

Contenido

A modo de Presentación 5

Los semilleros de investigación.

Hacia la reflexión pedagógica en la educación superior

En proceso de formación 13

Carmen Emilia García Gutiérrez

La necesidad de espacios universitarios para la formación
integral con énfasis en la investigación 15

Jorge Ossa Londoño

La calidad educativa frente al reto de la formación integral 17

Jorge Ossa Londoño

Diseño curricular para la formación integral 19

Marco Antonio Villego Quiroga

La experiencia de los semilleros de investigación 21

Consideraciones iniciales para el desarrollo de los semilleros de investigación 23

Investigación en el semillero: la experiencia de la Universidad de Bogotá 25

Carmen Emilia García Gutiérrez y otros

Los semilleros de investigación y los semilleros 27

Adolfo Muñoz

El semillero de investigación: una experiencia de la Universidad de Bogotá 29

El semillero de investigación: una experiencia de la Universidad de Bogotá 31

El semillero de investigación: una experiencia de la Universidad de Bogotá 33

El semillero de investigación: una experiencia de la Universidad de Bogotá 35

El semillero de investigación: una experiencia de la Universidad de Bogotá 37

El semillero de investigación: una experiencia de la Universidad de Bogotá 39

El semillero de investigación: una experiencia de la Universidad de Bogotá 41

El semillero de investigación: una experiencia de la Universidad de Bogotá 43

El semillero de investigación: una experiencia de la Universidad de Bogotá 45

El semillero de investigación: una experiencia de la Universidad de Bogotá 47

El semillero de investigación: una experiencia de la Universidad de Bogotá 49

Carmen Emilia García Gutiérrez

Editora

Metáfora de la educación

Sujeto y educación 51

Esta publicación ha sido posible gracias a los aportes de la Universidad de Bogotá 53

Regionalización de la Universidad de Bogotá 55

Los semilleros de investigación
Hacia la reflexión pedagógica
en la educación superior

ISBN: 978-958-8790-10-7



Fondo Editorial Biogénesis

Telefax: 510 60 62

E-Mail: jeossa@carios.udea.edu.co

Universidad de Antioquia

Diseño de cubierta y capitulares: Diego Mesa González

Impresión: Todográficas Ltda.

Primera Edición: noviembre de 2003

Impreso y hecho en Colombia

Medellín

Esta publicación ha sido posible gracias a los aportes de la Dirección de Regionalización de la Universidad de Antioquia.

Contenido

A modo de Presentación	5
Formación en investigación	
Formación investigativa vs. investigación formativa	7
Jorge Ossa Londoño	
Estrategias para hacer de la experiencia investigativa un proceso formativo	13
Carmen Emilia García Gutiérrez	
La necesidad de espacios universitarios para la formación integral con énfasis en la investigación	19
Jorge Ossa Londoño	
La universidad colombiana frente al reto de la formación integral	25
Jorge Ossa Londoño	
Diseño curricular para la formación integral	31
Marco Antonio Vallejo Ocampo	
La experiencia de los semilleros de investigación	
Consideraciones iniciales acerca de la experiencia de formación en investigación en el semillero El Sutil Oficio de Investigar, del Instituto de Educación Física 1999-2002.	41
Carmen Emilia García Gutiérrez y otros	
Los semilleros de investigación y los seminarios	51
Adolfo Molina Pardo	
El semillero de investigación como espacio de saber en tanto que <i>Stultifera Navis</i>	63
Alexander Yarza De Los Ríos	
Metáfora de la educación	
Sujeto y educación	73
José Rozo Gauta	

¿Qué es la enseñanza? O notas acerca de la enseñabilidad 87
John Wilson Osorio

Paulo Freire: Maestro de maestros, para América Latina
y para el mundo 99
Varios autores

La Universidad: “ente” histórico fluido 125
Hernán Vélez Atehortúa

La pedagogización de la investigación

Enseñabilidad de la metodología de la investigación 135
Jorge Ossa Londoño

Hacia una pedagogía para la incertidumbre y la creatividad 145
Jorge Ossa Londoño

La lección de Morin. Para todas las culturas y para todos los niveles 153
Jorge Ossa Londoño

Epílogo

Los semilleros de investigación

Para una formación investigativa e integral 159
Jorge Ossa Londoño

A modo de presentación

*“El lector del que espero algo debe tener tres cualidades:
debe ser tranquilo y leer sin prisa,
no debe hacer intervenir constantemente su persona y su ‘cultura’,
y, por último, no tiene derecho a esperar –casi como resultado– proyectos”*

Friedrich Nietzsche.
Sobre el porvenir de las escuelas

*“La ley del libro es la de la reflexión”–
Deleuze*

El libro *Los Semilleros de Investigación. Hacia la Reflexión Pedagógica en la Educación Superior*, es un ejercicio de reflexión donde se crea un acercamiento al estudio de estrategias pedagógicas y didácticas plausibles y posibles para la formación en investigación en el pregrado. Este estudio comprende el análisis desde diversas perspectivas del conocimiento, donde se ha utilizado lo que más las une, desde lo más cercano a lo más alejado; está hecho de trozos diversamente creados y de velocidades desiguales; es una multiplicidad que funciona en conexión intencionada con la preocupación por humanizar a los seres humanos a través de la educación, que no está exenta de la incertidumbre, del azar, de la conmoción, de lo imprevisible. Con este libro no se empieza ni se acaba nada, sólo se parte en medio de, se entra y se sale, no empieza ni acaba nada, se pone en camino.

Así, hemos organizado el texto en cuatro secciones, cada una de ellas con ideas fuerza que cohesionan las reflexiones de los diferentes autores: la formación en investigación; la experiencia de los semilleros, la metáfora de la educación y la pedagogización de la investigación.

De la formación en investigación

Vivir la formación en investigación tiene que ver con lo que nos hace ser lo que somos y con el modo de afirmar la potencia transformadora de lo que somos. La práctica docente universitaria, con esta premisa, está inmersa en una atmósfera donde la vida está hecha cada vez más, de emociones, de sentimientos y de afectos

compartidos hacia la problematización del conocimiento, donde éste se asuma como guía para la formación, en tanto se cumpla una condición elemental: sentir la necesidad de conocer y llegar a plantearse problemas, cuya novedad y extensión exalten a voluntad las vías posibles para el movimiento del pensamiento y del conocimiento.

De las experiencias de los semilleros de investigación

Interesarse por la experiencia de los semilleros es reconocer la vivencia que allí emerge, además del análisis que se propone comprenderla. Es asistir a la empatía entre la experiencia de lo sensible y la de la razón, entre el saber cotidiano y el saber de la ciencia. Abierto así, este campo de coincidencias entre lo sensible y lo abstracto, la experiencia de los semilleros permitirá entrar a regiones excepcionales y verla con otros ojos. Visión guiada por la preferencia hacia la pregunta - pues ninguna respuesta precederá jamás a la pregunta- sin ahorrarle al portador de la experiencia, el suplicio y la angustia que genera el sentir la necesidad de preguntar, de interrogar el mundo. La experiencia en el semillero invita a asumirnos como seres en constante aprendizaje, por lo tanto preparándonos siempre para pensar y preguntar.

