



Nómadas  
ISSN: 0121-7550  
Universidad Central

Parra, Carlos Andrés  
MediAcciones didácticas, lenguajes y transdisciplinariedad:  
ciudadanías planetarias en la formación universitaria\*  
Nómadas, núm. 49, 2018, Julio-Diciembre, pp. 137-153  
Universidad Central

DOI: <https://doi.org/10.30578/nomadas.n49a8>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105163362009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH  redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso  
abierto

# MediAcciones didácticas, lenguajes y transdisciplinariedad: ciudadanías planetarias en la formación universitaria\*

*MediAções didáticas, linguagens e transdisciplinaridade: cidadanias planetárias no ensino universitário*

*Didactic MediActions, languages and transdisciplinarity: planetary citizenships in higher education*

Carlos Andrés Parra\*\*

DOI: 10.30578/nomadas.n49a8

El artículo presenta tres experiencias inéditas en la Universidad de Antioquia. Éstas se relacionan con diversas maneras de orientar la formación en lenguaje más allá del paradigma escolar, moderno y colonial. Primero, expone las coordenadas conceptuales y metodológicas de las experiencias, implementadas desde el 2016, como parte de acciones avaladas y financiadas por la Vicerrectoría de Docencia y la Facultad de Educación. Enseguida presenta un caso concreto de didácticas emergentes durante el proceso. Finalmente, expone escenarios e interrogantes para continuar la exploración en contextos universitarios y no académicos.

**Palabras clave:** didácticas transdisciplinares, formación en lenguaje en la Universidad, pedagogías y ciudadanías planetarias.

*O artigo apresenta três experiências inéditas na Universidade de Antioquia. Elas estão relacionadas a diferentes formas de orientar o treinamento de línguas para além do paradigma escolar, moderno e colonial. Em primeiro lugar, expõe as coordenadas conceituais e metodológicas das experiências, implementadas desde 2016, como parte das ações endossadas e financiadas pela Vice-Presidência de Ensino e pela Faculdade de Educação. Em seguida, apresenta um caso concreto de didática emergente durante o processo. Por fim, expõe cenários e questões para continuar a exploração em contextos universitários e não acadêmicos.*

**Palavras-chave:** didática transdisciplinar, formação linguística na Universidade, pedagogias e cidadanias planetárias.

*This article presents three unpublished experiences carried out at Universidad de Antioquia. These experiences are related to varying ways of addressing language training, beyond the paradigm of school, both modern and colonial. First, it states the conceptual and methodological guidelines of the experiences developed since 2016 as part of educational actions endorsed and financed by the Vice Presidency of Teaching and the Faculty of Education. The text also presents a specific case of emerging didactics throughout the process. Finally, it examines scenarios and questions in order to continue such explorations in both university and non-academic contexts.*

**Key words:** transdisciplinary didactics, language training in University, pedagogies and planetary citizenships.

\* El artículo hace parte de los resultados del proyecto de extensión "CREE: Permanencia con Equidad", del plan de Fomento a la Calidad de la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Antioquia, Medellín (Colombia), a través de la Convocatoria de Apoyo a Iniciativas dirigidas al Fortalecimiento Académico de las Prácticas de Lectura, Escritura y Oralidad en la Universidad de Antioquia (Vigencia 2016-2017).

\*\* Profesor Universidad de Antioquia, Medellín (Colombia). Doctor en Ciencias Sociales y Humanas de la Pontificia Universidad Javeriana; Magíster en Educación de la Universidad de Antioquia y Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana.  
E-mail: cadrep@gmail.com

original recibido: 02/08/2018  
aceptado: 26/09/2018

nomadas@ucentral.edu.co  
Págs. 137~153

Las miradas sobre la lectura, la escritura y la oralidad en la Universidad son tan diversas como los saberes, agentes e intereses desde donde aquéllas se construyen. La gama y la multiplicidad de discursos y sentidos que se ocupan y entretajan allí son tan amplias, que van desde los sentidos que agencian profesores, estudiantes y directivos mientras recorren aulas y pasillos, hasta las miradas de las teorías psicológicas y sociológicas que hacen de la educación objeto de conocimiento; pasa incluso por las políticas educativas que se erigen en decretos, procesos de transformación curricular, de autoevaluación y acreditación institucional, y en la lógica de la calidad, el rendimiento, la eficacia, la evaluación, los indicadores y los exámenes de admisión.

La importancia de la lectura, la escritura y la oralidad en la Universidad es indiscutible. Esto se debe, en buena medida, a que la formación académica universitaria implica generar las condiciones y capacidades para comprender, interpretar y producir diversos textos y maneras de hablar que son propios de los campos disciplinares y profesionales específicos de las comunidades académicas. De hecho, se plantea que la lectura, la escritura y la oralidad hacen parte de las condiciones básicas del desarrollo de un país, porque, en gran medida, es a través de tales prácticas que se producen y socializan los avances científicos y tecnológicos (Pérez y Rincón, 2013).

Este escueto horizonte da una idea, por un lado, de los variados escenarios que podrían abordarse desde cualquier propuesta interesada en abordar la lectura, la escritura y la oralidad en la Universidad. Por otro lado, permite delimitar el desafío central que nos ha interesado explorar en tres experiencias, recientes e inéditas, que han sido desarrolladas en la Universidad de Antioquia y dan lugar a este artículo. Aquellas han sido implementadas desde el 2016, como parte de acciones avaladas y financiadas por la Vicerrectoría de Docencia y la Facultad de Educación<sup>1</sup>.

Las coordenadas generales de las tres experiencias formativas se conciben en clave de los alcances, las posibilidades y los límites que conlleva agenciar alternativas frente a la globalización y el pensamiento único, desde las nociones de *ciudadanía planetaria* y *transdisciplinariedad*, con el fin de consolidar alternativas didácticas integrales y vivenciales en el ámbito de la formación en lenguaje en la Universidad. Esta apuesta ha exigido, sin duda, desplegar propuestas que reconozcan e interpelen la estructura disciplinar y dicotómica que ha predominado en la Universidad colombiana, donde el modelo disciplinario de conocimiento que “se consolidó como hegemónico durante los siglos XIX y XX [...] se caracteriza por generar permanentes divorcios: entre sujeto y objeto; entre las partes y el todo y entre vida y conocimiento” (Castro-Gómez, 2013: 36).

Tomar distancia de la estructura disciplinar es un propósito que puede percibirse como un exabrupto para las miradas sobresalientes sobre lectura, escritura y oralidad en la Universidad actualmente. Éstas se han enfocado en un trabajo sobre la lectura y la escritura situado en las disciplinas de acuerdo con el currículo de cada pregrado (Carlino, 2005). En efecto, en la tradición investigativa de nuestro país son múltiples las investigaciones que intentan comprender los factores que explican los modos de leer y escribir de los universitarios (Pérez y Rincón, 2013; González, *et al.* 2015). Sin embargo, son escasas las investigaciones o iniciativas sobre lectura, escritura y oralidad que buscan cuestionar la mirada y estructura disciplinar en la Universidad, ya que las propuestas, iniciativas y políticas predominantes tienden a avivar, mayoritariamente, la hiperespecialización en la formación universitaria y, por ende, amplían las brechas y divorcios entre mente y cuerpo, razón y sensibilidad, episteme y doxa, Universidad y sociedad, cultura y naturaleza.

Precisamente, el camino sugerido por las miradas disciplinares refuerza la división entre las humanidades, las ciencias sociales y las ciencias básicas y aplicadas; así como la invisibilización o instrumentalización de los saberes no disciplinares. Por ello, esta opción restringe la posibilidad de explorar y elaborar propuestas y alternativas dado que “la estructura arborescente de la Universidad contribuye a separar los conocimientos, a disociarlos e impide los diálogos interdisciplinarios y los devenires transdisciplinarios; sin embargo, esto constituye, justamente, el desafío por enfrentar que tenemos hoy ante nosotros” (Castro-Gómez, 2013: 38).

