cursos.

2. Edad

16 años: 4 (18%)

17 años: 11 (50%)

18 años: 6 (27%)

19 años: 1 (5%)

El rango de edades es más amplio o variado que en otros cursos, porque hay gente desde 16 años hasta uno de 19. Todos los que tiene 16, son hombres; la mayoría de las mujeres tiene 17 años. Sería interesante descubrir si su vivencia de la promoción no es diferente por ser menores.

3. Clase social y etnia

Media alta: 2

Blanco: 2

Media: 12

Mestizo: 11

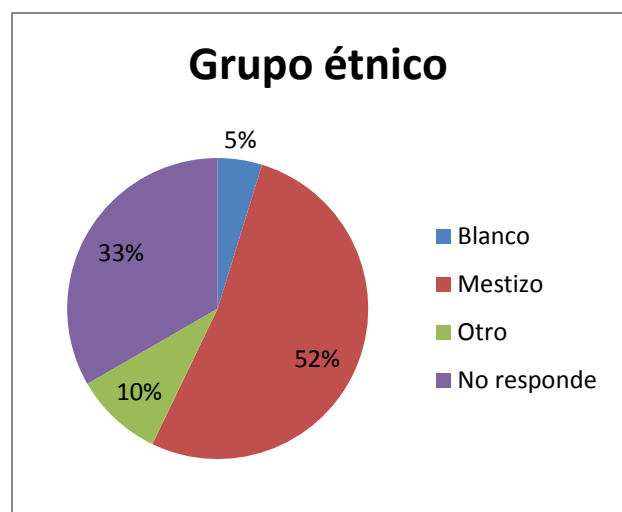
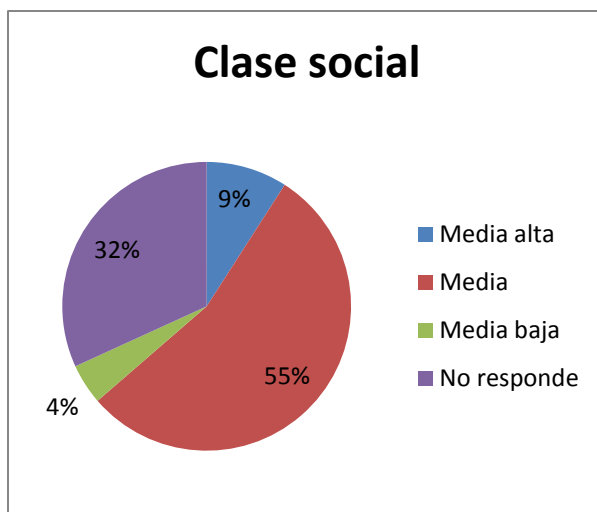
Media baja: 1

Afroboliviana: 1

No responde: 7

Boliviano: 1

No responde: 7



El propósito de esta pregunta es identificar cuánta diversidad social y étnica hay en cada curso, según la auto-identificación de los estudiantes (y no por suposición de la observadora). Una amplia mayoría se reconoce a su vez como de clase media (uno dice ser de clase “normal”) y como mestizo. Este curso, en comparación al 3º “B” y 4º “B”, usa más las categorías de clase “media alta” y “media baja”, quizás porque saben mejor de la economía de su familia o porque tienen conocimientos más avanzados. Sólo hay una persona que se auto-identifica como blanca, pero no es ninguna de las que se considera de clase media alta. Este estudiante que se considera blanco muestra actitudes racistas, ya que afirma que un tipo de persona que no entiende son los “ignorante-campesinos-taras” y también afirma que uno de los problemas de nuestra ciudad es que se hayan mudado campesinos a la ciudad.