De la metáfora de la educación

Ocuparse de la metáfora de la educación es entrar en una relación subjetiva con los autores, los cuales han reflexionado sobre los problemas de la educación en

la medida en que los han vivenciado y teorizado; relación intangible que no dejará de implicarse unas con las otras, de complementarse o simplemente de estimularse en el recuerdo de unas con otras. En el centro del estudio y de la reflexión, los autores están rebosados de esperanzas, o como lo expresa bellamente Goethe a propósito de Schiller: “Y su mejillas se encendía cada vez más roja, ...con ese valor que tarde o temprano vence la resistencia del mundo obtuso, con esa fe que, elevándose siempre, ora brota intrépidamente, ora inclina pacientemente...”.

De la pedagogización de la investigación

La idea de la pedagogización de la investigación, en el contexto de los semilleros de investigación como camino hacia la reflexión en educación superior, tiene la necesidad tanto para los maestros como para los aprendices, de crear unas condiciones donde no se les alentará a definir la manera cómo tienen que ver el mundo y qué deben hacer. La función de la pedagogía consiste mejor en cuestionar las convenciones y las fórmulas que nos presentan el mundo como algo ya acabado e impuesto. Este apartado del libro, tiene el propósito de ponernos en cuestión con los conceptos ya pensados. Tiene también la voluntad expresa de que se nos permita a través de este prisma, ver claro sobre nosotros mismos, llegar a ser atentos con las experiencias de los otros, a ser receptivos con las premisas que nos preceden, de manera que podamos establecer un gesto comunicativo entre nosotros y los otros.

Carmen Emilia García Gutiérrez,

Editora

Formación investigativa vs. investigación formativa

Jorge Ota Lozano*

Universidad de Cuenca

15 de mayo de 2013

Se me ha pedido que elabore algunas ideas alrededor del título "Formación investigativa vs. investigación formativa" por un lado muy sencillo y por el otro muy complejo. Entiendo que en varias ocasiones se propone que para el abordaje de temas de la investigación en el currículo de pregrado, no se trata de introducir una "actividad" de "investigación formativa" que introduzca la idea de una "formación investigativa".

Se han identificado por lo menos dos tendencias de la práctica de la docencia universitaria: una propone que al futuro profesional se le debe transmitir todo el conocimiento, sobre todas las posibles especialidades que eventualmente va a desarrollar en su vida profesional y la segunda, que busca propagar los conocimientos de la práctica por el mismo y de esta manera que sea el conocimiento lo que se requiere en la actualidad de funcionamiento y estrategias para analizar, interpretar, sintetizar y evaluar frente a cualquiera que sea la situación a resolver entre los problemas de la docencia en una profesión. (García, Berbel y Ferreres, 1995: p.11)

de la formación en investigación

*Autor invitado, profesor, investigador y gestor de la UCE

Formación investigativa vs. investigación formativa: algunas ideas de formación en la docencia universitaria y la formación de la docencia de la investigación. *Revista de la UCE*, 15(1), 1-10.

DOI: 10.1515/1875-6470(2013)1510101 [http://dx.doi.org/10.1515/1875-6470(2013)1510101]

Formación investigativa vs. investigación formativa¹

Jorge Ossa Londoño*

Se me ha pedido que elabore algunas ideas alrededor del título anunciado y me siento por un lado muy atraído, y por el otro muy comprometido, pues en varias ocasiones he propuesto que para el abordaje del tema de la investigación en el currículo de pregrado, no se trata de introducir unas actividades de “investigación formativa” sino introducir la idea de una “formación investigativa”.

Se han identificado por lo menos dos tendencias en la práctica de la docencia universitaria; una propone que al futuro profesional se le deben transmitir todos los conocimientos, sobre todas las posibles situaciones que eventualmente va a encontrar en su vida profesional; y la segunda, que busca preparar a los estudiantes para pensar por sí mismos y, en este caso, más que todos los conocimientos, lo que se requiere es habilidad de razonamiento y estrategias para analizar, interpretar, sintetizar y actuar frente a cualquiera que sea la situación a resolver, entre los múltiples e inéditos problemas en una profesión. (Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995, p133).

¹ Ponencia presentada en «Segundo Encuentro Regional de Semilleros de Investigación y Segundo Simposio sobre Enseñabilidad de la Metodología de la Investigación». Agosto 3 de 2002.

* MV,MS. Ph.D Profesor Facultad de Medicina. Coordinador Grupo CHES. Universidad de Antioquia

Frente a estas dos tendencias, es claro que en la primera no habrá mucho tiempo para el asombro (si de algo hay que asombrarse es de la sapiencia del profesor) ni para la reflexión, la pregunta y la investigación. La mayor parte del tiempo tendrá que invertirse en clases magistrales, en tomar notas y en memorizar. Esto implica además, que el profesor es el que “se las sabe todas” (todas las situaciones presentes y futuras) y por lo tanto el desarrollo de las profesiones no se sale del currículo). En estas condiciones la curiosidad, la pregunta, la creatividad, no son elementos importantes; por tanto, el tema de la investigación se podría “despachar” con un ejercicio de “investigación formativa” (un curso, o un trabajo de grado, por ejemplo).

Es necesario insistir en la ingenuidad de esta tendencia, pues de alguna manera asume que el conocimiento es finito y difícilmente modificable; además, lleva implícita la idea de la certeza y lo que es peor desconoce, o niega, o esconde la incertidumbre. Este enfoque es propio de un paradigma disciplinar, reduccionista, mecanicista y desde luego positivista. Es el paradigma clásico de la modernidad, que no es rechazado, pero sí integrado a una nueva forma de leer el mundo: más hermenéutica, más interrelacionada e interdependiente, más compleja. Si adoptamos la segunda tendencia, la de “pensar por sí mismo” es claro que transmitir todos los conocimientos no es posible ni importante y que para pensar por sí mismo es necesario, entre otras cosas, repensar los pensamientos y conocer sobre el conocimiento, hasta darnos cuenta de su naturaleza social, de su condición de im-

perfección y de su distancia de la realidad. La curiosidad, el entusiasmo, el asombro y la pregunta, serán entonces el eje fundamental que atraviese todos los espacios curriculares y, más allá de estos, hasta la vida cotidiana (íntima, familiar, societal, planetaria). En estas condiciones el compromiso con la investigación no se reduce a un curso, a un trabajo de grado, o a un ejercicio de investigación formativa sino que se convierte en la estrategia didáctica mayor para la formación del universitario (y de todo ser humano en cualquiera de sus ciclos vitales y académicos). Ahí es donde queremos inscribir y justificar la controversia.

La misma palabra formación debe ser analizada críticamente en este contexto, pues formar significa dar forma y depende de qué tan literalmente queramos asumirlo; nuevamente podemos entrar en una de las dos tendencias mencionadas: ¿damos forma hasta “una supuesta perfección” más allá de la cual no es necesario cambiar, o más que formar pensamos en una infraestructura cognitiva o en “una cabeza bien puesta” como lo sugiere el reciente libro de Edgar Morin? (Morin, 1999). Debemos asumir la formación como sinónimo de la Educación y ésta como el conjunto de todas las acciones encaminadas a humanizar al ser humano; esto es, al logro de su autonomía, su libertad y en fin, su mayoría de edad.