Ahora bien, el desafío inter y transdisciplinario, mencionado por Castro-Gómez, nos interesa por su profundo vínculo con problemáticas humanas, sociales contemporáneas y cotidianas de gran calado, que algunos sitúan como expresiones de la crisis de la modernidad y de la crisis de las humanidades. Santos (2012), por ejemplo, destaca que, a comienzos del siglo XXI, nuestras sociedades se enfrentan a tres problemas: la degradación ambiental, el aumento de la población y la globalización económica. En tal panorama, el mismo autor sugiere que nos hallamos en medio de una crisis y transición entre paradigmas epistemológicos, sociales, políticos y culturales; un tránsito desde el paradigma de la modernidad hacia un ámbito de incertidumbre que, potencialmente, puede dar lugar a la emergencia de otro(s) paradigma(s) y alternativas, en franca tensión con la forma de conocimiento hegemónico de la modernidad. Además, Santos sostiene que la emergencia de nuevos paradigmas ocurre en el ámbito complejo de las prácticas y no en los eternos diagnósticos y críticas teóricas. Este último punto ha sido medular para las experiencias que dan lugar a este texto, pues ha implicado cuestionarnos por ¿cuáles son las prácticas pedagógicas y las didácticas que contribuyen a descifrar escenarios de crisis y transición como los que sugiere Santos y otros autores afines? ¿Dónde y cómo se fraguan los lenguajes y formas de esas pedagogías? ¿Cuáles son sus posibilidades y límites en un entorno predominantemente disciplinar como el universitario?

Estas preguntas articulan las coordenadas conceptuales centrales de nuestras experiencias, es decir, pedagogías y ciudadanías planetarias y mediaciones didácticas transdisciplinares para la formación en lenguaje. Adicionalmente, cabe aclarar que, en términos metodológicos, la sistematización de prácticas ha ofrecido la perspectiva, las herramientas y los procedimientos para la recolección y análisis de la información<sup>2</sup>. Ésta ha sido una estrategia de gran utilidad que se ha enfocado en procesos para la formación en lenguaje y, en medio de su adaptación a las particularidades de cada experiencia, preserva el interés fundamental por escuchar las prácticas para permitir que emerjan saberes que posibiliten repensar su transformación mediante la construcción y deconstrucción permanente de las configuraciones y mediaciones didácticas (Pérez *et al.*, 2013). Precisamente, antes de abordarlas de lleno, es preciso referir algunos puntos generales sobre

cada una de las tres experiencias que motivan este texto. Éstas son: el Receteadero, el curso de Técnicas de la Comunicación en el pregrado de Ciencias Culinarias y el Seminario Interdisciplinar de Pedagogía y Saberes.

## Acerca de las tres experiencias...

La primera experiencia tiene un lugar central en el marco de lo que se plantea en este artículo. “El Receteadero: un espacio para explorar y nutrir la memoria viva de la palabra y la acción en la Universidad. Lectura, escritura y oralidad en las disciplinas... y más allá...”, es un lugar y una apuesta experimental para visibilizar e interpelar la estructura disciplinar y dicotómica que predomina en la formación universitaria, desde una aproximación integral y vivencial a la lectura, la escritura y la oralidad. Con ello no pretendíamos desdisciplinar, desinstrumentalizar, ni desestratificar las facultades o la Universidad por completo, sino más bien “que las



■ *Es nuestro futuro, 2016* | Escucha mi Voz

lógicas disciplinarias e instrumentales puedan coexistir con otras no disciplinarias y no instrumentales dentro de la misma institución” (Castro-Gómez, 2013:43).

Desde finales del 2016 y durante todo el 2017, en el Receteadero exploramos y experimentamos la lectura, la escritura y la oralidad en diálogo con la problemática de la relación entre el ser humano y la naturaleza, en aras de consolidar alternativas didácticas integrales y vivenciales relevantes en procesos formativos en el ámbito del lenguaje en la Universidad. Para ello, fue indispensable la identificación y selección de algunas tensiones del modelo disciplinar imperante en la Universidad en relación con la formación en lectura, escritura y oralidad, los rasgos de la problemática ambiental de interés en la propuesta (la comida y la alimentación) y de acuerdo con la población participante (estudiantes, profesores y egresados de la Universidad). Esto permitió llevar a cabo el diseño, implementación y evaluación de los talleres que se realizaron mensualmente, a partir de una aproximación integral y vivencial por parte de los participantes.

La segunda y tercera experiencia son cursos o espacios formativos regulares que tienen lugares complementarios e interrelacionados con el Receteadero y que, por lo mismo, han permitido diversificar las exploraciones emprendidas. Si bien los dos cursos se sitúan en los planes curriculares oficiales de dos pregrados diferentes en la Universidad, ambos ocupan espacios fronterizos en relación con la centralidad y rigidez disciplinar predominante y, por ende, se han consolidado como escenarios de exploración y experimentación didáctica. Por un lado, está el Seminario Interdisciplinar de Pedagogía y Saberes y, por otro, el curso de Técnicas de la Comunicación.

El Seminario Interdisciplinar de Pedagogía y Saberes hace parte de los últimos semestres del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. Su objetivo, desde el 2015, ha sido “explorar y experimentar la inter y transdisciplinariedad en diálogo con problemáticas contemporáneas que afectan e involucran procesos culturales, sociales e históricos de relevancia para la educación y la formación de maestros en el ámbito del lenguaje” (Parra, 2017a: 2), mediante una metodología que articula aspectos del taller y de la pedagogía por proyectos. Por su parte, el curso de Técnicas de la



■ Tercer festival cultural por la defensa del Río Verde, 2014 | Copudever

Comunicación es un espacio formativo que inició en el semestre 2017-2, junto con la apertura oficial del programa de Ciencias Culinarias en la seccional Oriente de la Universidad. Este pregrado declara, oficialmente, que la inter y la transdisciplinariedad son rasgos inherentes a su misión y perfil de formación. Esto implica un desafío institucional de amplia envergadura, porque involucra, y reta, todo el espectro de las dinámicas disciplinares universitarias, desde el currículo hasta lo administrativo; dado que la carrera articula tres unidades académicas de la Universidad de Antioquia: Facultad de Ciencias Farmacéuticas y Alimentarias, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas y Escuela de Nutrición y Dietética.

En tal contexto, el programa curricular del curso de técnicas de la comunicación, aprobado por el Comité de Carrera, se propone “explorar y experimentar la lectura, la escritura y la oralidad, desde alternativas didácticas integrales y vivenciales relevantes para afrontar el desafío inter y transdisciplinario en procesos forma-



tivos universitarios” (Parra, 2017b: 3). Por ende, el curso busca “orientar la formación integral al cambio, la innovación y la creatividad, más allá de los discursos neoliberales de moda. Esto conlleva saber moverse en la incertidumbre, en los órdenes transitorios, pues el reto de la complejidad es esencial a la vida humana y, por tanto, a la educación como herramienta social para darle pleno sentido a la vida” (3).

## Una perspectiva de las pedagogías y ciudadanías planetarias desde el Receteadero

En relación con la fundamentación pedagógica de las propuestas formativas ligadas a cada experiencia, las pedagogías planetarias no dan una respuesta absoluta a nuestros interrogantes formativos y didácticos, pero sí ofrecen una posibilidad para nombrar, situar y orientar nuestras experiencias formativas. En primer lugar, aquéllas permiten asumir la transición de paradigmas como una ruptura de temporalidades y espacialidades convencionales que han estado articuladas de manera estratégica en los modelos disciplinares, coloniales y modernos. Nos referimos, concretamente, a la ruptura compleja que puede significar explorar el problema de las ciudadanías planetarias, desde prácticas pedagógicas y mediaciones didácticas asociadas con una formación en lenguaje más allá de las disciplinas en la Universidad.