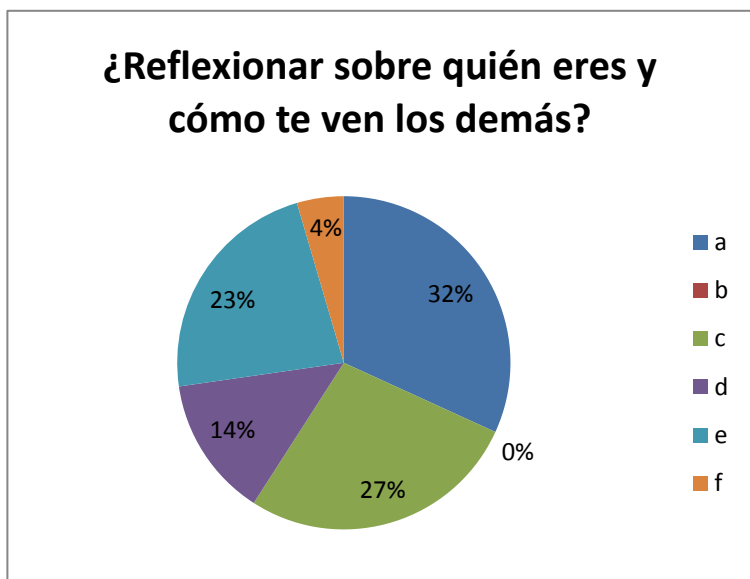
Habría que preguntarse hasta qué punto distingue entre gente más o menos mestiza o “chola”, pues quizás esto explique también su falta de interés y consideración por sus compañeros y el profesor en clases (siempre está con sus aparatos electrónicos, habla fuerte con su compañero de adelante o atrás y no deja concentrarse al curso, etc.). No hay nadie que se considere aymara ni nadie que se crea de clase baja, pero sí hay una estudiante afroboliviana que, sin ánimos de ser “exotizante”, podría aportar ideas desde experiencia diferentes, que es lo que se quiere promover en clases a través del diálogo. Otro alumno mencionó ser “boliviano”.

Un considerable 33% (7 alumnos) del curso no respondió a alguna de las partes de la pregunta; 4 de hecho no respondieron a ninguna. En el caso de los que respondieron sólo una, puede deberse a que no entienden la diferencia entre clase social y etnia. En el otro caso, escuché a algunos alumnos, al darles la prueba, comentar que no entendían por qué les preguntaban eso; quizás por desconfianza no respondieron.

4. ¿Te cuestionas o reflexionas sobre quién eres y sobre cómo te ven los demás?

- a) Sí reflexiono sobre quién soy, pero no me importa cómo me ven los demás.
- b) Pienso en cómo me ven o creen que soy los demás, pero no pienso mucho en quién soy yo para mí mismo.
- c) Sí me cuestiono ambas, porque quien soy yo depende tanto de mi subjetividad o mis ideas propias como la de los otros.
- d) La verdad, no pienso mucho en ninguna.
- e) Creo que reflexiono a veces sobre eso, pero no es algo que me preocupa mucho.
- f) Otra respuesta

Un tercio del curso (7 alumnos) piensa en quiénes son, pero no les importa cómo los ven los demás. Esta respuesta coincide con el casi mismo porcentaje de alumnos que respondió que no quisiera cambiar de cuerpos/vidas. Hay ciertas ideas subjetivistas de la identidad (que son las que quisiera cuestionar tratando el tema de la identidad-otredad y el diálogo) que sin darse cuenta conllevan actitudes egoístas y de incomprensión, que son las que los estudiantes mencionan como problemas sociales en una pregunta de más adelante. Al parecer los alumnos piensan que hay problemas, pero que no están en ellos.



Aunque “d” y “e” son respuestas diferentes, ambas reflejan falta de interés hacia este tema de la identidad en sus vidas. Un 37% de los estudiantes responde alguna de estas dos opciones, lo cual seriamente rebate nuestra suposición de que el tema de la identidad-otredad es importante para los jóvenes a esta edad; sin embargo, el interés que algunos mostraron al comentar su lectura del monólogo de este control me hace pensar que igual vale la pena tratar este tema.

Otro tercio del curso más bien escogió la opción “c”, lo cual es alentador porque muestra que hay conciencia de que su identidad depende tanto de sus ideas propias como de las percepciones de los demás. Ninguno respondió “b” (igual que en el 4º “B”, quizás muestra de que ninguno se siente dependiente de la imagen que construyen sobre ellos los demás). Por último, sólo un alumno respondió “f” y anotó “soy feliz como soy”, precisamente es el estudiante que se considera blanco y se muestra racista; de cierta manera, él tiende a la respuesta “a”.

5. ¿Existe algún tipo de personas que te cuesta comprender por qué actúa o piensa del modo en que lo hace? (Por ejemplo: las personas alcohólicas, los pandilleros, los fanáticos religiosos, etc.)

