

LA ENSEÑANZA COMO PREGUNTA: LECTOESCRITURA VIVENCIAL Y CIUDADANÍA CRÍTICA¹

Carlos Eduardo Sanabria B.
Profesor asociado I

Programa Comunicación Social y Periodismo
Universidad Jorge Tadeo Lozano
Seccional del Caribe
Cartagena

Departamento de Humanidades
Universidad Jorge Tadeo Lozano
Sede de Bogotá
Bogotá

Enseñar es más difícil que aprender. Se sabe esto muy bien, más pocas veces se lo tiene en cuenta. ¿Por qué es más difícil enseñar que aprender? No porque el maestro debe poseer un mayor caudal de conocimientos y tenerlos siempre a disposición. El enseñar es más difícil que aprender porque significa: dejar aprender. Más aún: el verdadero maestro no deja aprender nada más que “el aprender”. Por eso también su obrar produce a menudo la impresión de que propiamente no se aprende nada de él, si por “aprender” se entiende nada más que la obtención de conocimientos útiles. El maestro posee respecto de los aprendices como único privilegio el que tiene que aprender todavía mucho más que ellos, a saber: el dejar-aprender. El maestro debe ser capaz de ser más dócil que los aprendices. El maestro está mucho menos seguro de lo que lleva entre manos que los aprendices. De ahí que, donde la relación entre maestro y aprendices sea verdadera, nunca entra en juego la autoridad del sabihondo ni la influencia autoritaria de quien cumple una misión. De ahí que siga siendo algo sublime el llegar a ser maestro, cosa enteramente distinta de ser un docente afamado. Es de creer que se debe a este objetivo sublime y su altura el que hoy en día, cuando las cosas se valorizan solamente hacia abajo y desde abajo, por ejemplo, desde el punto de vista comercial, ya nadie quiera ser maestro.

Martin Heidegger

El presente ensayo de pensamiento busca presentar algunas reflexiones sobre el sentido de la educación elaborado a lo largo de los últimos años por el autor, en su práctica docente alimentada por preocupaciones y cuestiones investigativas orientadas por el imperativo de trabajar capacidades argumentativas (particularmente desde el ejercicio de la lectoescritura) en relación con prácticas ciudadanas que tiendan a elaborar un intercambio y una convivencia más democrática y crítica. La idea general de la práctica pedagógica proviene de la exploración de la

¹ Las afirmaciones acerca de una “filosofía de la educación” que el autor pretende exponer aquí como fondo de su práctica docente, echan raíces en un trabajo mancomunado y una experiencia debatida y compartida con los colegas, particularmente aquellos que se han concretado en proyectos de investigación como “Pedagogía, arte y ciudadanía. Fase I”, y diversas versiones del proyecto “Hacia una cartografía del cuerpo en el arte contemporáneo”, de la que el autor es su investigador principal. De ninguna manera son hallazgos individuales ni enunciados abstractos, sino prácticas y experiencias encarnadas en el intercambio cotidiano con colegas y con los mismos estudiantes de pregrado. Algunos elementos de esta reflexión han sido presentados en publicaciones y eventos científicos como la mesa “Corporalidad y paz”, del VIII Congreso Internacional de Ciencias Sociales: Educación y Paz, que realizó el Departamento de Ciencias Sociales y Humanas, de la Universidad de Medellín, en abril de 2016; el simposio “Arte y Educación”, en el marco del VI Congreso Colombiano de Filosofía, de la Sociedad Colombiana de Filosofía, que tuvo lugar en la Universidad del Norte, en agosto de 2016; el Panel “*Ni me explico, ni me entiendes*”. *Comunicación y pedagogías lentas*, de la Sección *Investigación en comunicación participativa*, en el marco de la Conferencia IAMCR, que tuvo lugar en Cartagena de Indias, en 2017.

pregunta general acerca de cómo generar transformaciones sociales más democráticas desde el desarrollo de capacidades de lectoescritura y ciudadanía.

Sin pretender eludir verbosamente la necesidad de dar cuenta de los ítems de evaluación para el ejercicio convocado en términos de excelencia docente, esto es: creación de un ambiente propicio de aprendizaje; enseñanza para el aprendizaje; y disposición al mejoramiento, el marco conceptual que se propone para su consideración, quiere ofrecer elementos críticos y propositivos en los campos del aprendizaje, la enseñanza y el mejoramiento.

Para explicitar —aunque no para desarrollar en rigor aquí— las perspectivas teóricas desde las que propongo tales cuestionamientos, quiero hacer mención, por un lado, de dos autoras (no necesariamente enfiladas por los mismos derroteros) que últimamente se han centrado en recuperar y proponer interpretaciones de la educación en la formación de ciudadanos críticos y compasivos: Martha Nussbaum y Doris Sommer. Y, por otro lado, para atender a lo que podríamos llamar el sentido (esto es, la estructura ontológica y la necesidad) de la pregunta en la experiencia pedagógica, quisiera hacer mención de una aproximación hermenéutica, particularmente desde Martin Heidegger (tal y como se anuncia en el epígrafe) y desde Hans-Georg Gadamer. Y, finalmente, para explicitar el trasfondo de mi apreciación cuestionadora, quisiera visitar una perspectiva muy crítica sobre nuestra contemporaneidad, esto es, el reciente best-seller Byung-Chul Han (en particular, en *La salvación de lo bello* y *La agonía del Eros*), para tratar de poner la cuestión incómoda acerca de qué configuración empieza a adquirir el sentido de la educación misma en una sociedad de la productividad y de la positividad, que evita a toda costa todo displacer, toda confrontación, toda incertidumbre y demora, en la experiencia social y, para los fines de este ensayo, en la práctica educativa en el nivel superior educativo.

De ninguna manera la práctica docente ha pretendido exhibir rasgos de voluntarismo o efectismo del actuar respecto a la proyección de una cierta racionalidad bien sea en la convivencia, bien sea en la práctica docente, que lleven a creer en la ilusión de realizar un cierto control, una planeación y un accionar que lleve a producir algunos efectos esperados. Prefiero, acaso por esa cierta pasividad (que es una de las caras del pensar) propia del preguntar auténtico, alejarme del todo de cualquier sentido de comprensión y de control totales, para demorarme en las aguas no tan mansas ni previsibles del cuestionamiento, de la duda, de lo impredecible, de lo súbito, que siempre tiene lugar y alimenta el encuentro formativo entre docentes y dicentes. Prefiero atender a los fracasos y a las vacilaciones propios de las experiencias mismas del aprender y del enseñar, que tienen lugar en la experiencia pedagógica que tiene lugar tanto en las instituciones educativas como en la vida social cotidiana.