Las pedagogías planetarias se posicionan, de manera crítica, en relación con el discurso de la educación y ciudadanía global. Por ello, tales pedagogías expresan saberes y prácticas alternativas frente a la homogenización y el pensamiento único vinculado con la globalización. Al respecto, Rodríguez y Yarza no reducen la pedagogía a una dimensión instrumental o a una acción comunicativa, sino que invitan a “entenderla, sentirla y hacerla a partir de tres dimensiones complementarias que van más allá de las disciplinas” (2016: 62), entenderla como una herramienta que apropia críticamente la educación/aprendizaje global (particularmente, desde sus versiones críticas, progresistas o radicales); como un escenario que permite visibilizar las epistemologías del Sur, desde la sombra de la modernidad; y como un filtro de opciones teóricas y prácticas que opera desde el paradigma de la planetariedad, lo que implica recuperar saberes gestados en el territorio bajo las condiciones de lo propio:



■ Semana de lucha por la tierra, 2017 | La Vía Campesina, AHSA

Con una pedagogía planetaria se pretende poner en juego otras configuraciones de la pedagogía, tales como la intercultural, la Waldorf, las alternativas, las críticas, las feministas, las populares, las ancestrales, las decoloniales, las libertarias, las insumisas y las antiopresoras, entre otras [...] la pedagogía planetaria habla en términos de pluriversidad, de holisticidad, inclusividad, inter-conectividad; también de otras educaciones y de un maestro, educador y pedagogo constructor de saber en comunidad, en el seno de los movimientos sociales, en alianza con comunidades diversas. (Escobar, 2014: 63)

Ahora bien, lejos de engrosar la dispersión y prurito inocuo de etiquetas pedagógicas, se ha asumido una apuesta por las pedagogías planetarias que ha sido construida mediante una lectura crítica de las tradiciones pedagógicas clásicas y contemporáneas, en medio de las sofisticadas relaciones de saber-poder que activan el dispositivo moderno-colonial (Rodríguez y Yarza, 2016). De éste, precisamente, destacamos una

lectura de la relación pedagogía-ciudadanía que nos ha permitido asumir las ciudadanías planetarias como un problema social y humano contemporáneo de relevancia para la formación universitaria en un lenguaje que va más allá de las disciplinas.

La ciudadanía, en lugar de contemplarse ingenuamente como una realidad natural y concomitante a la civilización, se vincula con procesos y prácticas culturales que han creado y regulado las maneras en que nos relacionamos con nosotros, con los otros y con la naturaleza. En alusión al trabajo de González Stephan, Castro-Gómez (2000) plantea que el problema de la ciudadanía, ligado al proyecto moderno-colonial en América Latina, se remite a la invención del otro.

González Stephan documenta tres prácticas disciplinarias “que contribuyeron a forjar los ciudadanos latinoamericanos del siglo XIX: las constituciones, los manuales de urbanidad y las gramáticas de la lengua” (citada en Castro-Gómez, 2000: 3). La legitimidad de tales tecnologías disciplinarias reside en la escritura y la adquisición de la ciudadanía:

[...] es un tamiz por el que sólo pasarán aquellas personas cuyo perfil se ajuste al tipo de sujeto requerido por el proyecto de la modernidad: varón, blanco, padre de familia, católico, propietario, letrado y heterosexual. Los individuos que no cumplen estos requisitos (mujeres, sirvientes, locos, analfabetos, negros, herejes, esclavos, indios, homosexuales, disidentes) quedarán por fuera de la “ciudad letrada”, reclusos en el ámbito de la ilegalidad, sometidos al castigo y la terapia por parte de la misma ley que los excluye.

[...] si la constitución define formalmente un tipo deseable de subjetividad moderna, la pedagogía es el gran artífice de su materialización. [...] No se escribieron manuales para ser buen campesino, buen indio, buen negro o buen gaucho, ya que todos estos tipos humanos eran vistos como pertenecientes al ámbito de la barbarie. Los manuales se escribieron para ser “buen ciudadano”; para formar parte de la civitas, del espacio legal en donde habitan los sujetos epistemológicos, morales y estéticos que necesita la modernidad. (González, citada en Castro-Gómez, 2000: 4)

Esta lectura de la relación pedagogía-ciudadanía-escritura nos ha permitido posicionar los propósitos, problemas y alternativas pedagógicas y didácticas que han emergido, históricamente, en nuestras tres expe-

riencias. Es decir, hemos constatado que la materialidad simbólica que permitió agenciar la formación de la ciudadanía moderna del siglo XIX, documentada por González, no es una postal del pasado que nada tiene que ver con las maneras actuales de relacionarnos con nosotros, con los demás y con la naturaleza.

De hecho, la vigencia de diversos efectos de la relación pedagogía-ciudadanía, esbozada previamente, ha justificado nuestra búsqueda de pedagogías y mediaciones didácticas para las ciudadanías planetarias. Específicamente, nos referimos a un rasgo de división y divorcio específico de la formación ciudadana del proyecto moderno-colonial, a saber “la construcción del imaginario de la ‘civilización’ exigía necesariamente la producción de su contraparte: el imaginario de la ‘barbarie’” (Castro-Gómez, 2000: 3). Sin embargo, nuestro interés pedagógico por indagar esta división estratégica no reside sólo en el espacio de relaciones de un sujeto y los demás, sino, también, en el modo en que aquélla continúa operando en la relación del sujeto consigo mismo. No olvidemos que la pedagogía (disciplinar y moderna) del buen ciudadano ha reglamentado y surtido efecto en lo más íntimo de la subjetividad, al pretender “la sujeción de los instintos, el control sobre los movimientos del cuerpo, la domesticación de todo tipo de sensibilidad considerada como ‘bárbara’” (Castro-Gómez, 2000: 3).

Esto lo plantea Sáenz para el caso colombiano, en su texto *Emociones, pasiones e imaginación: los adversarios de la moral, el orden y el progreso*:

La conformación de un individuo sujeto de deseos, símbolos e intereses personales y absolutamente contingentes, es decir, de un individuo con un ámbito personal de libertad, no puede presentarse en nuestro país como un logro alcanzado por la educación y la modernidad; es evidente el tejido hilado por la Iglesia, la ciencia y la política para excluir aquellas dimensiones de la subjetividad que han considerado peligrosas para la autoridad eclesiástica, la de la razón científica y la del orden social. Como se puede constatar, en la historia de la práctica pedagógica en nuestro país, los fines de la educación pública en este siglo han apuntado a la formación de una individualidad con la suficiente autonomía para apoyar los procesos de incremento en la productividad económica así como participar en los rituales de la democracia representativa, pero manteniendo tapada la caja de pandora de la imaginación, el deseo y las



■ *Jornadas contra el maíz transgénico, 2013 | La Vía Campesina*

emociones, en tanto dimensiones de la subjetividad sobre las cuales se ha tenido una clara desconfianza. (2001: 299)

Vale señalar que, en medio de procesos formativos concretos, resulta indispensable tomar conciencia y, en ocasiones, sacudir esa caja de pandora con tacto. Sobre todo, porque ésta se encuentra situada en complejas relaciones de saber-poder que no remiten a bibliografías y abstracciones, sino a la materialidad del núcleo de la subjetividad que es la cotidianidad en comunidad.

Ahora bien, nuestro horizonte pedagógico y didáctico privilegia el hacer, las prácticas, la materialidad y la corporalidad. Esto constituye una primera cercanía de nuestras experiencias con el horizonte en el que Sennet sitúa su trabajo sobre la artesanía. En primer lugar, coincidimos con su interés por “la búsqueda de problemas filosóficos insertos en la vida cotidiana” (2009: 26). Evidentemente, el carácter adicional de nuestra indagación ha conllevado a sondear, en la vida cotidiana, no sólo problemas filosóficos y pedagógicos, sino también alternativas didácticas.