Esta pregunta era abierta y además se le pedía al estudiante dar hasta tres opciones. Es importante admitir que, como se incluyó ejemplos en la pregunta, parece que los estudiantes escogieron entre esas opciones para mencionar a quienes no comprendían; es decir que no pensaron que podían dar ejemplos propios. De todas formas, mostramos a continuación las menciones coincidentes:

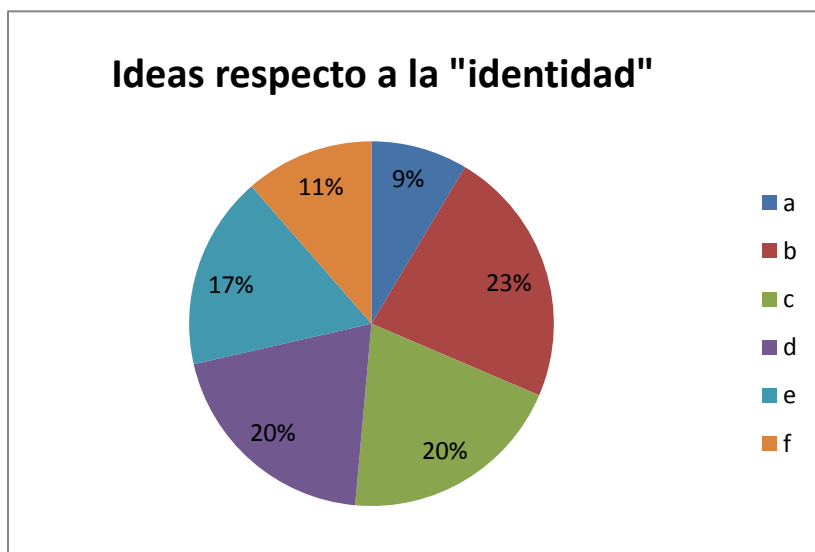
Nº de menciones	Tipo de persona incomprendida
9	Arrogantes y superficiales (fresas, populares, egocéntricos, huecos, habladores)
9	De ciertas tribus urbanas o con gustos musicales distintos a los míos (cumbieros, reguetoneros, emos, góticos, raperos, rockeros, visual).
8	Fanáticos religiosos
7	Alcohólicos
7	Pandilleros
5	Drogadictos
2	Irritantes
2	Delincuentes (ladrones y reos)

Podríamos generalizar diciendo que a este curso no le gustan las personas con actitudes sociales inadecuadas, en esta categoría estarían los que agrupamos como arrogantes y superficiales junto a los irritantes. Este tipo de gente al que no comprende coincide, como se verá más adelante, con los problemas que estos estudiantes perciben en la sociedad. Otro tipo de personas incomprendidas son los de ciertas tribus urbanas y, como una alumna del mismo curso manifiesta, puede resumirse que no los comprenden porque son “los que piensan distinto de mí” o, más específicamente, escuchan música distinta a la que yo considero buena. Cabe destacar que el ya mencionado estudiante con actitud racista identifica la música de los cumbieros y reguetoneros como “música chola”. Como en otros cursos, este paralelo muestra incompreensión hacia los alcohólicos y drogadictos, prácticas que pueden estar asociadas en sus mentes.

Las otras menciones únicas en esta pregunta son las siguientes: los flojos, los discriminadores, los malhumorados, las prostitutas, los doble cara, los que hacen cosas malas (no especifica qué cosas), los fanáticos de cosas. Menciono especialmente a una estudiante que no entiende a la gente que no puede cambiar, porque es una idea importante que todos los alumnos deberían considerar: para enfrentar los problemas, hay que cambiar formas de pensar y hábitos, aunque cueste. Me sorprendió que un alumno mencione que no comprende a los “activistas”, ya que no termino de entender cuál es su concepto de ellos para considerarlos un grupo o tipo de gente difícil de comprender. Por último, la actitud racista del estudiante ya mencionado se hace palpable en esta pregunta, porque una de sus respuestas es que no entiende a los “campesino, taras, ignorantes”.