Por su parte, la autonomía y la libertad, en su relación dialógica requieren ante todo la construcción del sujeto y su capacidad para enfrentar, ética y creativamente, la incertidumbre del mundo de la vida. Tal capacidad no se

logra con un libro de recetas prefabricadas en el pasado para problemas futuros – recordemos a Saint Exuperie cuando nos recuerda que los mapas que nos han estado entregando estaban anticuados desde hace mucho tiempo – es claro que la principal capacidad que debemos aprender en la escuela es la de aprender a construir y a reconstruir nuevos mapas cada día – contextualizar y totalizar, como lo propone el pensamiento complejo -.

Un enfoque adicional que nos habla de esta situación lo trae Morin en el mismo libro citado (p66) cuando define programa como “la determinación *a priori* de una secuencia de acciones tendientes a lograr un objetivo”; esto, dice el autor, es eficaz en condiciones externas estables, pero la menor perturbación lleva al fracaso a menos que se tenga una estrategia que permita la escogencia de la mejor opción, entre las varias posibles, para resolver una situación. Y remata Morin diciendo que “Toda nuestra enseñanza tiende al programa, en tanto que la vida nos solicita la estrategia y si es posible la serendipia y el arte.” La serendipia es definida en este contexto como la capacidad para ver los menores indicios que nos permitan tomar la mejor decisión entre las múltiples posibles.

Más adelante Morin habla de la universidad y sobre el tema que nos ocupa dice, refiriéndose a Humboldt que “Para él, la universidad no podía tener como vocación directa una formación profesional (que era del ámbito de las escuelas técnicas) sino una vocación indirecta a través de la formación de una actitud de investigación” (p86).

Juan Ramón Capella en su pequeño pero extraordinario libro titulado “El aprendizaje del aprendizaje” trata el tema de la formación investigativa de otra manera: él indica que existen dos clases mayores de aprendizaje; el de mantenimiento y el innovador. El de mantenimiento se refiere a la primera categoría referida anteriormente, esto es aquel en que se supone que la materia se puede transmitir completa porque se trata de algo fijo no cambiante (el profesor tiene la capacidad de enseñarlo todo y el estudiante lo aprende de todo). El segundo “consiste en aprender a afrontar problemas y situaciones distintos; y, secundariamente, consiste en solventar problemas conocidos pero cada vez con mejores soluciones. (...) Un aprendizaje innovador no sólo exige contemplar como provisionales y revisables las delimitaciones de cada saber particular, sino que tiene además otras exigencias intelectuales importantes. (dos de ellas son las ...) de historicidad y de intelectualidad.” (Capella, 1998. p31,33,35)

Para volver a la controversia inicial quisiera proponer la frase “filosofía formativa” vs. “formación filosófica” como componentes del currículo. Del primer enfoque se esperarían individuos que han tomado un curso de ética o han hecho una reflexión como decoración de sus currículos; del segundo - “formación filosófica” - podría esperarse un filósofo. Me parece, por tanto, que la emergencia del investigador se asegura sólo con una “formación investigativa”, lo demás nos puede conducir a decoraciones curriculares como las que hemos tenido desde tiempo atrás con los cursos de metodología, por ejemplo.

Pero si queremos que todas las acciones educativas estén atravesadas por la investigación, necesitamos reducir la dicotomía entre docentes e investigadores. Todo docente tiene, por definición, que ser un investigador y esto demanda una definición de investigador que desmitifique el concepto: todo ser humano, en su proceso activo de humanización – que culmina con la muerte – trasiega por la vida construyendo su camino inédito con la ayuda de la empiria – del ensayo y el error – que es la forma natural de formulación y prueba de hipótesis. La Educación tiene el compromiso de refinar esa capacidad innata y ahí parece radicar la principal falla de la escuela, pues no solamente no se mejora, sino que se apacigua o se mata. El primer modelo de docencia universitaria que hemos mencionado, mediante su supuesta suficiencia para responder a todas las preguntas y anticipar todos los problemas, es particularmente letal.

Todas las estrategias didácticas pueden ser útiles para el logro de una formación investigativa, incluida la más tradicional clase magistral; quizás la diferencia esté en el aula y allí el profesor tiene la palabra: para apoderarse de ella o para permitir democráticamente su distribución, para dar muchas respuestas o para cuestionar el conocimiento y proponer nuevas preguntas y enfoques, pero ante todo para participar crítica y autocríticamente en el proceso de construcción del conocimiento. Este proceso es sensible a las condiciones del aula; esto es, a las condiciones para el aprendizaje, que dependen en gran medida del profesor; esta es justamente su mayor respon-

sabilidad y lo máximo que es posible hacer para posibilitar el aprendizaje. Es aquí donde el enfoque crítico social o de investigación-acción-participación adquiere su máxima importancia para hacer del aula un laboratorio permanente. Es lo que Zeichner (citado por Benedito, Pág. 161) describe como “los procesos de reflexión sobre su propia práctica, tomada esta como problemática, es el elemento central de la indagación.”

Fanny Forero, de la Universidad Pedagógica Nacional, nos dice, hablando de la perspectiva investigativa en la formación de profesores universitarios: “...La investigación acción es una forma de práctica social cooperativa que desde sus planteamientos participativos y democráticos puede ayudar a entender los aspectos del orden social, político, económico e ideológico que condicionen la acción de los profesores en las instituciones y en las aulas. Si realmente se quieren introducir cambios en la forma de entender e interpretar la docencia universitaria por parte de los profesores y la comunidad educativa, la investigación acción es una herramienta que ayuda en este propósito” (Mejorar la docencia universitaria Tomo II, Pág. 27, 1999)

Sobre el mismo asunto dice Montero (citado por Benedito, 170) que “la universidad es el único nivel del sistema educativo en el que la cultura de la investigación y la cultura de la enseñanza conviven (...) el profesor universitario no es ‘sólo’ un profesional de la enseñanza, es un ‘doble’, de ahí que ‘necesite’ una preparación doble”. Muy interesante este concepto, sobre todo por el llamado a la doble for-

mación, pero lleva en su seno la disyunción que hemos venido cuestionando: no debemos aceptar sin una previa reflexión crítica que la universidad es el único nivel escolar con estas características; esto es, como el sitio natural y único donde conviven la enseñanza y la investigación – a menos que se especifique que estamos hablando de la investigación profesional de la maestría y el doctorado. El sistema escolar no sólo hace estas divisiones entre la primaria, la secundaria y la superior, sino que aún dentro de la universidad hace la división entre docencia de pregrado y la investigación de posgrado; y en nuestro medio, como en el resto del mundo los estímulos para el profesor no llegan sino por la vía de la investigación profesional, lo cual mantiene activa la separación (sólo baste mencionar los famosos decretos 1444 y el nuevo 1279, para nuestro caso colombiano, donde el reconocimiento a la buena docencia es prácticamente inexistente).

“Enseñanza por medio de la investigación / enseñanza de la investigación / investigación de la enseñanza”.