Esta búsqueda se ha realizado a partir de una mirada de las pedagogías y ciudadanías planetarias que debemos

asumir como complejas y transdisciplinarias, en tanto conjugan dinámicas y materialidades globales y locales que articulan, en simultánea, problemáticas medioambientales, políticas y económicas en el ámbito de la formación de las subjetividades. Éste es un desafío sobre el cual tienen poco que decir y, sobre todo qué hacer los referentes conceptuales y experienciales modernos y disciplinares que predominan en la academia actualmente. Por eso, viene bien presentar, a continuación, un referente que ilustra el carácter de los problemas formativos contemporáneos y complejos de nuestro interés. En contraste con lo que predomina en la modernidad, en este sentido Lazzarato sostiene que ahora

[...] ya no opera primariamente el castigo o el adiestramiento del cuerpo, sino la modulación de los afectos, sensaciones y deseo [...] el gobierno sobre los hombres no se concentra en instituciones disciplinares orientadas a producir y reproducir la fuerza de trabajo, sencillamente porque en el posfordismo no se trata ya de producir a los productores, sino de producir a los consumidores. (Citado en Castro-Gómez, 2009: 29)

Así, la caja de pandora de la imaginación, los deseos, el instinto y las emociones se entreteje con prácticas de



consumo y dinámicas económicas, políticas y ambientales, a nivel micro y macro, como nunca se había visto en la historia de las prácticas pedagógicas. En tal sentido, otro aporte de Sennett ha tenido un valor heurístico para dar forma a las problemáticas formativas de nuestras tres experiencias. Ante la crisis medioambiental, Sennett subraya que requerimos convertirnos en buenos artesanos del medio ambiente. Lejos de hacer eco de los discursos y estrategias neoliberales en boga, esto significa que “para cambiar los procedimientos productivos y al mismo tiempo los rituales de uso, hace falta una autocrítica radical” (2009: 25). Según Sennett, tal autocrítica, citando a Simmel, precisa de aprender el arte de la adaptación; lo cual conlleva el desafío de imaginarnos y posicionarnos como extraños y extranjeros frente a los sentidos y prácticas modernas: “Tan grandes son los cambios que se requieren para modificar los acuerdos a los que llega la humanidad con el mundo físico, que únicamente esta sensación de autodesplazamiento y extrañeza puede impulsar las prácticas reales de cambio y la reducción de nuestros deseos de consumo” (Sennett, 2009: 5-26).

Hasta aquí, la autocrítica radical que se sugiere a partir de Sennett, junto con otras cuestiones presentadas hasta el momento, dan una idea de los problemas formativos que hemos explorado hacia una didáctica transdisciplinar para las ciudadanías planetarias. Insistimos en que se precisa de tacto pedagógico para acometer estas cuestiones<sup>3</sup>, ya que remiten a problemáticas y propósitos formativos que conllevan visibilizar, percibir y estremecer, sin maniqueísmos, una microfísica del poder (del sentir-imaginar-saber) que actúa, dentro de, y entre los participantes (profesores y estudiantes) de las tres experiencias formativas. En términos generales, tal microfísica es sutil, aunque vigorosa y material, porque está en la base de las interacciones y sistemas de coordenadas de los sujetos y las comunidades; los afectos, las emociones, las creencias, imaginarios y otras dimensiones de la subjetividad-intersubjetividad que nos ha interesado explorar en nuestras tres experiencias formativas en relación con la lectura, la escritura y la oralidad en la Universidad.



**1<sup>er</sup> ENCUENTRO ESTATAL EN DEFENSA DEL MAÍZ NATIVO DE OAXACA**

Sábado 31 de Marzo 2012  
De 9:00am a 7:00pm  
Jardín Etnobotánico  
Calle Fomento al ahorro, después Constitución, colonia Oaxaca  
A 10 minutos del Templo Santo Domingo

**OBJETIVO GENERAL:**  
Analizar la problemática actual del Maíz nativo de Oaxaca, y construir acciones de defensa colectiva

**PROGRAMA:**

- 1.- RITUAL**  
Agradecimiento al Maíz y a la madre Tierra
- 2.- INTRODUCCIÓN**  
Propósito político del Encuentro  
Variedades e importancia del Maíz en Oaxaca: Alejandro de Ávila Blomberg
- 3.- TRABAJO EN MESAS POR REGIONES**
- 4.- PRIMER PLENARIA DE MESAS**
- 5.- RETROALIMENTACIÓN DE INVITADAS E INVITADOS**  
Álvaro Salgado. CENAMI • Ana de Ita. CECAMM • Noemí Gómez Bravo: Visión desde los Pueblos Indígenas
- 6.- PLENARIA ACUERDOS Y COMPROMISOS**

Enlaces, Comunicación y Capacitación A.C. • Plan Photo-CAMPO • Centro de Apoyo al Movimiento Popular Oaxaqueño CAMPO A.C. • Teoría Jurídica A.C. • Asamblea Mixte para el Desarrollo Sostenible ASAMDES • ECUSTA Yutu Qui A.C. • Centro de Estudios de la Región Cuictepec • Centro Nacional de Ayuda a las Misiones Indígenas. CENAMI A.C. • Colectivo Hoja Verde • Alianza Cívica Pintada Nacional A.C. • Consejo para el Desarrollo y la Autonomía del Pueblo Ayuuk A.C. • Colectivo Oaxaqueño en Defensa de los Territorios • Servicios del Pueblo Mixe A.C. SERMIRE • Centro de Derechos Humanos Miguel Agustín Pro Juárez A.C. • Centro de Derechos Humanos Baniwáme Carrasco BARCA A.C. • Centro de Derechos Indígenas Flor y Canto A.C. • Servicios para una Educación Alternativa EDUCA A.C. • Unión de Organizaciones de la Sierra Juárez UNOSJU S.C. • Centro de Estudios para el Cambio en el Campo Mexicano CECAMM • Centro de Desarrollo Integral Camosino de la Mixteca CEDICAM • Organización de Agricultores Biológicos OABE A.C. • Consejo Estatal de Derechos Indígenas de Oaxaca CEDIO • Asamblea de Mujeres Indígenas de Oaxaca AMIO • Nashwlin Biología y Cultura de Oaxaca • Grupo de teatro comunitario Sh'ib'ido • Jardín Etnobotánico de Oaxaca

Durante los encuentros en el Receteadero constatamos que las rupturas asociadas con las didácticas y pedagogías planetarias están vinculadas a momentos de desaprendizaje, desescolarización y desinstitucionalización; es decir, una inmersión en momentos de extrañeza en los que se visibilizan y naufragan los rostros que la modernidad y la colonialidad han tenido en nuestras historias personales; maneras de ser, de hablar, de percibir y de hacer. Allí, justamente, ha cobrado sentido la exploración de los alcances y límites del holismo e interdependencia que pregonan diversos sectores de la academia y de la sociedad; tal como lo promulgan las pedagogías planetarias y la transdisciplinariedad, frente a los hábitos y maneras de habitar que actualizan la división y fragmentación de las ciudadanías modernas-disciplinares en los modos de relacionarnos con nosotros, con los otros y con la naturaleza. A continuación, presentaremos una aproximación a ciertos componentes centrales de las mediaciones didácticas referidas, a partir de algunos ejercicios y un caso concreto.

## De las mediaciones a las mediaciones didácticas...

Un paso indispensable y un desafío didáctico ha sido desnaturalizar y subvertir las aproximaciones lineales, los lugares comunes y las versiones oficiales del tiempo y de la historia. No olvidemos que en la base de las ciudadanías modernas y disciplinares, junto a la escritura como mecanismo unilateral de legitimación y de violencia epistémica, se encuentra un sentido y materialidad particulares del tiempo que hacen parte de nuestros desafíos formativos actuales, ya que “en el advenimiento del mundo moderno, el reloj ha tenido tanto o más protagonismo que la máquina de vapor. El reloj, la medición del tiempo, se hará presente como un elemento organizativo básico en las fábricas, en los talleres, controlando los horarios de entrada y salida al trabajo, las pausas” (Novo, 2012: 17).

La cuestión del tiempo, como construcción biológica y cultural, ha exigido ocuparnos con paciencia, constancia e imaginación del ámbito local de las prácticas, no sólo desde el cómodo lugar de la generalización, la abstracción y la conceptualización, sino, ante todo, a partir de ese espacio singular, concreto y visceral de nuestra vida, mediante lenguajes y lógicas académicas y

no académicas. Un ejercicio orientado a desnaturalizar las concepciones del tiempo imperantes y a imaginar otras posibles se basa en la conjunción de diversos referentes discursivos y un sencillo componente práctico que describimos a continuación.

“La cuenta está equivocada, pero cuadra” es el título de un capítulo de *Momo* (1995), de Michael Ende, que ha sido una puerta de entrada muy útil para recorrer senderos significativos en nuestras experiencias formativas. Vale insistir en que el propósito de este ejercicio no ha sido dar una definición del verdadero tiempo, sino visibilizar, percibir y estremecer nuestra concepción moderna en aras de jugar y generar, poco a poco, otras posibilidades de imaginar y percibir el tiempo.