Reflexión de contexto general de la educación. Herida, vulnerabilidad y pregunta: ¿cómo es posible una educación en una época de la positividad?

Probablemente la sola mención de las palabras vulnerabilidad y herida en la cercanía de la educación, generará sospechas y un sentido de impopularidad de tales temas. No recuerdo exactamente desde cuando el sentido del divertimento, del entretenimiento y de la diversión entraron en la retórica de algunas evaluaciones de la docencia, pero sí recuerdo que hubo otras

generaciones de estudiantes y profesores para quienes la fiesta del pensamiento podría muy bien comportar el esfuerzo, la frustración, la dificultad, el error e incluso el fracaso. Hoy encontrar en la evaluación de una asignatura o de un docente la palabra “aburrido” es casi una condena al ostracismo académico, e incluso hay quienes para sobrevivir en la academia declaran que sus clases son la positividad total.

Por supuesto no pretendo hacer una apología del sufrimiento (aunque sí destaco que bien vendría una apología del aburrimiento, según y en contra de los estándares de nuestra sociedad banal del entretenimiento) ni de la violencia física o simbólica en la experiencia del aprendizaje y de la enseñanza: más bien, intento señalar la necesidad de una recuperación de cierta negatividad en la experiencia pedagógica.

Creo que una motivación común que permite reunir a los pensadores que mencionaba más arriba (particularmente, Heidegger, Gadamer y Nussbaum), es que, acaso como en todo verdadero esfuerzo del pensar, atienden a un ánimo de crisis, quebrantamiento y cuestionamiento. Bien sea que se hable de manera general acerca de la cultura, o de formas más específicas como la crisis de las ciencias del espíritu, o de las humanidades y las artes, o de la educación misma, nos hablan por un común intento de preguntar, acerca de renovar ciertas preguntas que se imponen en nuestros tiempos. Y es que quizá, parafraseando al pensador de la cita que abre esta charla, “ignoramos mucho, sabemos poco, y lo que sabemos es incierto”: ignoramos mucho en las distintas maneras del olvido, de la oclusión o de ese saber medio y banal en el que nos movemos generalmente, en gran medida con el auspicio de la opinión sin calificación y medios masivos acrílicos y unilaterales; sabemos poco, toda vez que en una cierta perspectiva del comprender interpretativo, la experiencia de la educación y del conocimiento, como la experiencia de la obra de arte, es siempre nueva; y lo que sabemos es incierto porque, dentro de esta misma perspectiva, lo sabido y lo comprendido no están allí como una posesión a disposición nuestra, como al parecer sí lo pretende el conocimiento metódico cientista y el instrumental.

A manera de sugerencia, propongo considerar la idea según la cual el educar tiene su fuente y riqueza en esa incontrollable potencia de incertidumbre y tanteo en la penumbra, que muchas veces sentimos en la experiencia pedagógica. De ser así, ¿perdería piso cualquier proyecto de control de la bienintencionada formación para la productividad de los nuevos cuadros de egresados de nuestro sistema educativo? ¿O sería acaso necesaria una nueva mirada hacia el comprender que permita la experiencia de lo inseguro y vacilante, de manera que se pueda reconocer su potencia fértil y fortalecedora? ¿Qué aportaría semejante confrontación con lo inseguro, a la formación de capacidades ciudadanas para una posible democracia que sea capaz de reconocer el disenso y los acuerdos parciales, locales y situados en condiciones históricas puntuales y cambiantes?

Ahora bien, estas preguntas —en gran medida retóricas— me vienen y sobrecogen desde el fondo de la experiencia vivida cotidianamente en la práctica educativa institucional, y sobre todo desde ese lúcido y mordiente diagnóstico hecho recientemente por Byung-Chul Han: en una época marcada por el predominio del rendimiento y la productividad no solo expandida a todos los campos de la vida, sino también interiorizada con el vigor de una moral del resentimiento autoinflingida; por una subjetividad narcisista; por la abolición de la alteridad y la negatividad; por el poder expansivo de la opinión, del “I like”, y por un predominio generalizado de la información

inmediata y los indicadores del *dataísmo* (las expresiones son de Chul-Han); ¿cuáles son las nuevas configuraciones históricas, sociales e individuales que va adquiriendo la educación?

Me golpean éstas como cuestiones que hay que pensar: varias declaraciones y procedimientos puestos en marcha, tanto en políticas educativas generales, como en nuestras mismas instituciones y los ejercicios de capacitación en la dirección de disminuir el número de horas de docencia (presencial o apoyada), de créditos (como en el sistema financiero), incluso de formación básica en capacidades de lectoescritura y argumentación, al lado del aumento de grupos con alto número de inscritos (llamados cursos masivos o magistrales), aun con la ilusa idea de mantener una formación integral a favor del fortalecimiento de la capacidad de leer, escribir y pensar mejor. Y también me golpean como preguntas o problemas por plantear: el intento de edulcorar la experiencia educativa con estrategias y escenarios propios del *entertainment* (grandes auditorios, al estilo TED, con micrófonos inalámbricos, clickers, cambio de actividades cada 10 o 15 minutos para evitar el aburrimiento), y con el discurso norteamericano de la importancia del refuerzo motivacional positivo como factor clave del proceso de aprendizaje.

Se me antoja que este frenesí por el divertimento, el entretenimiento y la motivación amena en la educación, hace eco en lo pedagógico, de alguna manera, al diagnóstico que Byung-Chul Han ha hecho a la experiencia del arte en la sociedad del capitalismo postmoderno, a las relaciones humanas de las sociedades neoliberales, y que lo que él señala en la sociedad de la positividad y de lo pulido y superficial en el consumo, en la comunicación y en la productividad, tiene que poder extenderse a (o por lo menos tienen que tener consecuencias en) la experiencia educativa y pedagógica. ¿Una educación de y para la banalidad, la información inmediata, el consumo, la supresión de los procesos lentos y cuidadosos, la resistencia, la crítica y la negatividad? ¿Una educación para la subjetividad onanista, incapaz de empresas colectivas, para el optimismo moral, social, político unilateral y la promesa ciega de la reconciliación eterna y la felicidad en el progreso?