Bajo estos tres subtítulos, muy provocativos, Alberto Pardo Novoa, coautor con Fanny Forero del libro anteriormente citado, recoge quizás, lo que es el centro de la discusión que he propuesto:

En el primer caso, **“La enseñanza por medio de la investigación”** viene a constituir una forma de llevar a cabo enseñanza como creación de ambientes para el aprendizaje. (...) El propósito fundamental de estas novedades no es tanto formar científicos en el nivel de profesionalización, como contribuir a

una mentalidad y cultura académica, profesional y social referida a valores, actitudes y comprensiones de la actividad científica.”

En el segundo caso – **“la enseñanza de la investigación”** - se aprecian dos tendencias: “a- la formación universitaria sustentada en el trabajo científico, y b- la preparación de científicos en la universidad. A este respecto, se observa en el panorama internacional – no solamente local – que: 1- existe un “enorme distanciamiento entre el pensamiento científico y la realidad socio-cultural; y (2)- Es poca la atracción que la actividad científica ejerce aún sobre los mejores alumnos universitarios, quienes prefieren dedicarse a actividades administrativas, industriales y comerciales.”

El autor Pardo Novoa comenta que, en Colombia, frecuentemente confundimos “...entre: fundamentación científica para el ejercicio profesional y formación para desarrollar la investigación científica como tal”. Estamos de acuerdo en que los pregrados no pueden ofrecer la formación de científicos profesionales, aunque puedan darse casos excepcionales de individuos virtuosos que logren ese nivel. Tenemos claro que la formación de investigadores profesionales, o sea aquellos que deciden dedicar sus esfuerzos a la investigación misma, más que a una determinada profesión, es asunto de la maestría y del doctorado; pero estos últimos actores han tenido que pasar por un pregrado y en ese tránsito deben haber conservado y mejorado su capacidad de asombro y de pregunta. Entendemos que la culminación exitosa de una formación

investigativa en el posgrado es el resultado, ante todo, de una formación previa, incluida la escuela y el bachillerato (y mucho más).

En cuanto al tercer punto – “**investigar la enseñanza**” – es de la mayor importancia para empezar a romper la aparente dicotomía entre docencia e investigación; a propósito dice el autor: “No ha resultado fácil en muchas ocasiones emprender esta aventura; el profesorado temerosamente se arriesga, pues ha venido acostumbrado a imaginar que la investigación – por referencia a un paradigma cientifista – o no es viable o es cuestión de científicos visionarios; o más bien, que la investigación en general es sólo para unos sabios. Sin embargo, se han venido desmitificando esas creencias y se va cerrando la brecha – promovida o sostenida por agencias del sistema educativo – entre formación científica y formación pedagógica del profesorado universitario.” (Págs. 46,47,48).

Para ir terminando, quiero ofrecer otro argumento más, desde la semántica: en la frase “**formación investigativa**” queda claro que lo verdaderamente importante o sustantivo es la formación, mientras que la investigación se convierte en el

método para lograrlo. En la frase “**Investigación formativa**” se invierte la ecuación y lo sustantivo pasa a ser el método mientras que la formación pasa a un lugar adjetivo. Parece pues que también hay un error semántico frente al cual somos acrílicos quizá porque se acomoda a un modo clásico de ver el problema; al fin y al cabo nos hace sentir por un momento, así sea en forma ilusa, que estamos dando la máxima importancia a la investigación...y en todo caso “le estamos tomando el pelo a los pares amigos y a los otros, en el proceso de acreditación.”

Finalmente, retomando a Edgar Morin, es necesario decir que desde el punto de vista del pensamiento complejo, no se trata de dos situaciones antagónicas, puesto que queda claro que los dos términos se complementan mutuamente: no puede haber formación, que no sea frágil, sin investigación; ni investigación, que valga la pena, sin formación. Este sería el principio de una verdadera comprensión de la situación. Infortunadamente este principio dialógico de la complejidad, según el cual argumentos aparentemente antagónicos se reconocen como complementarios, no es el que se aplica en nuestras aulas universitarias. La ecuación correcta sería **formación = investigación**.

Publicado en Uni-pluri/versidad, Vol. 2, No. 3, 2002 Pág. 27

Estrategias para hacer de la experiencia investigativa un proceso formativo

Carmen Emilia García Gutiérrez*

«A vosotros, los audaces buscadores e investigadores, y a quien quiera que alguna vez se haya lanzado con astutas velas a mares terribles; a vosotros los ebrios de enigmas, que gozáis con la luz del crepúsculo, cuyas almas son atraídas con flautas a todos los abismos laberínticos».

Friedrich Nietzsche. El Anticristo

Las siguientes palabras anuncian una cierta sensibilidad personal hacia el problema de cómo llevar a efecto, con los estudiantes, un proceso formativo que tiene un componente alto en investigación; sin embargo, una honradez elemental exige que señalemos desde el principio lo que deben estas palabras a ciertos autores contemporáneos y clásicos: Jorge Larrosa, Gastón Bachelard, Federico Nietzsche y Séneca. La experiencia de la investigación, sea a través de la participación en semilleros de investigación, en la integración en proyectos desarrollados con docentes, como eje transversal del plan de estudios, como requisito para obtener el grado profesional, entre otros, debe encarnar procesos formativos hacia la transformación en la manera como nos relacionamos con la vida.

Esta relación, experiencia de la investigación con la vida, debe estar dirigida a que, tanto docentes como estudiantes, nos situemos en posición de forasteros, lo que significa mirar con perplejidad e interrogación el mundo en que vivimos; es asumirnos como seres en constante aprendizaje, por lo tanto preparándonos siempre para pensar y preguntar. Esto es, sensible, cuidadoso, responsable, inquieto con

* Historiadora y Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Grupo CHHES – BIOGÉNESIS

la pregunta. Prefiriendo la pregunta a la respuesta. Como dice Nietzsche: “soy demasiado curioso, demasiado problemático, demasiado altanero para que me agrade una respuesta burda”.

La experiencia investigativa se adquiere en el modo como los individuos van respondiendo a lo que les va pasando: es lo que nos pasa, no lo que pasa, es lo que nos alcanza, lo que se apodera de nosotros, lo que nos tumba, lo que nos hace sufrir y perdernos en una dirección desconocida. Desde este punto de vista tienen sentido y valor los desaciertos de la vida, los momentáneos caminos secundarios y errados, los retrasos, la seriedad dilapidada en tareas situadas más allá de la tarea. Entonces, estar atento a lo que nos pasa es un ejercicio de lectura constante de aquello mismo (porque en el mundo pasan muchas cosas, como espectadores, pero pocas cosas nos pasan) donde está comprometida nuestra capacidad de escucha, pues allí está nuestro potencial de formación: las personas que no escuchan, cancelan todo deseo de transformación. Escuchar lo que nos pasa, porque nadie puede escuchar en las cosas, incluidos los libros, más de lo que ya sabe, se carece de oídos para escuchar aquello a lo cual no se tiene acceso desde la vivencia.

Acompaña a la escucha el silencio. Pero no aquel silencio intimidado por el poder que es el único que habla. Se alude acá al silencio como el respeto, la delicadeza para con la palabra, que desplaza todo ese ruido que hace imposible cualquier lectura, cualquier estudio, cualquier experiencia. La actitud del silencio

es atención y pureza, escucha y recogimiento; ese callar que interrumpe por un momento el bullicio de su persona y su cultura.