Antes de la lectura del capítulo, se le solicita a los estudiantes que elaboren una línea del tiempo en cuyo extremo inicial deben escribir su día y año de nacimiento y en el lado final anotan el día y año presente (que, evidentemente, corresponde a la clase o encuentro en el que estamos trabajando). Luego se les dan las siguientes consignas: “Ubiquen en esa línea los tres momentos más importantes de su vida, a través de una marca cualquiera (una estrella, una carita feliz o triste, un círculo, entre otros). Tengan en cuenta que los momentos pueden ser positivos o negativos. En cualquier caso, no dirán nada de ellos en público”. Luego de verificar que todos han concluido esta parte del ejercicio, se les pregunta: “¿Alguien puso alguna de las tres marcas que identifican uno de los momentos más importantes de su vida en la fecha del día de hoy?”, o sea cuando tiene lugar la clase o encuentro.

Hasta ahora, y luego de llevar a cabo este ejercicio durante varias ocasiones en diferentes grupos, nadie ha marcado la fecha en el que se está llevando a cabo la actividad como uno de los momentos más importantes de su vida. A modo de cuestionamiento respetuoso, se les plantea a los estudiantes que, pese a lo rutinario y ordinario que pueda resultar ese momento de clase en que realizamos y socializamos el ejercicio, es posible sostener que ameritaría ser identificado como un momento importante de su vida, pues es el único en el que están vivos.

Seguidamente, leemos el siguiente fragmento al inicio del capítulo de *Momo*:

Existe una cosa muy misteriosa, pero muy cotidiana. Todo el mundo participa de ella, todo el mundo la conoce, pero muy pocos se paran a pensar en ella. Casi todos se limitan a tomarla como viene, sin hacer preguntas. Esta cosa es el tiempo. Hay calendarios y relojes para medirlo, pero eso significa poco, porque todos sabemos que, a veces, una hora puede parecernos una eternidad, y otra, en cambio, pasa en un instante; *depende de lo que hagamos durante esa hora*. Porque *el tiempo es vida*<sup>4</sup>. (Ende, 1995: 59)

Luego de leer, resaltamos y escribimos en el tablero dos expresiones tomadas textualmente de este apartado y anunciamos que serán parte central del juego imaginario al que los invitamos a participar. La primera expresión es: “El tiempo es vida”. Hasta ahora, la mayoría de los que participamos de los encuentros hemos imaginado el tiempo de manera lineal. Al respecto conviene subrayar que imaginar el tiempo no es algo inofensivo, porque se ha hecho mediante dispositivos y acuerdos simbólicos materiales y culturales que, como los calendarios, horarios y relojes, han permeado la percepción que tenemos del tiempo, al punto de abandonar otras posibilidades de imaginar éste y la vida. Entonces, independiente de la longitud imaginaria que le demos a nuestras líneas del tiempo, mediante números de años vividos o a través del cálculo, tímido o ambicioso, de la extensión que tendría hacia el futuro, este ejercicio ha permitido imaginar otras cosas que, en ocasiones, generan inquietud, asombro o leves estremecimientos.

Vale recordar que este es un ejercicio provocador; no busca teorizar, ni dictar cátedra, sino que pretende avanzar y explorar modos de sensibilización distantes de las lógicas y estrategias del *coaching* o del discurso de autoayuda que dejan incólumes y, por el contrario, refinan el apetito voraz e insaciable de un sistema en el que “ahora uno se explota a sí mismo y cree que está realizándose”, como afirma un titular de prensa sobre el pensamiento de Byung-Chul Han (Geli, 2018). De tal modo, la provocación-sensibilización que exploramos en nuestras tres experiencias corresponde a un interés por construir posibilidades para la formación en lenguaje desde una apuesta transdisciplinar, desde la cual la alfabetización crítica no se circunscribe al pensamiento, ni a los ámbitos cognitivo y lógico, sino que articula de manera protagónica la dimensión estética y poética, en tanto capacidad creativa e imaginativa vinculada con el cuerpo y el hacer. En consecuencia,

en lugar de alfabetización crítica en abstracto, la piedra angular de este componente, de nuestra apuesta didáctica, sería más bien una alfabetización autocrítica, en la perspectiva radical que comentamos antes con respecto a Sennett.

A través del ejercicio de la línea del tiempo y del capítulo de *Momo* (junto con otros que se vinculan de manera progresiva), se ha logrado senti-pensar y recrear, de un modo alternativo y por una breve duración, eso que llamamos *vida como experiencia singular* y visceral que da forma, atraviesa y rebasa ese lugar que llamamos-sentimos *yo*. Es decir, imaginar la vida en sentido radical y corporal, no como una palabra genérica y referencial que se ha marchitado en la mayoría de espacios académicos, cuya misión, paradójicamente, suele ser la formación para la vida.

Si ha sido clara la descripción de este ejercicio frente a la aparente incuestionabilidad de la linealidad del tiempo, se entiende que, desde la lógica propuesta en la actividad, el tamaño de la vida para un bebé, un joven y un anciano es el mismo; es el instante en el que están vivos. Esto permite reiterar que en nuestras experiencias formativas universitarias nos proponemos la posibilidad de imaginar el tiempo y nuestra vida desde otras espacialidades, en lugar de larga o corta, pensarla en imágenes radiales, por ejemplo: ancha, angosta, alta o pequeña, profunda o superficial. Todas éstas según la capacidad y el saber que tengamos, o no, para degustar y convidar a saborear ese tiempo, ese instante que llamamos *vida*.

En este punto, precisamente, retomamos la frase del capítulo que señalamos antes “el tiempo es vida”. Resulta revelador explorar lo que sucede cuando alternamos la palabra *vida* con la palabra *tiempo*. En el capítulo de *Momo* (Ende, 1995) se cuenta cómo se propagó y se hizo dominante un acuerdo y una manera de relacionarse con el tiempo (vida) en la cual la mayoría de los ciudadanos suprimieron las acciones improductivas y cambiaron de hábitos

Se trata, simplemente, de trabajar más de prisa, y dejar de lado todo lo inútil. En lugar de media hora, dedique un cuarto de hora a cada cliente. Evite las charlas innecesarias. La hora que pasa con su madre la reduce a media. Lo mejor sería que la dejara en un buen asilo, pero barato, donde cuidaran de ella, y con eso ya habrá ahorrado una hora.





■ Por los pueblos, el agua, la vida y la tierra, 2015 | IMDEC

Quítese de encima el lorito. No visite a la señorita Daria más que una vez cada quince días, si es que no puede dejarlo del todo. Deje el cuarto de hora diario de reflexión, no pierda su tiempo precioso en cantar, leer, o con sus supuestos amigos. Por lo demás, le recomiendo que cuelgue en su barbería un buen reloj, muy exacto, para poder controlar mejor el trabajo de su aprendiz. (69)

Al final, incluso la propia ciudad había cambiado más y más su aspecto. Los viejos barrios se derribaban y se construían casas nuevas en las que se dejaba de lado todo lo que parecía superfluo. Se evitaba el esfuerzo de construir las casas en función de la gente que tenía que vivir en ellas, porque entonces se tendrían que construir muchas casas diferentes. Resultaba mucho más barato y, sobre todo, ahorra tiempo, construir las casas todas iguales. Al norte de la ciudad se extendían ya inmensos barrios nuevos. Se alzaban allí, en filas

interminables, las casas de vecindad de muchos pisos, que se parecían entre sí como un huevo a otro. Y como todas las casas eran iguales, también las calles eran iguales. Y estas calles monótonas crecían y crecían y se extendían hasta el horizonte: un desierto de monotonía. Nadie se daba cuenta de que, al ahorrar tiempo, en realidad ahorra otra cosa. Nadie quería darse cuenta de que su vida se volvía cada vez más pobre, más monótona y más fría. (72-73)

La segunda frase de *Momo* que resaltamos y escribimos en el tablero dice “depende de lo que hagamos durante esa hora”. Con ésta, en los encuentros, invitamos a imaginar que el hacer (lo que hacemos y dejamos de hacer) afecta directamente la formación o transformación de nuestra percepción del tiempo-vida. De hecho, cuando el señor Fusi, personaje principal del capítulo de *Momo*, suprimió algunas actividades cotidianas y cambió el modo en que hacía otras

Cada vez se volvía más nervioso e intranquilo, porque ocurría una cosa curiosa: de todo el tiempo que ahorra, no le quedaba nunca nada. Desaparecía de modo misterioso y ya no estaba. Al principio de modo apenas sensible, pero después más y más, se iban acortando sus días. Antes de que se diera, cuenta, ya había pasado una semana, un mes, un año y otro. (71)

Este apartado nos permite generar otro ejercicio práctico durante los encuentros, en aras de experimentar el vínculo entre el hacer y la percepción del tiempo (vida). De manera esquemática, éstas son las consignas que se les dan a los estudiantes y participantes del Receteadero y los cursos:

- a. Piense en las actividades y objetos que hacen parte de su rutina diaria.