Al referirse mordazmente a la obra de Jeff Koons y lo pulimentado de la experiencia de su obra, de la carencia de profundidad y de la exigencia de interpretación, menciona Byung-Chul Han la opinión de Gadamer sobre la esencial negatividad del arte, su carácter de herida (pg. 17, ii), y comenta: "... Hoy resulta imposible la experiencia de lo bello. Donde se impone abriéndose paso el agrado, el "me gusta", se paraliza la experiencia, la cual no es posible sin negatividad" (pg. 18, ii). Propongo que retengamos en la memoria esta idea, para trasladarla al campo de la educación en una fórmula radical: hoy resulta imposible la experiencia del asombro, de la duda, de lo incierto propia de la educación; donde se atiende a los criterios de entretenimiento/aburrimiento, de refuerzo motivacional, de "flujos pulidos de informaciones y datos", es muy posible que se paralice e incluso que se haga imposible la experiencia educativa.

Uno de los nuevos rasgos que exhibe la vida en una época de la aceleración del consumo de información, de la mercancía, del uso mismo, es, en el análisis de Byung-Chul Han el hecho de que "se totaliza la presencia inmediata" (Byung-Chul Han, 2015, pg. 59). Es decir, información, tenencia, placer, uso, sensación de comprensión, todo debe estar dado inmediatamente, y sin traza de extrañeza. En la sociedad positiva, que en el diseño de los objetos de consumo, pero también de la experiencia misma, privilegia lo pulido y carente de contraposición o resistencia, la experiencia de la enseñanza y del aprendizaje también habrá de ser pulida: sin negatividad, sin

resistencia, sin cuestionamiento, sin fricción, dificultad en la interpretación y en la comprensión, y sobre todo inmediata.

La “fórmula” del enseñar como preguntar: la estructura de la pregunta

Es en este esfuerzo por plantear estas preguntas que, en un giro autorreflexivo, propongo que pensemos, como una contribución de la filosofía a estas discusiones, asuntos acaso bastante obvios y candorosos, asuntos que destacan en la experiencia de la comprensión misma y, por lo tanto, de la enseñanza y del aprender, y que involucran una dosis importante de titubeo e inseguridad que puede abrir la posibilidad de nuevas cuestiones y experiencias. Muy brevemente, quisiera plantear algo que acaso no suene muy bien entre nosotros, docentes e investigadores: partamos de reconocer, en un giro muy socrático del pensamiento y del sentido del humor, que quienes nos atrevemos a enseñar acaso tenemos que lidiar o bien con cierta imposibilidad de enseñar, o bien con la temible certeza de que quienes enseñamos estamos necesariamente confrontados a la condición insegura y temible de no saber nada. Y, en consecuencia, si no queremos engañarnos en nuestra vocación, quizá habríamos de confrontar de una vez una precaria condición de la relación pedagógica entre profesores y estudiantes: no somos instructores, ni transmisores, ni directores del proceso educativo: somos, ante todo, acompañantes.

Volviendo al epígrafe de Heidegger, pretendo por lo menos exhibir la inquietud acerca de la fundamental y necesaria dificultad del enseñar, una dificultad que no tiene que ver sólo con la pericia y el dominio que tengamos los docentes en un área del conocimiento, ni con el esfuerzo por lograr el reconocimiento transparente de nuestros pares en cada área, como miembros valiosos y productores de una comunidad disciplinaria o profesional. Indudablemente lograr tanto el dominio de un área de conocimiento, como el reconocimiento de los pares, constituyen empresas con un alto costo no sólo económico y académico, sino también vital y emocional, y hacen parte de la gravosa vida institucional en nuestras universidades. Cuando la vocación es auténtica, siempre ponemos en juego todas nuestras pretensiones de validez en cualquier ejercicio académico, desde la charla más humilde de divulgación, hasta el ensayo más elaborado que sometemos al arbitrio de las revistas científicas indexadas o a los pares en congresos y seminarios especializados². Y justamente en la suspensión de esas más íntimas certezas y seguridades, es que pienso que podemos echar un vistazo a lo que pueda ser el “truco” del enseñar y, por ende, a la fuente de muchas indicaciones fértiles para la investigación acerca de la educación.

Un estudiante muy aplicado de Martin Heidegger, Hans–Georg Gadamer, no sólo planteó de manera transparente la pregunta para esta experiencia, sino que además dedicó un pensamiento

² Sobre este punto no resisto hacer un breve comentario, que hunde sus raíces no tanto en las indicaciones de un experto en educación, sino en un maestro del intercambio significativo con sus estudiantes y colegas, esto es, en la práctica del profesor Guillermo Hoyos. Uno de sus consejos sobre esa labor a veces inoportuna de dictar conferencias, y que a veces nos distrae del trabajo más dedicado y concentrado en la investigación rigurosa, era que siempre dictáramos cualquier charla como si ésta fuera a ser escuchada por la audiencia más exigente y estricta, inclusive si estuviésemos charlando ante unos maestros de escuela rural o ante desprevenidos estudiantes que apenas se interesaran por los temas de nuestra más honda querencia intelectual. Todo intercambio es una potencial experiencia, que puede llegar a transformar el ser de cualquier oyente y, en el mejor de los casos para quienes enseñamos, nos puede llegar a cambiar a nosotros mismos.

muy fértil a la misma estructura del preguntar y sus implicaciones en el proceso de la comprensión. Respecto al preguntar mismo, Gadamer se refiere a él en los siguientes términos: ¿Qué se presupone realmente cuando dejamos que algo se nos diga?

En un casi olvidado ensayo de 1971, titulado “De la contribución de la poesía a la búsqueda de la verdad”³, Gadamer plantea que la posibilidad de hablarnos unos a otros no se encuentra en que haya un receptor y un emisor y que haya un contenido de la información, sino ante todo que se dé la disposición a dejarse decir algo. Por supuesto una experiencia válida de la experiencia de hablarnos unos a otros es fallar en ello, situación que todos hemos experimentado incluso hasta el desconsuelo en el encuentro con los estudiantes e incluso con los colegas, por no decir nada de los directivos de la educación. Pero cuando el habla está motivada por propósitos o motivaciones estratégicas (piénsese en la descripción que hace el profesor Ken Bain de los estudiantes estratégicos, que simulan el ejercicio de la comunicación en clase para efectos de la nota o de lograr alguna simpatía que medie el guarismo), quizá no se cumplen a cabalidad los presupuestos existenciales que efectivamente hacen posible a su vez la experiencia de encontrarnos unos a otros en el habla. Estos presupuestos, señala Gadamer, son *que no lo sepamos todo* (se podría añadir, en el ambiente estratégico de las instituciones, y que no pretendamos saberlo todo), y *que seamos capaces de poner en cuestión lo que creemos saber*.