Comprendida así la experiencia, es válido pensarla como aquello que nos transforma, de-forma o nos-forma: es cuando entre nosotros y el conocimiento cancelamos la frontera entre lo que somos y lo que sabemos, valiéndonos de la imaginación, pues ella es el medio esencial del conocimiento. Establecer una relación con el conocimiento de manera que nos conmovamos con el saber, de manera que el conocimiento ilumine, alimente, guíe la vida; y también, quizás lo más importante que podamos aprender a describirnos de otra manera. Es cambiar con lo que sabemos, con toda la incertidumbre que esto implica: es modificarse a sí mismo; es pensar de otro modo; es ejercer el derecho a explorar en el propio pensamiento; es prepararse para la vida y no para ganarse la vida.

Y cuidado, porque experiencia sin reflexión, no es experiencia; la reflexión debe ser narrada aunque sea dolorosa, en lo posible a través de la escritura siempre con conciencia de que la reflexión conlleva cierta repetición, cierta recitación y recuerdo.

No obstante, la ciencia moderna desconfía de la experiencia y trata de convertirla en un elemento del método, no es ya el medio de ese saber que transforma la vida de los hombres en su singularidad, sino el método de la ciencia objetiva, de la ciencia que se da como tarea, la apropiación y dominio del mundo. A partir de

ahí el conocimiento ya no es un aprendizaje en la prueba y con la prueba, con toda la incertidumbre que esto implica, sino una acumulación progresiva de verdades objetivas, que sin embargo, permanecerán externas al hombre.

Abandonado el saber de la experiencia y una vez separado del conocimiento de la vida humana, tenemos una inflación de conocimiento objetivo, una enorme abundancia de artefactos técnicos y una enorme pobreza de formas de conocimiento que actúan en la vida humana insertándose en ella y transformándola.

La idea de formación en investigación, no se define en función del estado final en la elaboración de un proyecto de investigación. El proceso de formación en investigación debiera ser pensado como una aventura, un viaje, un viaje abierto, en el que pueden ocurrir muchas cosas y donde no se sabe dónde se va a llegar, ni siquiera si se va a llegar. Un viaje donde uno se deje afectar en lo propio, se deje seducir y requerir por lo que le sale al paso. Y en el que el juego es uno mismo, la constitución de uno mismo y eventual transformación de uno mismo.

Ahora, si enumeraremos algunas estrategias para hacer de la experiencia investigativa un proceso formativo, dichas estrategias comprometen a docentes y estudiantes, son responsabilidades compartidas para con la vida.

Comenzar a cambiar lo aprendido

Implica que en cada momento de la vida se esté dispuesto a reconstruir todo el sa-

ber. Donde la experiencia deba rectificar los errores, provocar debates, contradecir la experiencia común, destruir conocimientos mal adquiridos, mutar para contradecir un pasado. Comenzar a cambiar lo aprendido es no aceptar ningún esquema de pensamiento estandarizado y confeccionado de antemano, es decir siempre “todo es cuestionable”, y si no fuera de esta manera - y también por qué no- tener presente que las cosas son así pero podrían ser diferentes. Es estar dispuesto a conjurar contra todo lo que hasta ese momento se ha creído, exigido y santificado como inmutable. Hacer que el mundo suspenda por un instante su sentido y se abra a una posibilidad de resignificación, a lo cual ayuda si tenemos como principio la capacidad de ASOMBRO, la cual suscita la pregunta de por qué las cosas son como son y en la elaborada respuesta rompe con el mundo estéril, hecho lo cual se abre un mundo rico en interrogantes. El asombro rompe con el círculo de adecuar lo buscado a lo encontrado, abre abanicos y oxigena el ambiente.

Digo esto para que los jóvenes insistan en lo que no comprenden, que vuelvan sobre lo que no entienden, porque al final los ojos se abrirán ante un mundo maravilloso. En palabras de Peter Handke “El vacío dentro de mí, y ante mí la sinceridad: es decir, por fin estoy vacío, y ante mí todo está abierto, con sus colores y formas, en su multiplicidad y su unidad, en su tiempo que ahora se ha convertido también en el mío”. (Citado por Jorge Larrosa. Peter Handke en la Historia del lápiz. Página 268).

Comenzar a hacerse visible para sí mismo

Es no conformarse con sumergirse en el sistema: se es consciente de las convenciones sociales pero sabiendo que sólo merecen una aprobación provisional. Es no sentirse definido por el punto de vista de los demás y permanecer permeable a lo que podría perturbarle.

Es crear nuevas perspectivas sobre lo que habitualmente ha considerado como real; aludo a la película *el Show de Truman* del director Peter Weir, donde el protagonista descubre sólo a los treinta años de edad que el mundo en el cual ha crecido es producto de los *mass media*, y comienza a crear nuevas miradas sobre su mundo, deseando experiencias que le permitan aprender a ser de otro modo, querer recorrer espacios no familiares y extraños.

En este recorrido, estar dispuesto a examinar el detalle, a seguir la más mínima pista y ser capaces de cambiar de rumbo. Es en suma, estar cautivado por la ciencia, la poesía, la música, por el mundo y su conocimiento, pero cautivado por buscar, a tal punto que esta actitud empieza a regir la vida y a darle sentido a la existencia.

Comenzar a reflexionar juntos

Tanto estudiantes como docentes buscaremos el gesto comunicativo y la palabra expresiva: movernos juntos y reflexionar también juntos. Una relación así podría determinar un tipo de relación donde se constituya y se configure una cierta sensibilidad y un cierto carácter, con el po-

der de formar y transformar a todos los involucrados.

Se necesitan, entonces, seres que enseñan más con la vida que con sus discursos; que después de decir lo que se debe hacer, lo demuestren haciéndolo.

La escucha compromete un principio clave cuando se trata de procesos formativos: el principio de la crítica permanente, el cual alude a la gran posibilidad que tenemos como humanos de disentir en forma armoniosa de los argumentos de otros. Dicha crítica supone expresarnos con argumentos, que son formas de pensamiento. Buenaventura la de quien consigue esgrimir su pensamiento consigo mismo, con otro igual o con alguien más agudo.

La reflexión conjunta de docentes y estudiantes, implica necesariamente estar convencidos de nuestra capacidad para poder argumentar y defender las decisiones particulares y privadas frente a los contextos institucionales, lo que supone ahondar en los procesos de análisis individual y colectivo, dotar de sentido a la propia vida y posicionarse en una actitud vigilantemente crítica frente a uno mismo y frente a los demás.

Luchar contra la paz mental

La paz mental descansa en la opinión: pues ella piensa mal, traduce necesidades en conocimientos, permite hablar y formular sobre lo que no se conoce o no se comprende con profundidad y claridad. La opinión, también llamada sentido común, tiene mucho de común pero poco de envergadura para hacernos compren-

der el mundo que nos rodea, y con la cual podemos acometer graves simplificaciones que contribuyen al desconocimiento y a la confusión. La opinión descansa en la rutina del lenguaje, no evita el ejercicio de lo anecdótico y la poca caracterización de las situaciones, no silencia lo convencional.