▪ *¡Agrotóxicos matan!*, 2011 | CLOC

- b. Identifique aquello que hace con frecuencia porque le genera placer o comodidad y hace casi automáticamente (por ejemplo: comer dulce, comerse las uñas, ver televisión, usar redes sociales, escuchar música, tomar tinto, fumar, escribir con la mano derecha, jugar Play Station, ir al casino, hablar con alguien, hacer deporte, chatear, oír música, comer rápido o cualquier otro hábito o costumbre cotidiana).
- c. Elija una de esas actividades cotidianas y deje de hacerla durante el mayor tiempo que quiera y pueda hasta la próxima clase o encuentro, sin poner en riesgo su vida, ni su bienestar.
- d. Elabore una evidencia que registre la experiencia que significó no hacer la actividad elegida.

La evidencia de la actividad debía realizarse en una hoja tamaño carta y allí, cada uno, debía describir o sugerir, a través de palabras o imágenes, cuál fue la

actividad que dejó de hacer y cómo se sintió. La hoja debía ser marcada con un seudónimo. Para la mayoría de los participantes fue impactante el resultado del experimento y les permitió posicionarse de un modo diferente frente a los objetivos y temáticas de los tres espacios formativos. Ahora no lo hacían sólo desde el lugar distante de la generalización conceptual, sino también desde la inmersión profunda y singular en las cuestiones tratadas.

Una estudiante, por ejemplo, quiso contar en público la actividad que suprimió durante una semana y el efecto que eso tuvo en ella. La estudiante decidió dejar de ver televisión por las noches en su casa. Luego dijo que esto le había permitido darse cuenta de que se sentía muy sola. En ese momento sollozó un poco y el grupo quedó en silencio. Después, ella se rió y dijo que, por eso disfrutaba tanto compartir los fines de semana con sus compañeros de estudio.

Consideramos que esto ilustra el interés por la sensibilización de la que hablamos antes (no de la sensibilización). En efecto, las autocríticas radicales, que son la base de las mediaciones didácticas exploradas hacia las ciudadanías planetarias, generan una aproximación con tacto a la singularidad de la existencia en cada uno. Sin embargo, no es el momento de ahondar en esto. Lo que nos interesa destacar es la importancia pedagógica de percibir y tomar conciencia de la temporalidad construida desde el dispositivo moderno colonial y la potencia de imaginar otras temporalidades y, en tal medida, entender las posibilidades de explorar otros saberes y lógicas más allá del cliché y del exotismo como, por ejemplo, las indígenas, las poéticas y literarias y las de las ciencias de la complejidad.

En el caso particular de las temporalidades indígenas, esto resuena, por ejemplo, con lo planteado en la crítica que hace Rivera Cusicanqui:

[...] los indígenas fuimos y somos, ante todo, seres contemporáneos, coetáneos y en esa dimensión –el *aka pacha*– se realiza y despliega nuestra propia apuesta por la modernidad. El postmodernismo culturalista que las elites impostan y que el Estado reproduce de modo fragmentario y subordinado nos es ajeno como táctica. No hay “post” ni “pre” en una visión de la historia que no es lineal ni teleológica, que se mueve en ciclos y espirales, que marca un rumbo sin dejar de retornar al mismo punto. El mundo indígena

no concibe a la historia linealmente, y el pasado-futuro están contenidos en el presente: la regresión o la progresión, la repetición o la superación del pasado están en juego en cada coyuntura y dependen de nuestros actos más que de nuestras palabras. (2010: 54)

Podemos afirmar ahora que uno de los propósitos y rupturas formativas primordiales de las tres experiencias remite a la construcción de la temporalidad y espacialidad de los estudiantes; al cuándo y dónde están-estamos en el planeta. La mediación didáctica en torno al tiempo que hemos descrito escuetamente, se acompaña de otras mediaciones que no abordamos en este texto, pero que, a través de ejercicios, materiales y lenguajes académicos y no académicos, ponen el acento en la espacialidad, pues “siendo la percepción de

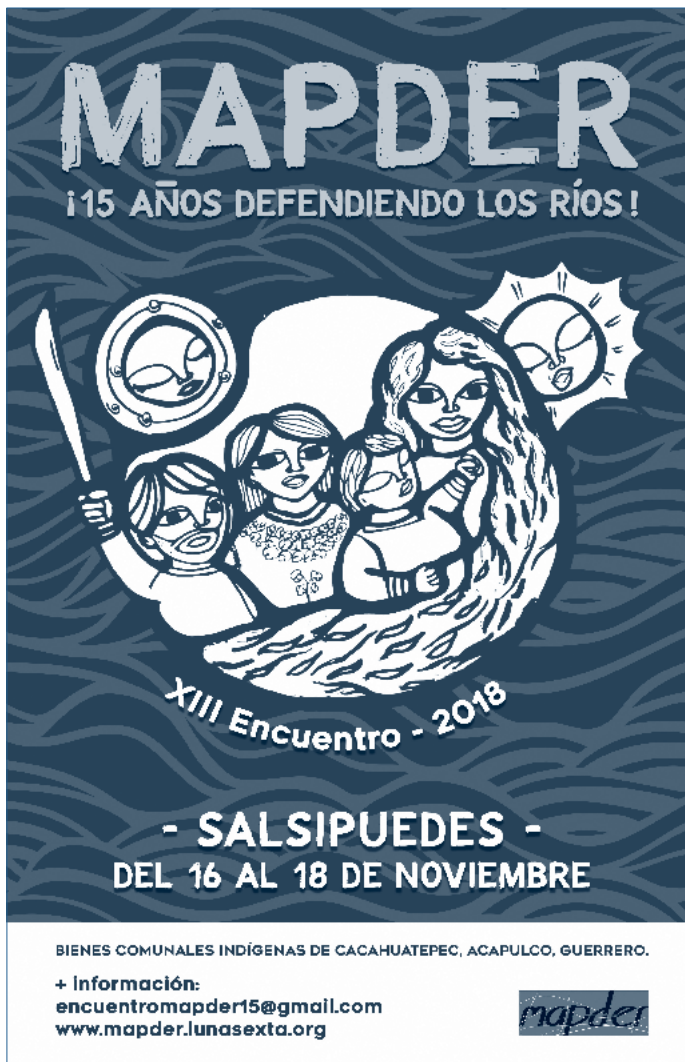
tiempo posible solamente gracias a que nuestro cuerpo se encuentra en un flujo de acciones ininterrumpidas desde nuestro nacimiento, cuerpo que por sí mismo construye un espacio, el tiempo que percibimos está inevitablemente vinculado con el espacio. Es inimaginable la experiencia del tiempo sin la experiencia aparejada de la espacialidad” (Ramos, 2014: 28).

En efecto, a propósito de la relación temporalidad-espacialidad en los hábitos y maneras de habitar moderno-coloniales en la vida cotidiana, hemos visto una productiva apropiación de algunas lecturas de Aimé Césaire sobre la memoria sin archivos, lo glocal, la geopolítica y la corpopolítica (Grosfoguel, 2006). Allí nuestros cuerpos y biografías han sido los lugares más productivos y fértiles para renovar una manera de percibir, imaginar, pensar, nombrar y llevar a cabo la formación en lenguaje más allá del corsé disciplinar-moderno. Ese que nos anestesia, que raras veces percibimos o sabemos nombrar y, menos aún, logramos recordar cómo se tejió y cómo tejemos cotidianamente.