6. Respeto a la “identidad”, crees que las personas en general (marca máximo dos opciones):

- a) Tienen una cierta “esencia” que se mantiene a lo largo del tiempo y que no se puede cambiar.
- b) Tienen diferentes facetas o roles, por los cuales varían su forma de ser según con quién están.
- c) Están siempre en constante cambio y que pueden cambiar radicalmente su forma de ser continuamente.
- d) Tienen una manera de ser más o menos estable con la mayoría, pero tienen un “yo oculto” que se muestra en ciertas ocasiones.
- e) Nunca pueden saber realmente quiénes son (su identidad), porque está en constante cambio y dependen a su vez de las diferentes percepciones que los demás tengan de ellos.
- f) No sé, no pienso en estas cosas.

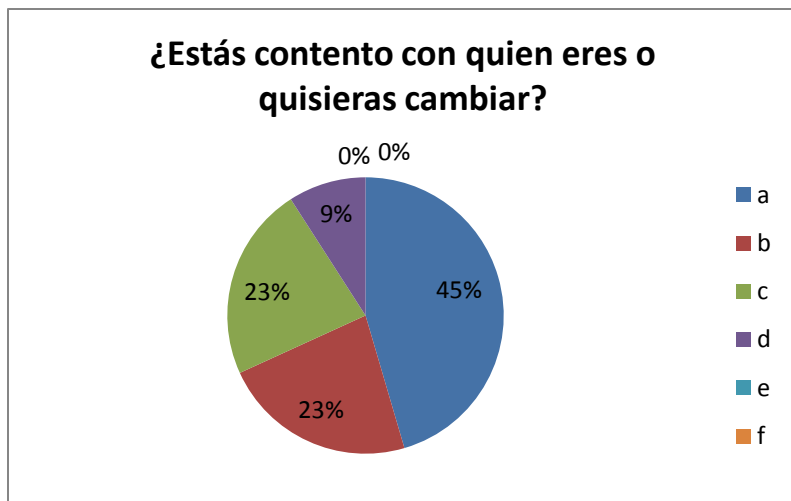


No hay ninguna idea predominante en este curso respecto a la identidad, salvo a la que se refiere a que la identidad es una cierta “esencia” que se mantiene (3 alumnos marcaron esta opción, todos hombres). Son 8 los alumnos que escogieron como alguna de sus opciones “c”, lo que muestra conocimiento de la identidad como rol-circunstancia; esto podría ser útil

para explicarles a los alumnos que en el aula deben estar en su rol de estudiantes y no de personas que charlan o escuchan música como en el parque. También es interesante que 7 estudiantes hayan optado por “d”, ya que uno de los temas que quisiera tratar con ellos es el de “otro yo”. Me sorprende que un importante número de alumnos tenga en cuenta que uno siempre está en constante cambio, pero no parece que tengan mucho interés en pensar en cambiar ellos mismos. La opción “e”, muy de cerca con 6 votos, es también una idea al parecer reflexionada por los chicos. Sólo tres alumnos marcaron directamente “f”, es decir que no piensan en estas cosas.

7. Específicamente en tu caso, ¿estás contento con quien eres o quisieras cambiar ciertas cosas?

- a) Estoy contento con quién soy y no me interesa cambiar.
- b) No sé si estoy contentísimo con quién soy, pero *por el momento* no me interesa cambiar.
- c) No estoy seguro de quién soy, así que no sé si quisiera cambiar o no.
- d) Quisiera cambiar _____
- e) Yo estoy contento con quien soy; pero los otros no me entienden o me juzgan y dicen que debería cambiar.
- f) No sé, no pienso en estas cosas.