Se impide la paz mental cuando se logra poner en cuestión el yo pienso, que estimula la modalidad de respuestas mecánicas y repetitivas, cuya función es reproducir lo que de manera agresiva y arrogante llaman realidad o mundo verdadero. “Y cuando uno comienza a decir lo que piensa o lo que le parece, es como si la calidad de la experiencia se modificase completamente: toda experiencia queda así cancelada por esa forma de conciencia solidificada, por ese orden ya instaurado, llamado mundo verdadero”, cerrado y falsificado, agregaría yo.

Impedir la paz mental también significa no confundir lo complejo con lo complicado, pues lo complejo nos remite a la posibilidad del establecimiento de múltiples relaciones, de mirar un fenómeno desde diferentes ángulos y caras. Lo complejo conduce a clarificar los fenómenos: exhibir las claves para todas las conexiones necesarias, lo cual exige la interpretación dentro de un contexto.

Incrementar la tensión

La formación encarna los enigmas de cómo pensar, de cómo vivir, de cómo actuar, de cómo sentir; enigmas que nunca pueden llegar a resolverse definitivamente, siempre se estarán reconstituyendo. Admitir que en el proceso de formación, el no conocimiento es dejarse extrañar. Quien no se extraña, quien no se deja atravesar por la pregunta, cautivar por el misterio, no aprende. Quien no se vuelve extranjero de sí mismo, no sabe de sí, no se visita, no se explora, no se aventura, no viaja. Avanzar de esta manera, supone atreverse a pensar la educación como compromiso humano.

Cuando confrontamos nuestra libertad con la libertad ajena; cuando en cada acción hacia la investigación y la interrogación, afirmamos nuestra libertad; y de forma implícita, afirmamos también que elegir es significativo tanto para sí mismo como para todos aquellos que están intentando aprender.

Entonces, para concluir de manera provisional, cuando hacemos de la experiencia investigativa un proceso de formación tal y como lo hemos descrito anteriormente, estamos instaurando en cada uno de nosotros una progresiva concientización; nuestro aprendizaje es formación de conciencia, lo que implica comprensión y dotación de sentido de nuestras vidas.

PARENTESIS DE VICENTE HUIDOBRO

Y tú, hombre de hoy, buscas la clave
De tus meditaciones graves,
Estrujas tu cerebro
Buscando el gran secreto
De todo el universo.
Hombre, para llegar a todo
Ten más reposo,
Sé más poeta,
Deja a un lado tu ansiedad inquieta,
Cierra los ojos ante el sol
-pon en el acto una serena unción-
y después de mirar un largo rato,
verás bajo tus párpados
un continuo girar de átomos.
Eso son todas las cosas en el tiempo,
Eso es todo,
Eso es el universo:
Un eterno girar contradictorio
A un punto fijo.
Medita, observa y otra vez medita,
Ese es el único camino
Que lleva a toda maravilla.
Busca el sentido de las cosas
Que encantan tu mirada ansiosa,
Búscalo por la parte más sencilla.
Todas las cosas salen de la tierra
Para volver a ella...

Texto publicado en Uni-pluri/versidad Vol.1 N°1, 2001. Pág. 57

BIBLIOGRAFÍA

- Bachelard, G.** La formación del espíritu científico. 10.ed. Bogotá: siglo veintiuno editores. 1982.
- García G, CE.** Estrategias pedagógicas de investigación formativa. Trabajo de grado. Fundación Universitaria María Cano. 2000.
- Larrosa, Jorge y otros.** Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Alertes, 1995.
- La experiencia de la lectura.** Estudios sobre literatura y formación. Segunda edición. Barcelona: Alertes, 1998.
- Lezama L, J.** Paradiso. Quinta edición. Madrid: Cátedra. Letras Hispánicas. 1995.
- Muñoz M, JA.** El oficio de investigar o el arte de auscultar las estrellas. Bogotá: Corprodic. 1992.
- Nietzsche, F.** Ecce Homo. Cómo se llega a ser lo que se es. Decimoséptima reimpresión. Madrid: Alianza Editorial. 1997
- Séneca.** Tratados filosóficos. Cartas. México: Porrúa. 1992.

La necesidad de espacios universitarios para la formación integral con énfasis en la investigación

Jorge Ossa Londoño*

Así podremos algún día empezar a pensar que nuestros alumnos que tienen éxito tal vez no se lo deban a la eficacia de nuestra enseñanza, sino que a lo mejor hubieran aprendido lo mismo sin nosotros; además, podríamos llegar a pensar que los que no tuvieron éxito eran precisamente aquellos que sí necesitaban nuestro apoyo en el difícil proceso de aprender, y nosotros no estuvimos a la altura de ese desafío. Hasta de pronto nos asaltaría la duda de si nuestros mejores estudiantes aprendieron a pesar nuestro./

(Carlos E. Vasco, en Uni-pluri/versidad Vol. 1, No. 3, 2000, Pág. 19)

Entre los muchísimos cambios de la última década, en nuestras universidades colombianas, está la promoción de la investigación como mecanismo de articulación del país con la llamada sociedad del conocimiento. En efecto desde los años 80, con la Ley 80 del 80, con los pasos definitivos hacia el desarrollo de Colciencias, con la promoción de las maestrías del Icfes-BID, con las primeras conversaciones hacia el desarrollo endógeno de los doctorados, entramos a la última década del Siglo XX que nos esperaba con grandes cambios en el orden económico mundial, con nueva Carta Constitucional, con nueva Ley de educación superior, con la Comisión de Sabios, con la consolidación de grupos de investigación y, en fin, con las primeras

* MV, MS. Ph.D Profesor Facultad de Medicina. Coordinador Grupo CHHES. Universidad de Antioquia

tendencias hacia la conformación de universidades investigativas - como las define y clasifica el sistema norteamericano, aquellas que dedican un gran porcentaje de su actividad a la generación de conocimientos.

En este complejo contexto emergieron los Semilleros de Investigación. Gracias a la generación y financiación de proyectos de investigación se fueron conformando equipos de trabajo y laboratorios modernos que lentamente fueron transformando algunos nichos académicos en algunas universidades. Aquí debo señalar que estos “algunos nichos y algunas universidades” son un motivo de preocupación, pues estos algunos son aún muy pocos y aquí podría radicar un principal impacto posible de los semilleros de investigación.

A mediados de los años noventa, con la creación del programa de jóvenes investigadores de Colciencias y su réplica en algunas universidades y grupos, arribó un inusitado número de estudiantes de pregrado a los grupos de investigación y fue aquí donde, y cuando, se hizo necesario generar una estrategia nueva; no sólo para asignarlos a un Tutor, a trabajar en un proyecto específico, sino, principalmente, para crear comunidades de aprendizaje alrededor del tema de la investigación: la pregunta, el entusiasmo, lo antropológico y lo sociológico en la ciencia, la generación de preproyectos y proyectos propios, la cotidianidad, la multidisciplinariedad, la multiculturalidad, la ciudadanía; en fin, la formación integral.

En la Universidad de Antioquia fundamos el Semillero de Biogénesis en 1997 y a partir de este se empezó a generar una dinámica propia, que llevó hasta la creación del Encuentro Nacional de Semilleros, en cooperación con la Universidad de Caldas, donde también se estaba dando un movimiento similar. Este evento se hizo por iniciativa exclusiva de estudiantes de ambas instituciones.