Obviamente, la pregunta va más allá de apuntar al examen de las condiciones materiales o situacionales del ser capaz de preguntar y de escuchar verdaderamente una pregunta, tales como compartir un lenguaje, un conjunto de conocimientos, un espacio que concreta una serie de intereses y expectativas en la búsqueda del conocimiento. Indudablemente todas estas condiciones son también muy importantes; sin embargo, la pregunta se orienta hacia condiciones más básicas, más fundantes.

Para Gadamer, la condición primaria para permitir que algo nos sea dicho, es que seamos susceptibles de dejarnos tocar por la pregunta, es decir, que no lo sepamos ya todo (mucho menos, que pretendamos orgullosamente saberlo ya todo) y que lo que pensamos que sabemos es susceptible de ponerse en cuestión. Poder hablar es *ser capaz de pregunta*: de preguntar, de ser tocado por una pregunta, y de orientar nuestras expectativas de sentido, de manera colaborativa, hacia aquel horizonte u horizontes que la pregunta misma abre e intenta delinear.

Todos los que hemos intentado enseñar, hemos sentido muchas veces la experiencia defectiva de estudiantes que no sólo no preguntan, sino de estudiantes para quienes las preguntas que hacemos no son significativas. Pienso que estas experiencias defectivas son perfectamente válidas en el proceso de diálogo y de enseñanza: no ver un problema, ser incapaz de articular una pregunta y fracasar en exponer la relevancia de una pregunta, son experiencias válidas del diálogo y, quizá, nos pueden abrir aún más las posibilidades de comprensión del proceso de enseñanza y de aprendizaje, más que las experiencias perfectas, lograda y exitosas de enseñanza.

Si las condiciones previas o que preparan el camino para el preguntar significativo y para el diálogo auténtico son, en primer lugar, no suponer que lo sabemos todo y, en segundo lugar, estar dispuestos a poner en cuestión lo que creemos saber, pienso que nos estamos acercando a una situación de diálogo académico poderosamente fértil y prometedor. Si logramos comprender esto,

³ Cfr. en Hans-Georg Gadamer, *Estética y hermenéutica*, Editorial Tecnos, Madrid, 1998, pp. 111-121.

el “truco” estaría en imaginar maneras en que podamos hacer sentir y vivir a nuestros estudiantes estas dos condiciones. Ahora bien, los intentos por lograr esto pueden ir desde el desconcierto e incluso la irritación que puede producir el rigor de Sócrates en la búsqueda de razones, hasta la curiosidad y el deseo evocados por Sherezada⁴. Y tales intentos se deben enfrentar a las más despiadadas certezas ciegas y sordas, toda vez que habitualmente nos movemos en el mundo nivelado de la opinión y del cómodo decir anónimo.

Ahora bien, suponiendo que hemos logrado la doble condición de aceptar que no nos las sabemos todas, y que lo que sabemos es susceptible de entrar en duda, entonces deberíamos atender a la estructura misma del preguntar, como condición posibilitadora del diálogo y del intercambio académico. A este respecto, nuevamente Gadamer puede darnos algunas orientaciones, al considerar el plexo de condiciones que se entrecruzan en algo tan sencillo y, a la vez, tan exigente como el preguntar. En efecto, en este punto es interesante considerar las experiencias de apertura, negatividad, sentido y ruptura que imponen el preguntar. Quien pregunta se abre a una posibilidad de sentido nuevo, toda vez que considera que lo que creía que era, puede ser de otra manera. De esta manera, las cosas pueden ser así o de otra manera.

Quien es capaz de pregunta, vive y siente la negatividad de la experiencia: en palabras de Sócrates, la experiencia de saber que no se sabe. Y todos sabemos que tener esta experiencia comporta un sentido de negatividad, de dureza, incluso de riesgo, o ¿acaso no han evaluado ustedes el costo político que tiene que un dirigente reconozca que no sabe, suponiendo que esta experiencia haya tenido lugar alguna vez en la historia, por lo menos local o nacional?

Quien es capaz de pregunta, esto es, de armar y de recibir una pregunta, es capaz de entrar en un círculo de sentido que hace válida la pregunta, y que la hace dicente, elocuente. Como decíamos más atrás, la experiencia cotidiana contraria a esta condición, es la de los estudiantes que no comprenden ni el sentido ni el propósito de las preguntas que hace un docente: “¿por qué pregunta eso?”, dicen. Esta pregunta creo que nos llama inmediatamente la atención sobre la dificultad que hemos tenido en aclarar el terreno compartido, en entrar en un espacio común y familiar para los distintos agentes de la experiencia. Y tal constatación ya es una ganancia en el sentido de reorganizar o redefinir el espacio vital momentáneamente compartido. Incluso podríamos aceptar que el hecho de que un estudiante sea capaz de hacernos esa molesta pregunta, es ya un indicador de que nos empezamos a acercar a los lindes de lo compartido.

Finalmente, quien es capaz de pregunta es capaz de soportar una cierta ruptura en el tejido de lo familiar, de lo habitual, de lo supuesto. Gadamer dice: “El que surja una pregunta supone siempre introducir una cierta ruptura en el ser de lo preguntado”. Las cosas no quedan iguales antes y después de la pregunta, es decir, la realidad misma se reconfigura y se renueva a través de la pregunta. Propongo que en este respecto extendamos la afirmación de la realidad misma a las personas que participan en el aprendizaje: es decir, también hay una cierta ruptura y riesgo en dejarse tocar por la pregunta. Una especie de quebrantamiento o ruptura ontológica en el ser de quien pregunta y de quien recibe o acepta la expectativa de sentido que viene con el preguntar.

⁴ Esta imagen no me pertenece. En realidad fue el profesor Alfonso Rincón quien alguna vez, hablando sobre las destrezas que él veía que debía dominar el maestro, se refirió a estos dos personajes tan valiosos para cualquier esfuerzo de pensamiento.