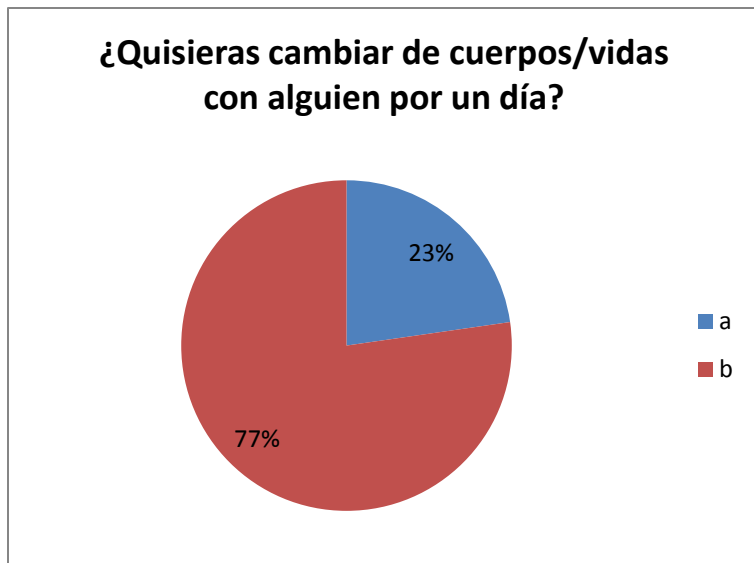


Casi la mitad del curso responde que está contento con quien es y que no le interesa cambiar; me sorprendió que 8 de los 10 estudiantes que marcaron esta opción “a” sean mujeres. Creo que las chicas piensan que como son más tranquilas y se comportan con más madurez, no requieren cambiar, pero creo que todos podemos ser mejores, conocer más y explorar más posibilidades de sí. Aunque en otros análisis hemos asociado las respuestas “b” y “c”, dado el

considerable número de estudiantes que marcaron esta segunda opción (además que todos son hombres, son 5), se me hace necesario recalcar que realmente en este curso parece haber gente confundida con quién es, por esto de tener que definirte tanto desde ti mismo como atendiendo a las percepciones de los demás. Sólo dos estudiantes mencionaron querer cambiar, pero ninguna de sus respuestas tiene que ver con su actitud hacia el colegio y su educación (cosa que sí resaltó en 3º “B”). Uno dijo que quería cambiar “sólo algunas cosas”, sin especificar cuáles, y otra que quisiera cambiar su “timidez, pero nada más”; como se ve, ambos remarcan que son pocas cosas las que quieren cambiar de ellos, por lo demás están muy cerca de escoger “a” o “b”. Ningún alumno respondió “e” ni “f”, pienso que esto se debe a que en las hojas de pruebas estas opciones estaban en la página siguiente a la que comenzaba la pregunta, entonces quizás no vieron estas opciones y prefirieron no cambiar de respuesta.

8 y 9. ¿Con qué persona en particular o tipo de persona te gustaría cambiar cuerpos/vidas por un día? ¿Por qué?

- a) Con _____
b) No sé/ nadie



Al igual que en el 4° “B”, una gran mayoría (el 77% o 17 alumnos) responde que no quisiera cambiar con nadie o no sabe. Pero sólo 8 explicitan que es porque están contentos con quienes son o no les interesa cambiar; 2 alumnas de este grupo además añaden que ellas son únicas y que no hay que querer ser otras personas. Otros 5 estudiantes que respondieron “b” no responden por qué o simplemente repiten que no saben, a este grupo podría añadirse un alumno que manifiesta que esta pregunta no tiene sentido (lo cual me hace pensar

en la poca disponibilidad para la imaginación que tienen los jóvenes un poco más mayores, ya que en 3° “B” hubieron respuestas creativas). Otras razones interesantes, aunque individuales, para marcar “b” fueron las siguientes: uno considera que puede lograr diferentes posibilidades cambiando uno mismo, es decir, no necesita ser otro; una estudiante considera que es difícil pensar cómo será ser otra persona (de cierta manera, hay miedo de que no sea tan bueno como un creyera) y, el más interesante a mi parecer, es un alumno que dice que no le gustaría intercambiar vidas/cuerpos porque no quisiera que otro viva como él vive, porque sabe que hace cosas que no están bien, pero no puede cambiarlas. Me llama la atención esta última respuesta porque sólo él y otra estudiante menor consideraron que si cambian de vidas, la persona con quien cambien tendría a su vez que experimentar la vida siendo ellos.

Sólo 5 alumnos respondieron que sí quisiera cambiar con alguien, todos con personas famosas que admiran o que creen que tienen una vida mejor o más interesante que ellos. Un chico quisiera ser un jugador de fútbol y otro artista de una banda, porque son sus sueños. Otro menciona que específicamente quisiera ser Dani Ishutin, quien es un jugador de videojuegos profesional, pero no sólo lo admira por eso, sino porque considera que tiene una buena actitud. Las respuestas de las chicas que marcaron “a” fueron que una quisiera ser una sirena (porque le parecen interesantes, aunque algunos piensen que no existen) y otra quisiera ser una persona “con trabajo estable y economía” (porque son personas ya “realizadas”). Me parece interesante recalcar que en otros cursos, aunque también una minoría, mencionaron que sí quisieran cambiar con alguien, pero no sólo con gente que admiran, sino con personas que tienen experiencias muy diferentes (no siempre buenas) y quisieran saber lo que sienten o sufren (un chico de 3° dijo que quisiera ser pobre para saber si su vida es tan dura y si son más ricos en lo familiar-emocional, otro dijo que quisiera ser su papá para saber cómo es mantener una familia, etc.). Si bien está bien que los jóvenes se sientan seguros de quiénes son y estén más o menos satisfechos con sus vidas, mi interés en esta pregunta es que reflexionen sobre intercambiar vidas para poder entender mejor a ciertas personas.