Al año siguiente, 1999, siempre con la iniciativa mayor de los estudiantes, se realizó el segundo encuentro en Medellín, con participación de alrededor de 15 instituciones y un poco más de 200 personas inscritas. Luego se realizó el tercer encuentro en Popayán y el cuarto en Bucaramanga; este último con más de 450 participantes. El quinto encuentro será en Tunja en el mes de octubre.

Estos jóvenes han tenido, además, la iniciativa de organizar unas redes institucionales y nacionales de Semilleros de Investigación, a través de las cuales han movilizado ideas, recursos y organización. Este liderazgo temprano de los estudiantes es a la vez un efecto y una causa del movimiento de Semilleros, y aquí radica, muy posiblemente, otra gran potencialidad.

Paralelamente con estos hechos mencionados, en Colombia se ha dado una gran profusión de textos y ensayos relacionados con la Universidad y la pedagogía universitaria. Abramos algunos de éstos al azar y citemos algunas de sus invocaciones:

- 1- Dice el Padre Gerardo Remolina, en la Revista "Orientaciones Universitarias", de la universidad Javeriana: "En este documento la formación general se presenta, citando a Ortega y Gasset, como 'el desarrollo total de un individuo, aparte de su entrenamiento ocupacional. Incluye el civilizar sus propósitos de vida, el refinamiento de sus reacciones emocionales, y la maduración de su entendimiento sobre la naturaleza de las cosas, de acuerdo con el mejor conocimiento de nuestro tiempo" (1).
- 2- Carlos Darío Orozco Silva dice: "Se hace necesario replantear el papel de la educación de carácter general o fundamental (no enciclopédica) versus la educación especializada y el énfasis que debe hacerse en las destrezas intelectuales que permitan aprender a aprender, dado el requerimiento de versatilidad y la necesidad de creatividad en un mundo cambiante." (2).
- 3- Luis Enrique Orozco define, con Fichte, la formación integral como "aquella que contribuye a enriquecer el proceso de socialización del estudiante, que afina su sensibilidad mediante el desarrollo de sus facultades artísticas, contribuye a su desarrollo moral y abre su espíritu al pensamiento crítico"... "la formación integral va más allá de la capacitación profesional aunque la incluye." (3).
- 4- Leonel Monroy habla de la formación general que "...ha venido surgiendo en la mente de los educadores con el deseo de subsanar las fallas contempladas en los diferentes sistemas educativos...ha surgido también como posibilidad de generar un núcleo educativo válido y significativo ante la misma expansión y provisoriedad del conocimiento, sobre todo en los tiempos modernos." (4).
- 5- Gregorio Piñeros y Gonzalo Téllez proponen el sistema de enseñanza modular, así: "El sistema modular rompe con el paradigma clásico de la enseñanza por disciplinas, en el que el conocimiento se entiende como una acumulación de saberes concernientes a algo en particular. Por lo tanto este método propone una nueva forma de ordenar y transmitir los conocimientos, a través de la vinculación de la enseñanza con la realidad. Con este propósito se estructura la enseñanza por medio de *módulos* (unidades de enseñanza aprendizaje) que se construyen a partir de problemas reales, conocidos como *objetos de transformación*, los cuales se abordan de una forma interdisciplinaria y a través de la investigación científica, según la contextualización de un problema central." (5).
- 6- Fanny Forero y Alberto Pardo: "La investigación acción como base de la enseñanza y de la formación del profesorado es un tema que ha venido tomando interés. La investigación acción es una forma de práctica social cooperativa que desde planteamientos participativos y democráticos puede ayudar a entender los as-

pectos de orden social, político, económico e ideológico que condicionan la acción de los profesores en las instituciones y en las aulas. Si realmente se quieren introducir cambios en la forma de entender e interpretar la docencia universitaria por parte de los profesores y la comunidad educativa, la investigación acción es una herramienta que ayuda en este propósito.” (6)

- 7- Martha Orozco de Amézquita, en la introducción al libro de la Universidad Nacional titulado “Transformación social transformación de la universidad”, indica que “El componente flexible de los planes de estudio se propuso como un elemento adicional, para que el estudiante participara en la definición de su proceso formativo, como un mecanismo para organizar, relacionar y evidenciar las líneas de investigación que se han desarrollado en la universidad; como un sistema que permitiera profundizar en temas de interés del estudiante y como una instancia para incentivar el desarrollo de propuestas inter, trans y multidisciplinarias.”

Y continúan los mismos autores: “Los criterios anteriores se complementan en la propuesta con lo que se llamó *contribuir en la formación integral*, criterio que establece que el estudiante no sólo debe estar preparado en aspectos relacionados con su desempeño disciplinar o profesional, sino que debe adquirir y avanzar en su capacidad para manifestarse como ciudadano crítico, creativo, respon-

sable y solidario con conocimiento de los problemas del país.”(7)

- 8- Rómulo Gallego Badillo: “la inteligencia es una propiedad que emerge de las interacciones colectivas que cada organización humana posibilita, las cuales crean las condiciones dentro de la cuales cada uno de sus miembros desde sí, y con los otros, decide hacerse inteligente para encajar en la organización...”(8)
- 9- Alfonso Claret Zambrano, en su capítulo del libro de serie “Educación en ciencias experimentales” nos recuerda que “El maestro no recibe un estudiante “vacío” para llenarlo con conocimiento empírico estructurado. Por el contrario él encuentra estudiantes con opiniones, con una ideología que ellos han adquirido y que los acompañará durante el desarrollo de sus vidas y a la cual ellos deben adaptarse con el fin de cumplir con las normas en una sociedad...” (9).
- 10- Ingrid Muller de Ceballos, en su libro sobre “Los orígenes de la universidad investigativa” indica que “en la Ley 30 de 1992, de la educación superior en Colombia, hay siete artículos en los cuales se mencionan las palabras investigación o investigador, sin convertirlas en tema expreso de tratamiento normativo. Son los artículos correspondientes al posgrado y los relacionados en el reconocimiento de una institución de educación superior como universidad, en cuanto que ella debe acreditar la investigación como primer requisito.” (10).

Todas estas citas de autores colombianos, aparentemente deshilvanadas, tienen un eje común que se refiere a la necesidad de construir un discurso pedagógico para la educación superior y adoptarlo con urgencia. En la praxis de los Semilleros de Investigación, justamente, nos hemos encontrado con todas estas inquietudes y muchas otras que nos han hecho concluir que estas angustias y estas urgencias no vienen sólo de los académicos sino también de los mismos estudiantes que son capaces de enunciarlas, de su propia cuenta, cuando se crean ámbitos de libertad y creatividad.