Como una manera de rescatar el valor formativo de la incertidumbre, me permito recordar este poder inquietante del preguntar, del dudar íntimo y profundo, propio del proceso educativo. Para terminar esta parte, quisiera plantear una pregunta prohibida para la sabiduría de un modelo ilustrado de profesor, que retomo y asumo desde la crítica planteada por Michel Serres, con todo su poder inquietante y riesgoso: “¿Qué tiene de sorprendente si la enseñanza fracasa?”⁵. No se trata de una apología de la mediocridad ni de la improvisación, sino de la enseñanza de la incertidumbre y del ensayar, ante la arrogancia de la claridad ilustrada y del control total. Se trata sólo de un preguntar.

Planeación y recursos de apoyo para el estudiante

Ahora bien, ¿cómo concretar en la experiencia y en la práctica educativa y formativa tal portento de declaraciones filosóficas, sociales y culturales, en contextos situados de la formación? Vale la pena anotar que el autor se encontraba, durante la ventana de observación (2017-2018), en comisión académica en la Seccional del Caribe de la UJTL, trabajando en el fortalecimiento de capacidades o competencias genéricas de lectoescritura y ciudadanas con la comunidad académica. Este dato es significativo, toda vez que, por un lado, en este período, atendiendo al tránsito hacia nuevos planes de estudios, se pusieron en marcha asignaturas combinadas; por otra parte, teniendo en cuenta el desempeño indicado por los resultados de las pruebas SaberPro, los estudiantes se encontraban en una franja de bajo rendimiento, en el comparativo nacional, por debajo del promedio en competencias genéricas. Así las cosas, el docente propuso en asignaturas combinadas de lectoescritura, esto es, de Humanidades 0 y Redacción Básica, metodologías de trabajo y prácticas y didácticas conducentes al fortalecimiento de estas competencias.

El sílabus de Lectoescritura-Humanidades 0 se trabaja en perfecto alineamiento con las directrices de la sede de Bogotá, lo que explica su formato compartido. Sin embargo, en su implementación, los recursos y actividades atienden a condiciones locales del siguiente orden: asignaturas específicas se ofrecen como Humanidades; dada la importancia del proceso de acreditación del Programa de Comunicación Social y Periodismo, se prestó particular atención a las temáticas y metodologías necesarias para estos estudiantes; se diseñaron y revisaron ejercicios y recursos que atendieran tanto al fortalecimiento de capacidades de argumentación y lectoescritura, como de competencias ciudadanas.

Como se mencionó más arriba, la formulación de los recursos didácticos que se presentan aquí son fruto de un largo proceso de investigación y debate de un amplio grupo de docentes e investigadores de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, consolidado en grupos de investigación de los que el autor es su investigador principal. Estos grupos contribuyeron de distintas maneras a desarrollar actividades en el marco de la importancia que tiene la formación en humanidades y en artes, y a convertirlas en un espacio de investigación pedagógica en punto a la innovación en la evaluación de y para el aprendizaje, al fortalecimiento de las capacidades de lectoescritura y de argumentación, y al esclarecimiento y “encarnación” de las posibilidades de los temas de

⁵ Michel Serres, *Variaciones sobre el cuerpo*, FCE, Bs. As, 2011, pg. 81.

humanidades para la formación para la ciudadanía y para el fortalecimiento de las capacidades de los estudiantes de ser agentes sociales de convivencia, tolerancia y reconstrucción del tejido social dentro de nuestra particular historia de violencia, intolerancia y conflicto armado.

Uno de los temas que, sin haberlo buscado de manera deliberada, surgió de manera afín en estas distintas propuestas fue el del cuerpo o la corporeidad, que además apela tanto a contenidos muy precisos de los programas de artes y humanidades (por ejemplo, el cuerpo en la historia del arte del siglo XX), como a la misma experiencia y memoria vital de los estudiantes. Y en este sentido es que algunos de estos temas, al exponer estudios de caso puntuales (por ejemplo, la comprensión de la diferencia de opción sexual y el desarrollo de capacidades de convivencia con respecto a tal opción, incluso en escenarios de imposibilidad de resolución o disolución de la diferencia y del diferendo), han apelado e interpelado la historia individual de los estudiantes, desde las experiencias y la construcción de su misma corporeidad como individuos y en la convivencia social, lo cual ha hecho que el espacio y el encuentro pedagógicos no sólo sean la ocasión de cumplir un requisito académico de un componente de formación humanística, sino también un espacio de cuestionamiento, deliberación y consideración crítica de la propia historia, la memoria individual y social, y la historia de nuestra cultura y país.

En este ejercicio académico, las distintas actividades y recursos han prestado particular atención al desarrollo de capacidades de lectoescritura y de pensamiento crítico y argumentado; y esto se debe, por una parte, al necesario cumplimiento de un objetivo general de este tipo de asignaturas, y, por otra parte, al reconocimiento de que la comprensión de los temas propuestos, así como el logro por parte del estudiante de dar cuenta de su proceso académico, exige robustecer la capacidad de lectoescritura y de pensamiento crítico. En otras palabras, el estudiante no sólo debe ser formado en unas destrezas básicas; el estudiante, visto desde la perspectiva de la docencia y de la institución, conviene ser visto como un par potencial y como un ciudadano capaz de contribuir a la convivencia social y a la regeneración de tejido social y cultural en un marco general de postconflicto. Leer y escribir de manera competente y ser capaz de examinar los presupuestos y argumentos propios y de los demás, son condiciones necesarias para actuar significativamente como ciudadano en la vida democrática y, a su vez, potencian el poder “contagioso” de la academia en la sociedad.

La experiencia pedagógica y didáctica mostró la importancia no sólo de “activar” la información recibida en la bibliografía programada mediante lecturas básicas, en un taller de “aplicación”, sino sobre todo de incorporar a la historia personal y social de los estudiantes tales contenidos. Es decir, los estudiantes se veían fácil e inmediatamente interpelados a “ponerse en los zapatos” del otro, lo que encarna y sitúa una práctica y un ejercicio de empatía con los demás y con la sociedad. En este camino, muchas veces los productos de los talleres y de las indagaciones de investigación hechas por los estudiantes, comportaban un elemento testimonial que daba cuenta de la manera como los estudiantes hacen propios los temas tratados. Ahora bien, no se trataba de generar sólo un ejercicio de crónica o relato individual, sino de, mediante el recurso de la propia memoria y recuerdo, poner en contacto al estudiante con contenidos teóricos relevantes de la vida cultural, artística y sociohistórica del país, y que además dan cuenta de asuntos tan importantes para la vida social y democrática como el reconocimiento del otro, del diferendo, del disenso.