10. ¿Cuáles crees que son los problemas que enfrenta actualmente la sociedad de La Paz, de Bolivia o del mundo en general?

Esta pregunta era abierta y sin límite de opciones. Me parece interesante que muchos sólo dieron una o dos respuestas, los alumnos de 3° se esmeraron (a mi parecer) en pensar en muchos más problemas. En fin, las respuestas coincidentes son las siguientes:

Nº de menciones	Problema
8	Problemas económicos y pobreza
7	Falta de respeto hacia las personas diferentes, intolerancia, discriminación
6	Problemas ambientales, contaminación
5	Falta de atención, seriedad y de interés por conocer
4	Falta de entendimiento y comunicación
3	Violencia y maltratos
3	Corrupción y mal gobierno
2	Ambición de dinero y poder
2	Mediocridad
2	Egoísmo, no saber compartir
2	Extravíos y secuestros de personas
2	Inseguridad ciudadana
2	Falta de cultura ciudadana, desorden

Se puede generalizar y decir que a este curso le preocupan sobre todo los problemas relacionados a actitudes poco productivas para el relacionamiento social, como la falta de respeto, la falta de comprensión, el egoísmo y la falta de cultura ciudadana (15 menciones juntando las categorías). Otros problemas que los consternan son los relacionados a la economía como la pobreza y el del medio ambiente (aunque ninguno mencionó en la pregunta 5 no comprender a los que contaminan o botan basura). También vemos una crítica común hacia la gente que no se interesa por conocer más o superarse (7 menciones sumando el problema de la falta de interés por conocer y la mediocridad). Temas relacionados más a la delincuencia también son comúnmente reconocidos, ya que 2 mencionan secuestros; 2, la inseguridad ciudadana y algunas respuestas únicas mencionan las violaciones, los robos y los asesinatos (7 menciones en total). No se identifica claramente si los alumnos que hablan de corrupción la relacionan también con la ambición de dinero y poder.

Por último, entre las respuestas con una sola mención están las siguientes: la falta de identidad, la mala vida, la mortalidad (creo que la estudiante no expresó bien lo que quiso decir), la falta de alegría, las drogas y el alcohol (problema que más bien fue de los más señalados en otros cursos, quizás porque los alumnos de este curso son mayores no condenan tanto estas prácticas). Me llamó la atención que una estudiante mencione el machismo, ya que nadie lo mencionó en otros cursos; una respuesta que me

confundió fue la de un alumno que critica que la gente no aproveche su tiempo y que no viva por buscar sobrevivir (intrigante diferenciación implícita entre vivir y sobrevivir). Nuevamente debo hablar aparte de este estudiante que se considera blanco, pues para él uno de los problemas de La Paz es que muchos campesinos se hayan mudado a la ciudad.

11. ¿Realizas ciertas acciones para tratar de ayudar con la solución de alguno de estos problemas? ¿Qué acciones y para qué problema?

Casi la mitad del curso (8 personas) admite que no hace nada para aportar con la solución de estos problemas, dos aclaran que es porque sienten que aún no pueden hacer nada (es decir que en un futuro creen que sí podrán hacer más) y uno explica que no hace nada porque uno sólo no puede cambiar a todos (cuestión que quisiera cuestionar entre estos estudiantes, uno puede cambiar cosas, pero necesita comunicarse y asociarse-organizarse con más gente). A este grupo se podrían sumar otros 2 alumnos que dicen “tratar” de hace cosas, pero que no tienen mucho efecto. Otros 3 que implícitamente afirman que no pueden hacer nada (aún) son los que en vez que decir qué hacen, dan sugerencias sobre soluciones que instancias más grandes deberían aplicar (crear institutos de educación a bajo costo, implementar tecnología y aumentar el control ciudadano y familiar contra los secuestros).