Desde el ámbito poético y filosófico que ofrece la mediación didáctica descrita, hemos constatado la importancia del hacer y del no hacer, de los actos y del estremecimiento estético al que apunta la sensibilización de estas pedagogías y didácticas experimentales. Esto nos ha mostrado que desnaturalizar y desinstitucionalizar significa desautomatizar la mirada, las palabras y los gestos, como dice Fernando González: “[...] si uno no está alerta, siempre en guardia, se repite y es un amasijo de automatismos” (1935). Es por ello por lo que, al hablar de imaginar el tiempo de otras formas, partimos de un sentido de lo imaginario que, en absoluto, se desliga de la materialidad cotidiana mediante la cual construimos la realidad, a nivel interno y externo.

## Algunas conclusiones y perspectivas del proceso

Las tres experiencias de referencia han ofrecido algunos elementos de interés en términos conceptuales y metodológicos (didácticos) que continúan en un estado exploratorio. Por eso, a modo de conclusión y prospectiva del proceso, destacamos algunas cuestiones frente a la relación formación en lenguaje y transdisciplinariedad desde unas pedagogías planetarias que están en construcción.



Ante las problemáticas sociales, económicas y ambientales que están en el trasfondo de la cuestión del tiempo y del espacio, puede resultar risible acudir a textos literarios, ejercicios prácticos imaginativos y juegos de palabras; pero, justamente, los resultados que se han logrado con estas mediaciones didácticas, durante los encuentros con los estudiantes y participantes, han permitido posicionarnos en lugares no habituales en relación con problemáticas complejas. Por eso que el modo en que asumimos las pedagogías planetarias desde las mediaciones didácticas exploradas en las tres experiencias coincide con el artículo 11 de la Carta de la Transdisciplinariedad, cuando plantea que “una educación auténtica no puede privilegiar la abstracción en el conocimiento. Debe enseñar a contextualizar, concretar y globalizar. La educación transdisciplinaria reevalúa el rol de la intuición, del imaginario, de la sensibilidad y del cuerpo en la transmisión de los conocimientos” (Anes y otros, 1994: 2).

Por ello, otro punto de interés para las didácticas transdisciplinarias muestra que la exploración de la dimensión sensible e imaginaria conlleva emprender con seriedad y desprevención las implicaciones de las rupturas que sugieren ciertas concepciones de la transdisciplinariedad, que, según Castro-Gómez, se asocian con la superación del binarismo y se corresponde con “un devenir permanente de problemas que cambian todo el tiempo” (2013: 41). En este sentido, tomar conciencia de los binarismos ha im-

plicado afrontar el desafío de contrarrestar la tentación y tendencia a los maniqueísmos y posturas dicotómicas entre el paradigma de la modernidad y los paradigmas emergentes. Por otro lado, Castro-Gómez afirma también que los problemas transdisciplinares “obligan a una renovación constante de la mirada” (2013: 41), es decir, implican un cambio de visión y “todo cambio de visión presupone un cambio de lenguaje” (Juarroz, 1994: 1).

En tal perspectiva, consideramos que un nuevo lenguaje está asociado con la exploración de nuevas didácticas y a las consecuentes y exigentes rupturas asociadas a un cambio de mirada, que no es otra cosa que un cambio de paradigma. Juarroz sugiere al respecto tres rupturas que resuenan profundamente con los avances logrados en el Receteadero en cuanto a su acento lúdico, estético y poético en cada encuentro:

- a. La ruptura con la escala convencional de lo real, la ruptura con la creencia de que la totalidad de la realidad se limita a la realidad sensible que vemos y percibimos con nuestros sentidos.
- b. La ruptura con el lenguaje estereotipado, repetitivo, con ese lenguaje ingenuo por el que limitamos la realidad.
- c. La ruptura con el modo esclerosado de vivir, ruptura sin la cual no es lenguaje nuevo ni lenguaje transdisciplinario. No podríamos aspirar al verdadero lenguaje ni trabajar en él si la vida continuara siendo para nosotros una especie de material predefinido y convencional. (1994: 4)

Por lo anterior, la continuidad de nuestras experiencias supone relativizar el lugar de la cultura escolar letrada en relación con otros sentidos, expresiones, lógicas y realidades culturales que han estado marginados o relegados en la formación universitaria. Los cuales suelen denominarse y asociarse, por ejemplo, con conocimientos del sentido común, vida cotidiana, oralidad, culturas populares, vida campesina, poblaciones marginales e iletradas, medios masivos de comunicación, entre



■ *Semillas y respuestas para la agricultura del futuro*, 2016 | Colectivo Agroecológico Ecuador



otras. Consideramos, además, que es urgente problematizar y explorar lo que implican los contextos locales y diversos en tensión con una mirada de la formación en lenguaje en la que ha predominado, históricamente, un sentido globalizador y estandarizador a través de las políticas educativas, las didácticas escolares y otras expresiones curriculares convencionales.

Finalmente, destacamos dos tensiones interdependientes que emergieron como fuente de desafíos y oportunidades durante todo el proceso en relación con la lectura, la escritura y la oralidad en el ámbito universitario desde una apuesta inter y transdisciplinaria. La primera se refiere al componente didáctico y metodológico. La segunda tensión concierne a un componente epistémico y ontológico de gran calado, pues implica la toma de conciencia y el colapso transitorio de paradigmas y sistemas de creencias configurados y configuradores de la cotidianidad y los estilos de vida.

Este desafío, en términos generales, ha implicado la emergencia de didácticas que no estaban dadas en manual alguno. El Receteadero nos ha permitido reconocer didácticas emergentes y/o transdisciplinares que continúan en construcción y que han implicado, sobre todo, desaprendizajes y rupturas, porque, a través del juego, la lúdica y la estética, buscan aperturas a lo incierto y lo nuevo. Lo anterior es indispensable para generar la sensación de extrañeza o extranjería que permite avizorar autocríticas radicales para gestar y parir nuevas maneras de ser y de hacer más allá de las arremetidas neoliberales sobre innovación y creatividad, pues

En el horizonte de la complejidad

no hay respuestas fáciles,

no hay fórmulas definitivas,

no hay certezas permanentes,

no hay un orden indestructible.

Por el contrario, vivir la complejidad implica saber moverse en la incertidumbre y la provisionalidad. (SED-Bogotá, 2007: 16)

Por otro lado, el trabajo inter y transdisciplinar supone grandes dificultades si no se tiene un elemento articulador o un interés común. Desdisciplinar las disciplinas es una ruta posible para generar diálogos entre los diferentes campos de saber, en tanto pasamos de hablar en lenguajes especializados –algo similar a las lenguas de Babilonia– a encontrar palabras que hablen



**RISE**  
**FOR CLIMATE**  
TO BUILD A FOSSIL FREE WORLD  
SEPTEMBER 8, 2018  
[RISEFORCLIMATE.ORG](http://RISEFORCLIMATE.ORG)

▪ *Levantarse por el clima*, 2018 | [Riseforclimate.org](http://Riseforclimate.org)

de la vida cotidiana en un lenguaje inclusivo y dialógico. Entonces, no nos afirmamos en los tecnicismos propios de cada disciplina, en lugar de ello indagamos en formas del lenguaje integradoras para pensar los fenómenos de la cultura y construir alternativas de transformación de manera conjunta, acogiendo la diversidad de prácticas y saberes.