Así, en estas asignaturas de “lectoescritura”, se trabajaron en al menos los dos últimos semestres, los dos siguientes recursos didácticos:

SÍLABUS

Información general de la asignatura

Nombre de la asignatura	HUMANIDADES 0
Código de la asignatura	601100
Periodo académico	2-2017
Horario del curso	Viernes 8:00-10:00
Lugar	211
Créditos académicos	2 créditos que corresponden a 2 horas de trabajo presencial y a 4 horas de trabajo autónomo/apoyado/virtual

Información del profesor

Nombre	CARLOS EDUARDO SANABRIA BOHORQUEZ
E-mail	carlosetuardo.sanabria@gmail.com carlos.sanabria@utadeo.edu.co
Horario y lugar de atención a estudiantes	Lunes 9-11; martes 9-11; viernes 10-12
<p>En los últimos años, me he concentrado en la investigación y en la reflexión estética e historiográfica sobre fenómenos artísticos contemporáneos como el <i>body art</i>, el <i>performance</i>, la danza, particularmente desde las perspectivas de Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger, Hans–Georg Gadamer, Aby Warburg, Hans Belting y Georges Didi–Huberman.</p> <p>Soy profesor asociado de filosofía del arte, historia del arte y seminarios de filosofía, y profesor de la Maestría en Estética e Historia del Arte, en las áreas de estética y teoría de la arquitectura, en el Departamento de Humanidades, de la UJTL. Soy líder del grupo de investigación “Reflexión y creación artísticas contemporáneas”, de este Departamento, grupo registrado en COLCIENCIAS y calificado en categoría B. Soy investigador principal de los proyectos de investigación “Hacia una cartografía del cuerpo en el arte contemporáneo” (fases I a VI, 2009–2018), “Escritura, cuerpo y pedagogía” (2015–2016), “Contribuciones de la filosofía del arte a la reflexión artística contemporánea” (2006–2007 y 2008–2009), y co–investigador de los proyectos “La experiencia del espacio en el proyecto y en el fenómeno arquitectónicos” (2007–2008), y “Pedagogía, arte y ciudadanía”, en la UJTL.</p> <p>He publicado, como co–autor, traductor y editor académico, los libros <i>Estética. Miradas contemporáneas</i> (2004), <i>Estética, fenomenología y hermenéutica</i> (2008), <i>Contribuciones de la filosofía del arte a la reflexión artística contemporánea</i> (2010), <i>La experiencia de la arquitectura en el proyecto y en el objeto</i> (2010), <i>Encuentros en torno al arte</i> (2014), <i>Pensar con la danza</i> (2014) y <i>Pensar el arte hoy: el cuerpo</i> (2015). He publicado artículos en la Universidad Jorge Tadeo Lozano, el Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia, la Universidad de Caldas y la Universidad Pontificia Bolivariana.</p> <p>http://www.utadeo.edu.co/programas/humanidades/docentes.php https://www.researchgate.net/profile/Carlos_Sanabria5</p>	

Presentación de la asignatura

Somos cuerpo; no sólo *tenemos* un cuerpo y nos movemos en el espacio como si éste se tratase de un contenedor cerrado, homogéneo y delimitador; nuestro cuerpo no es sólo una nave que lleve nuestra conciencia por este caminar en el mundo, sino que sus inclinaciones, tendencias y deseo también configuran nuestra manera de comprender y ser en el mundo; a veces cuidamos nuestro cuerpo, lo entrenamos, lo ejercitamos, lo decoramos e incluso lo utilizamos como un arma de estrategia en la vida cotidiana para hacer del mundo nuestra casa. Algunos sentimos nuestro cuerpo como esa cobertura que nos conecta con el mundo y a la vez nos protege de él; otros sentimos el cuerpo como arma de incursión en el combate o en el teatro cotidiano, hedonista o cómplice; otros sentimos el cuerpo como campo de expresión, campo de batalla, campo de juegos, en el curso de nuestras vidas.

La asignatura Humanidades 0, con el tema *Pensar el cuerpo a través del arte*, en el formato tradicional de la asignatura de lectoescritura, se propone, en primer lugar, como un espacio de encuentro con el tema del cuerpo y la corporeidad en la producción visual artística y cultural en general, que día a día es más notorio no sólo en la producción académica, sino también en los medios masivos de comunicación, en el entretenimiento y en la vida cotidiana a través de noticias, publicidad y prácticas sociales. En segundo lugar, y utilizando el tema y los fenómenos de la corporeidad en nuestra sociedad expresados a través del arte como pretexto para la discusión y el análisis, la asignatura se propone como un espacio de taller para desarrollar capacidades de lectura, escritura, exposición, interpretación, crítica y argumentación, mediante el estudio de la cultura y las artes, particularmente en su interrelación con la presencia del cuerpo en los fenómenos contemporáneos.

Esta asignatura busca incentivar la discusión argumentada y crítica, y se organiza en sesiones alternantes de lecturas, debates, análisis de textos y exposiciones, por un lado, y de talleres de elaboración de textos expositivos y argumentativos por parte de los estudiantes, haciendo referencia a diferentes fenómenos y prácticas del arte y los medios visuales contemporáneos, a través de núcleos de pensamiento como: cuerpo–doliente, cuerpo–fluyente, cuerpo–protesta, cuerpo–narrativo, cuerpo–máquina, cuerpo–publicitario, cuerpo–placentero, cuerpo–cosmético, cuerpo–mercancía, cuerpo–maleable, cuerpo-arma. Así, además de querer exponer a los estudiantes a temáticas relacionadas con el cuerpo y la corporeidad en los circuitos del arte y la visualidad contemporánea, la asignatura busca desarrollar en los estudiantes capacidades de lectoescritura, argumentación y pensamiento crítico y creativo.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

- Familiarizar a los estudiantes con fenómenos y prácticas artísticos, visuales y culturales contemporáneos que han puesto de manifiesto problemáticas sociales, políticas y culturales que involucran el cuerpo, en los sentidos de la memoria histórica, la discriminación y marginación social y la experiencia vivida situada en contextos históricos y sociales.
- Abrir la posibilidad de que los estudiantes encuentren la pertinencia de sus prácticas vitales y profesionales en relación con las experiencias y vivencias sociales y culturales del cuerpo hoy.
- Proporcionar a los estudiantes elementos de lectoescritura y argumentación crítica, que les permita estudiar, considerar alternativas argumentativas y contribuir al debate sobre fenómenos y manifestaciones sociales y culturales que involucran el cuerpo en la convivencia social.
- Proporcionar a los estudiantes elementos críticos para que planteen preguntas y abran perspectivas propicias para la construcción de ciudadanía y convivencia democrática, mediante el estudio de manifestaciones corporales que arraigan en la cultura y en la sociedad y que se hacen visibles mediante la denuncia, la crítica, el cuestionamiento o, simplemente, la visibilización en prácticas artísticas y visuales en nuestro contexto.