La casi otra mitad del curso que sí dice tomar acciones contra algunos de estos problemas (y vale la pena recalcar que es el curso donde más respuestas concretas se han dado) da las siguientes respuestas: 2 intentan cambiar y ser ejemplos ellos mismos para que otros cambien; 3 no botan basura en la calle, reciclan o piden a sus familiares que no contaminen; 2 dicen que son respetuosas con las personas; otra estudiante dice que trata de ser económica y otro alumno dice que cuando puede defiende o ayuda a quien haya sufrido un asalto o robo. Menciono aparte esta vez al alumno que hacía esa diferencia entre vivir y sobrevivir, porque dice que lo que él hace para ayudar con este problema es “hacer algo más allá de lo que todos hacen como intentar conseguir un equilibrio permanente” (es decir, ¿este alumno le rehúye a la estabilidad y seguridad?).

12 y 13. Lectura de un monólogo extraído de “Bonitas” e interpretación a base de las siguientes preguntas: ¿De qué te habla el anterior monólogo teatral o cómo lo interpretas? ¿Qué significa para ti esa ventana desde la que observas y te observan? ¿Qué significa encontrarse uno ante sí mismo en los paréntesis? ¿Sobre qué aspectos de tu propia vida o identidad te hace reflexionar este texto?

He decidido calificar el rendimiento en la prueba de lecto-escritura no a partir de una calificación numérica, sino de una escala valorativa:

A+ Comprendió adecuadamente el cuento y sabe relacionarlo con su vida

A Comprendió adecuadamente el cuento, pero no sabe relacionarlo con su vida

B+ Comprende que el texto habla de la identidad, pero proyecta sus ideas propias más que rescatar lo que sugiere el texto

B Comprende que el texto habla de la identidad, pero muy vagamente

C+ No entiende el texto, pero igual trata de responder (aunque sea diciendo qué no entiende)

C No entiende el texto y responde por responder (repetiendo cosas, introduciendo ideas que no están en el texto)

0 No respondió

Luis Torrez (arguye que no tienen para él sentido las preguntas)	0	Leslie Ibáñez	B+
Diego Marcelo Rada	0	Carla Daniela Aranda (muchacha proyección, pero vislumbra que la ventana tiene que ver con lo físico)	B/C+
Brayan Joel Lima	B/C+	Paola Andreina Ticona	B+
Yoshie Nicolás Parisaco	B+	Alexis Judith Curaca	B
Rubén Bernardo Villcauti	C+	Isabel Soril Fanola	B+/B
Santiago David Monjón	B+/A	Kimberly Yazmín Fernández	B+/B
Morelo Serrano	B-	Jessica Janeth Mamani (rescata el tema de tener que ser adultos y ser igual que todos)	B+
Oliver Soria (escribe más o menos, comprende ventana, pero no relaciona con su vida)	B+/B-	Alison Nieves Vásquez	B+
Carlos Fuentes	B-	Michelle Quispe (hace una lectura pertinente de los temas, pero no relaciona texto con su vida)	A/B-
Huascar Irineo (vislumbra una idea interesante de la ventana: deja ver, pero no vivir)	C++	Estefani Laura	A
Diego Urey (relaciona con su experiencia)	B/C+	Anamic Laura Luna	B+

Más allá de los comunes errores de ortografía, como este curso escribió comentarios más extensos que otros (es el único que leyó este monólogo, los otros dos cursos leyeron “Borges y yo”) es más fácil percibir errores de sintaxis, coordinación y coherencia. Los errores de puntuación son evidentes, sobre todo porque casi ningún estudiante sabe cómo escribir un párrafo, creen que es una sola oración larga y compleja, con muchas comas (a veces sin ellas) y sin puntos seguidos. Las chicas mostraron mayor aptitud para relacionar lo leído con su experiencia, los hombres parece que se sintieron menos identificados y obviaron esta parte del comentario. Nadie comprendió el texto realmente (como para tener un A+); porque no saben argumentar su lectura y no pueden decir a partir de qué frases o palabras entienden lo que entienden, además que sobreinterpretan lo que dice el texto o proyectan muchas ideas propias (uno no puede ver de dónde sacan eso del texto o incluso puede ver que hay partes del texto que cuestionan esas “enseñanzas” que extraen en su lectura).