En términos de proyección y continuidad de las tres experiencias en la Universidad de Antioquia, hablar de inter y transdisciplinariedad en la formación universitaria nos sugiere hablar y explorar la interculturalidad. Por un lado, es allí donde situamos la tensión epistémica y ontológica de las pedagogías planetarias que hemos explorado, pues “el genocidio que puntualizó tantas veces la expansión europea, fue también un epistemicidio: se eliminaron pueblos extraños porque tenían formas de conocimiento extraño y se eliminaron formas de conocimiento extrañas porque se basaban en prácticas sociales y en pueblos extraños” (Santos, 2012: 430-431). Por otro lado, esta tensión se aproxima a los planteamientos del giro ontológico en los estudios



sociales y culturales. Este campo agrupa, de manera general, un conjunto de perspectivas que coinciden en su intención de plantear alternativas al dualismo entre naturaleza y cultura que ha predominado y configurado una mirada del conocimiento, de la vida y de la naturaleza desde posicionamientos unidimensionales y dicotómicos. Por eso, consideramos que emprender una exploración juiciosa en tal sentido es consecuente con las apuestas formativas y misionales de la Universidad, referidas a la ecoética y a la formación integral (y no fragmentaria) del ser humano.

Finalmente, los diversos encuentros del Receteadero y los dos cursos de pregrado han representado una ampliación del repertorio de formas y posibilidades de trabajo colaborativo que demandan la implicación directa y activa de los participantes, a través de sus talentos e intereses cotidianos. Por eso, hemos trazado una segunda fase del Receteadero para profundizar

en rutas para la formación en lectura, escritura y oralidad. Tal fase se denomina “Receteadero: laboratorio de didácticas del lenguaje inter y transdisciplinares”<sup>25</sup>. En este espacio continuaremos nuestra formación en mediaciones y lenguajes asociados con los sistemas verbales no verbales (corporales, espacialidad, lúdicos, teatrales, entre otros), con los juegos de rol y los dilemas morales, entre otras opciones. Será un espacio para combinar, probar, degustar y convidar mediaciones didácticas y situaciones formativas en la perspectiva de descifrar y trazar ciudadanías planetarias que aluden a otras maneras de habitar en la tierra. Esto significa privilegiar la exploración de estas ciudadanías, y sus pedagogías, no en el papel, ni en la elucubración conceptual, sino en contacto con la palabra viva y caja de pandora que son las corporalidades, entendidas como territorios culturales y cotidianos que han sido tejidos y continúan tejiendo maneras de intercambiar e hilvanar la vida en los diversos escenarios donde interactuamos.

## Notas

1. El proyecto central de referencia es el “Receteadero: un espacio para explorar y nutrir la memoria viva de la palabra y la acción en la Universidad. Lectura, escritura y oralidad en las disciplinas... y más allá...”, éste fue avalado y financiado por la Convocatoria de Apoyo a Iniciativas dirigidas al Fortalecimiento Académico de las Prácticas de Lectura, escritura y Oralidad en la Universidad de Antioquia (Vigencia 2016-2017), como parte del Proyecto CREE: Permanencia con Equidad de la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Antioquia. De manera periférica, aunque no menos importante, se han tenido en cuenta las experiencias en dos cursos de pregrado. Por un lado, Técnicas de la Comunicación del programa de Ciencias Culinarias y, por otro, el Seminario Interdisciplinar de Pedagogía y Saberes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, ambos de la Universidad de Antioquia.
2. Los instrumentos e información recabada corresponden a los registros de planeación, desarrollo de actividades, análisis de evidencias del trabajo en los encuentros y evaluación de toda la información y experiencia registrada de cada encuentro, mediante fotografías, diarios de campo y formatos de planeación y evaluación.
3. Ese tacto lo asociamos al contacto intersubjetivo que deriva de una pregunta de Saldarriaga sobre los desafíos del maestro en la actualidad, sobre cómo equilibrar el contacto intersubjetivo: “¿Cuál es el nivel tolerable de respeto a la intimidad y a la libertad individual y cuál el de intervención de los saberes e instrumentos sobre la interioridad, las emociones y las sensibilidades?” (2003: 144)
4. Resaltados míos.
5. Esta segunda fase cuenta con una preaprobación de la misma dependencia universitaria que financió la primera fase.

## Referencias bibliográficas

1. ANES, José *et al.*, 1994, *Carta de la Transdisciplinariedad*, tomado de: <<http://www.filosofia.org/cod/c1994tra.htm>>.
2. CARLES, Geli, 2018, “Byung-chul han: ahora uno se explota a sí mismo y cree que está realizándose”, *El país*, 7 de febrero, tomado de: <[https://elpais.com/cultura/2018/02/07/actualidad/1517989873\\_086219.html](https://elpais.com/cultura/2018/02/07/actualidad/1517989873_086219.html)>.
3. CARLINO, Paula, 2005, *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
4. CASTRO-GÓMEZ, Santiago, 2000, *Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”*, tomado de: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/libros/lander/castro.rtf>>.
5. ———, 2009, “Noopolítica y sociedades de control: las subjetividades contemporáneas en Mauricio Lazzarato”, en: Jorge Martínez y Fabio Neira (comps.), *Cátedra lasallista: miradas sobre la subjetividad*, Bogotá, Universidad de la Salle.
6. ———, 2013, “Desafíos de la inter y la transdisciplinariedad para la Universidad en Colombia”, en: *Trans-pasando Fronteras*, No. 3, pp. 33-45.
7. ENDE, Michael, 1995, *Momo*, Bogotá, Alfaguara.
8. GONZÁLEZ, Blanca, Adriana Salazar y Luis Peña, 2015, *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.
9. GONZÁLEZ, Fernando, *El remordimiento (problemas de teología moral)*, tomado de: <<https://www.otraparte.org/fernando-gonzalez/ideas/1935-remordimiento.html>>.
10. GROSGOUEL, Ramón, 2006, “Actualidad del pensamiento de Césaire: redefinición del sistema-mundo y producción de utopía desde la diferencia colonial”, en: Aimé Césaire, *Discurso sobre el colonialismo*, Madrid, Akal.
11. JUARROZ, Roberto, 1994, *Algunas ideas sobre el lenguaje de la transdisciplinariedad*, tomado de: <[pensamiento-complejo.org/docs/files/juarroz\\_el%20lenguaje%20de%20la%20transdisciplinariedad.pdf](http://pensamiento-complejo.org/docs/files/juarroz_el%20lenguaje%20de%20la%20transdisciplinariedad.pdf)>.
12. NOVO, María, 2012, *Despacio, despacio. 20 razones para ir más lentos por la vida*, Barcelona, Obelisco.
13. PARRA, Carlos Andrés, 2017a, Programa de curso: “Seminario Interdisciplinar de pedagogía y saberes”, documento aprobado por el Comité de Carrera de la Licenciatura en Educación básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. Medellín, Universidad de Antioquia-Facultad de Educación.
14. ———, 2017b, Programa de curso: “Técnicas de la comunicación”, documento aprobado por el Comité de Carrera del pregrado en Ciencias Culinarias, Medellín, Universidad de Antioquia.
15. PÉREZ, Mauricio y Gloria Rincón (coords.), 2013, *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.
16. PÉREZ, Mauricio *et al.*, 2013, *Escribir las prácticas: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.
17. RAMOS, Francisco, 2014, “No despidas el tiempo: significado del tiempo para la conciencia”, en: Sonia Castillo (ed.), *Corporeidades, sensibilidades y performatividad: experiencias y reflexiones*, Bogotá, Universidad Distrital.
18. RIVERA, Silvia, 2010, *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*, Buenos Aires, Tinta Limón.
19. RODRÍGUEZ, Hilda y Alexander Yarza, 2016, “Formación de educadores desde una pedagogía planetaria”, en: *Revista Internacional Magisterio*, No. 78, pp. 60-64.
20. SAÉNZ, Jaime, 2001, “Emociones, pasiones e imaginación: los adversarios de la moral, el orden y el progreso”, en: Alberto Echeverri, *Encuentros pedagógicos transculturales: desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania*, Medellín, Universidad de Antioquia.
21. SILDARRIAGA, Óscar, 2003, *Del oficio de maestro: prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*, Bogotá, Magisterio.
22. SANTOS, Boaventura, 2012, *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la posmodernidad*, Bogotá, Siglo del Hombre.
23. SECRETARÍA de Educación del Distrito, 2007, *Orientaciones curriculares para el campo de comunicación, arte y expresión*, Bogotá.
24. SENNETT, Richard, 2009, *El artesano*, Barcelona, Anagrama.