Programación de sesiones temáticas, asignaciones de trabajos y evaluaciones

Sesión	Fechas	Actividad	Descripción	Asignación estudiantes
1		<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación asignatura, metodología y evaluación. 2. Recolección de correos electrónicos e indicación de lecturas y tareas para la próxima clase. 3. Planteamiento del problema del cuerpo en el arte contemporáneo. <i>El cuerpo en el arte: Elementos para una cartografía conceptual</i> 4. Realización de un primer ejercicio de escritura, como diagnóstico de temas de interés, de habilidades y capacidades de escritura y de temáticas de ciudadanía crítica que atraviesan el cuerpo individual y social. 	<p>El propósito de este primer encuentro es hacer visibles algunas razones por las que el asunto “cuerpo” cobra una fuerte presencia y valencia en el gran panorama del arte occidental en el siglo XX. También se busca proponer algunos conceptos clave para rastrear el tema del cuerpo en el arte en los últimos 50 años, y ofrecer algunos conceptos que permitan abrir la experiencia estética y el encuentro con las obras relacionadas al llamado arte del cuerpo.</p>	
2		PRIMER TALLER	Ver pautas Taller 01	<p>Ver anexo de pautas Taller 01</p> <p>Documentarse sobre normas de citación: APA, CHICAGO, ICONTEC</p>
3 y 4		<p><i>Acercamiento al cuerpo en la fotografía</i></p> <p>Bibliografía: Llorenç Raich Muñoz, Corpografía. El cuerpo en la fotografía contemporánea, Casimiro Libros, Madrid, 2012</p>	<p>En esta y la siguiente sesión, trabajaremos, siguiendo los capítulos del libro de Llorenç Raich Muñoz, los siguientes contenidos: del desnudo al cuerpo; cuerpo e identidad; cuerpo y realidad social; y cuerpo y condición humana. Se trata de trabajar, en primer lugar, los contenidos asignados mediante la realización de cuatro (4) presentaciones o exposiciones; y, en segundo lugar, de</p>	<p>Se organizarán 4 subgrupos que trabajarán las presentaciones individuales de los cuatro núcleos temáticos, a partir de la bibliografía asignada.</p> <p>Ver el recurso http://www.utadeo.edu.co/es/link/leer-y-escribir-mejor/2791/exposicion</p>

			contextualizar los contenidos temáticos en el contexto colombiano y latinoamericano.	
5		SEGUNDO TALLER	Ver pautas Taller 02	Leer pautas sobre cómo realizar una reseña
6		Primer parcial Primera entrega ensayo		Infografía sobre cómo escribir un texto argumentativo (incluye plantilla de estructura de texto argumentativo)
6		<i>Estrategias de visibilidad: Arte, SIDA y censura</i>	La charla trata de exponer las actividades de dos grupos de derechos civiles en su esfuerzo por hacer visible el afecto y el deseo en medio de la crisis de la epidemia del SIDA, en el tránsito de las décadas de 1980 y 1990 en EUA; y finalmente de trazar paralelos y generar inquietudes sobre el activismo LGBTI en Colombia.	Los estudiantes deberán hacer una consulta en bases de datos sobre legislación, noticias y materiales académicos en Colombia que hayan tratado el tema de la conferencia.
7		TERCER TALLER	Ver pautas Taller 03	Explorar contrastes entre géneros literarios: la carta, el texto jurídico, la noticia, el documento investigativo.
8 y 9		<i>El cuerpo en la publicidad y la moda</i> Bibliografía: - Juan Carlos Pérez Gaudi, El cuerpo en venta. Relación entre arte y publicidad, Ediciones Cátedra, Madrid, 2000 - Jean Baudrillard, "El objeto de consumo más bello: el cuerpo", en La sociedad de consumo. Sus mitos, sus estructuras, Siglo XXI Editores, Madrid, 2009	En estas sesiones, los estudiantes escogerán bloques temáticos y de fenómenos visuales del cuerpo en la publicidad, los medios y la moda, para exponer y proponer talleres de investigación, consulta, escritura y creación.	Se organizarán 4 bloques temáticos o por conjuntos de fenómenos visuales que permitan estructurar la discusión y exposición de los contenidos. Posteriormente, los estudiantes y el docente diseñarán un taller de indagación sobre los temas en la producción visual colombiana (Cómo hacer una propuesta de indagación)

10		CUARTO TALLER	Este taller será propuesto y elaborado por los estudiantes y el docente	
11		<i>El cuerpo, el espacio y la arquitectura</i> Bibliografía: -Otto Bollnow, Hombre y espacio, Editorial Labor, Barcelona, 1969 (Particularmente, capítulo 3: El amparo de la casa).	La discusión busca esclarecer los elementos conceptuales de una perspectiva existencial y fenomenológica acerca de la experiencia del espacio. Trata de proporcionar a los estudiantes nociones para abordar la explicitación de su propia experiencia del espacio, particularmente de la casa, pero que son extrapolables a la ciudad.	Cómo llevar un registro de la experiencia: la primera persona, la descripción situada, la atención al detalle de la experiencia y de los sentidos. Cómo hacer un registro visual y verbal y articularlos.
12		CUARTO TALLER	Ver pautas taller 04	
13		Segundo parcial		
14 y 15		Cuerpo en el arte contemporáneo: Estudios de casos Bibliografía: -Juan Antonio Ramírez,. Corpus Solus. Para un mapa del cuerpo en el arte contemporáneo, Ediciones Siruela, Madrid, 2003.		Con base en la exploración del contenido temático de la bibliografía y de las orientaciones de contenidos dadas por el docente, cada estudiante hará un resumen del capítulo escogido y hará una pequeña indagación sobre un fenómeno análogo en Colombia.
16		ENTREGA FINAL DEL ENSAYO	Ver anexo	

Metodología y evaluación

Conferencias: La asignatura se desarrolla en la siguiente metodología: en una sesión tendremos una presentación o exposición general del tema por parte del profesor y de distintos estudiantes que se ofrezcan en cada sesión o elegidos al azar, y durante la siguiente sesión haremos una sesión de taller de escritura sobre temas y contenidos de la anterior presentación. Así, cada sesión de exposiciones presentará temas y contenidos temáticos sobre el cuerpo en la cultura visual y artística contemporánea, y propondrá, para la sesión siguiente, una actividad académica desarrollada en la metodología de taller de escritura, que puede involucrar salidas de campo (por ejemplo, visita a museos, exposiciones, etc.), consultas en biblioteca, y ejercicios de indagación en bases de datos. Para cada sesión de exposiciones se programarán unas lecturas, que todos los estudiantes deberán leer previamente a la sesión, y que serán analizadas y contextualizadas por un grupo de estudiantes y por el profesor. El propósito de estas lecturas es preparar el encuentro con preguntas, estudios de casos, propuestas de interpretación, para desarrollar capacidades de lectura estructurada y crítica. Así mismo, servirán como base para el trabajo del taller subsiguiente.

Cada sesión de exposiciones estará organizada de la siguiente manera: presentación por parte de los estudiantes y el profesor, un segmento de preguntas y debate, y un segmento de discusión sobre pautas del taller de la siguiente sesión. Es importante que los estudiantes aseguren su asistencia a todas las sesiones, pues tanto los contenidos como la metodología enlazan unos con otros, y las sesiones de exposición son prerequisite para la presentación de los talleres siguientes, toda vez que éstos desarrollarán temas y aspectos allí presentados y tratados.

Exposiciones: Al principio del semestre, y de acuerdo al número de inscritos en la asignatura, se programarán por grupos de estudiantes las sesiones de exposición. Antes de cada sesión de este tipo, los estudiantes programados deberán asistir a las tutorías con el docente, para preparar la estructura, los contenidos y las presentaciones de las exposiciones. En este trabajo se busca ofrecer a los estudiantes herramientas de lectura crítica para abordar y apropiarse los textos programados. Así mismo, se busca desarrollar estrategias de exposición organizada, clara y coherente ante la clase.

Talleres: Al final de la sesión correspondiente a las exposiciones temáticas se entregarán, discutirán y aclararán las pautas del taller. Las condiciones mínimas obligatorias para presentar los talleres son: asistir a la sesión del taller (es decir, los talleres son presenciales, a menos que se programen de otra manera), y haber asistido a la correspondiente conferencia. Las demás condiciones y criterios de evaluación de cada taller serán anunciadas con las pautas del mismo para cada sesión. En términos generales, este trabajo consistirá en la entrega de trabajos escritos (se trabajarán pautas de elaboración de distintos géneros literarios y de textos académicos, así como aspectos de redacción, ortografía, estructura argumentativa, uso y trabajo de fuentes bibliográficas) y, en algunas ocasiones, en realizaciones visuales o prácticas. En todo caso, las pautas de cada taller contendrán esta información de forma detallada.

Evaluación: La asignatura se compondrá, de esta manera, de 6 sesiones de exposición y 6 talleres de escritura. No se podrán presentar talleres de forma extemporánea, ni se podrán entregar en una fecha distinta a la de su realización y/o programación. El promedio aritmético de los talleres constituirá el 50% de la nota final. El restante 50% se evaluará de la siguiente forma: se realizarán dos parciales de selección múltiple, que se computarán como una nota única que valdrá el 15% de la nota total del semestre; las exposiciones valdrán 15%; y se realizará un trabajo de investigación escrito, que valdrá 20%, a partir de una pregunta, un problema o un asunto que cada estudiante formulará desde el primer taller (y/o a más tardar en la tercera sesión), y que versará sobre alguna de las temáticas planteadas en la presentación de la asignatura y en la primera conferencia, un tema puntual sobre el cuerpo en el arte hoy (por ejemplo, el cuerpo en la plástica, en la fotografía, en el espacio arquitectónico, el cuerpo en la danza, el cuerpo como generador de datos e información, el cuerpo como expresión), o el cuerpo como sujeto propio, ajeno, social, cultural a partir de una reflexión personal y de una indagación bibliográfica que plantee un caso de

estudio (cuerpo y conflicto armado, cuerpo publicitario, cuerpo canónico, mercancía, minoritario, LGBTI, etc.).

Trabajo de investigación: El trabajo de investigación es un texto argumentativo que parte de la formulación de una pregunta, un problema o un tema; tiene una introducción, un cuerpo central (argumentos principales, estudio de casos, revisión bibliográfica de al menos tres textos de clase y/o dos artículos o capítulos de libro dirigidos a sustentar el tema propuesto, debidamente citados y concertados con el tutor), y una conclusión o consideraciones finales. Se desarrollará a lo largo del semestre de la siguiente manera:

Segunda semana: planteamiento y definición del tema.

Recomendación: Para la elaboración de este trabajo, se seguirán pautas explicadas desde la primera sesión, y es muy conveniente que los estudiantes asistan a al menos dos tutorías durante el semestre.

Una entrega final en la decimoquinta semana. La entrega final deberá estar acompañada por las versiones discutidas en las tutorías, bibliografía, sistema de citas APA, imágenes referenciadas.

Debe tener mínimo cuatro cuartillas (sin contar imágenes, hoja de presentación y bibliografía, tamaño carta, márgenes de 2.5 cms., Times New Roman, 12 puntos, interlineado sencillo).

Nota final: La nota final de la asignatura se obtendrá mediante el cómputo porcentual de las notas correspondientes a exposiciones, talleres, parciales y trabajo final. Por favor tenga en cuenta lo estipulado en el Reglamento Estudiantil tanto para la asistencia a clase, como para el régimen de aproximaciones de décimas en las notas. Cuando el rendimiento académico es deficiente, algunas veces los promedios aritméticos y porcentuales arrojan como nota final 2.9. Esta nota, así como cualquier otra nota inferior a 3.0, no se aproxima a 3.0. Cualquiera que sea el cómputo final de la nota, no se asignarán trabajos adicionales, supletorios o remediales al final del semestre ni en ningún momento del mismo.

Si quieres conocer la experiencia completa del profesor, escribe a:
carlos.sanabria@utadeo.edu.co