Adicionalmente, en el plano internacional, nos encontramos con autores como Edgar Morin (11), que desde hace varios años viene insistiendo en el cambio de paradigma total para la educación y la cultura. En su libro más reciente “La cabeza bien puesta” encontramos las siguientes inquietudes:

El desafío cultural radica en resolver la gran división que ha llevado al mundo tecnocientífico a considerar como un lujo estético la cultura de las humanidades, mientras que el mundo de las humanidades no ve en la ciencia más que un conglomerado de saberes abstractos o amenazadores. Por esta vía hemos llegado a «un déficit democrático creciente a causa de la apropiación de una cantidad cada vez mayor de problemas vitales por parte de los expertos, especialistas, técnicos... En estas condiciones el ciudadano pierde el derecho al conocimiento... (y esto) plantea el problema histórico capital de la necesidad de la democracia cognitiva»

En los capítulos dos y tres, LA CABEZA BIEN PUESTA, y LA CONDICIÓN HUMANA, Morin recuerda que fue Motaigne quien propuso que más vale una cabeza bien puesta que una cabeza repleta. Y se define una cabeza bien puesta, como aquella que tiene «una aptitud general para plantear y analizar problemas y tiene principios organizadores que permitan vincular los saberes y darles sentido».

El pleno empleo de la inteligencia requiere del libre ejercicio de la curiosidad que es la facultad más extendida y vivaz de la infancia y de la adolescencia, y «que con demasiada frecuencia la instrucción apaga», y esto sólo lo puede corregir, no un currículo, sino «un fervor educador».

Para desarrollar la inteligencia general se requiere del ejercicio del ars cogitandi que incluye la lógica, la deducción, la inducción, y el arte de la argumentación y la discusión. Con estos elementos se puede llegar a la serendipia, que la define el autor como «el arte de transformar los detalles aparentemente insignificantes en índices que permitan reconstruir una historia por completo».

No parece pues que se necesitara la creación de muchos nuevos textos para poner a prueba algunas estrategias pedagógicas y didácticas que apunten al tema ampliamente diagnosticado. Semilleros de Investigación es una de tales estrategias, que ha demostrado su aceptación entre los estudiantes y la posibilidad de ponerse en práctica sin necesidad de cambios curriculares ni transformaciones institucionales mayores. Quizás la necesidad de estos cambios vendría después

como una consecuencia, pero no necesariamente como condición inicial. Tal sería un indicador del efecto deseado.

En cuanto al método, no existen fórmulas únicas ni mágicas para desplegar la actividad de Semilleros. El tema, el método, la logística, etc., emergen de las condiciones propias de cada grupo, en cada institución, en cada región. Es el resultado de la interacción inédita de seres humanos únicos: profundamente multiculturales y por tanto profundamente enriquecidos en capacidad de construir comunidades de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA CITADA:

- 1- Remolina V, G. Presentación. En: Orientaciones Universitarias. Formación integral y formación social. No.29. Pontificia Univ. Javeriana, Pág. 6, 2001.
- 2- Orozco S, CD. Pedagogía de la educación superior y formación en valores. Univ. de los Andes, Pág. 25, 1997.
- 3- Orozco S, LE. El concepto de formación integral. En: La formación integral. Mito y realidad. Univ. de los Andes, 27, 1999.
- 4- Monroy, L. La estructura del ser humano como fundamento de la educación superior y para lo superior. Bases para un diseño curricular aplicable a la formación integral universitaria. Univ. del Valle, Pág. 63, 194.
- 5- Piñeros, G, y Téllez G. Necesidad de cambio en la formación del profesional del sector agropecuario. Univ. Nacional de Colombia, Pág. 21, 2001.
- 6- Forero R. Fanny. La capacitación y formación de docentes universitarios. En: Mejorar la docencia universitaria. Tomo II. Eds. Fanny Forero y Alberto Pardo. Univ. Pedagógica Nacional. Bogotá. Pág. 27, 1999.
- 7- Orozco de A, M. Presentación. En Transformación social y transformación de la universidad. Univ. Nacional de Colombia. Bogotá, Pág. 12, 2001
- 8- Gallego B, R. El problema de la inteligencia. En: El problema de las competencias cognoscitivas. Una discusión necesaria. Univ. Pedagógica Nacional. Bogotá, Pág. 72-72, 2000
- 9- Zambrano, AC. La relación entre conocimiento común y conocimiento científico en el contexto de la enseñanza, aprendizaje, evaluación y cambio conceptual de las ciencias naturales. En: Educación en ciencias experimentales. Univ. del Valle. Pág. 16, 2000
- 10- Muller de C, I. Los orígenes de la universidad investigativa. Universidad Pedagógica Nacional. Ed ARFO Ltda, Pág. 100. Sin fecha.
- 11- Morin, E. La cabeza bien puesta. Repensar la reforma - reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa. Traducción de P. Mahler, ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 2001.

Publicado en Uni-pluri/versidad, Vol. 2, No. 3, 2002, Pág.57

La universidad colombiana frente al reto de la formación integral

Jorge Ossa Londoño*

No es el conocimiento y su transmisión, ni siquiera el conocimiento y su generación, lo verdaderamente importante en la universidad; es el aprendizaje. ¿Qué tanta conciencia tenemos de esta dimensión, y qué acciones realiza la universidad para el cumplimiento de esta función fundamental?

En primer lugar debemos reflexionar sobre si la idea de la formación integral es un reto válido, para justificar una posterior propuesta sobre las fortalezas, las limitaciones y las oportunidades de la educación superior colombiana, para abordar la tarea de formar integralmente.

Preguntémonos entonces ¿cuál es la tarea de la universidad? La docencia, responderían unos, el conocimiento, dirían otros, el pensamiento, «pensarían» unos terceros. Desde el punto de vista más pragmático se respondería, la producción de profesionales; y desde un punto de vista más lamentable también se argumenta que la educación superior es para entrenar la mano de obra que requiere el desarrollo económico, que hoy es sinónimo de la gran empresa.

* MV, MS. Ph.D Profesor Facultad de Medicina. Coordinador Grupo . CHHES. Universidad de Antioquia

Y ¿qué será lo que espera un estudiante que, sobre la frustración de más del 80% de sus compañeros, logra ingresar a este nivel de educación? Asegurar su futuro laboral, será muy posiblemente la primera respuesta. Ascender en la escala social o por lo menos mantenerla, será lo que piensan otros. Llegar a ser intelectuales o científicos, será otra alternativa para unos pocos.

¿Qué tanto se están cumpliendo estas expectativas institucionales y sociales? Podríamos proponer que la docencia se cumple; el conocimiento no se crea en gran medida, pero se «transmite»; el pensamiento, se frustra con la «transmisión» docente; los profesionales se gradúan, y se crea la oferta de mano de obra para la empresa. En cuanto a las expectativas de los estudiantes, tenemos que aceptar que el aseguramiento del futuro laboral no se logra, el ascenso social se logra en pequeña medida y quizás en forma pírrica, el acceso a la intelectualidad y la ciencia, por su parte, son apenas una excepción.

Desde otra perspectiva debemos recordar que la mayoría de estas expectativas sociales también se pueden satisfacer en otros entes distintos a la universidad; veamos: la transmisión del conocimiento, a través de múltiples paquetes que se compran y se venden profusamente, o en muchos casos llegan gratis por la Internet (por lo menos a los pocos que tienen acceso), este es justamente el tipo de conocimiento -conocimiento explícito- que se ha llamado la nueva mercancía, y que caracteriza a nuestra nueva «sociedad del conocimiento», o de la «tercera ola» como decía Toffler. De la misma manera

la creación del conocimiento -la investigación- se logra en los laboratorios de las grandes empresas, con gran eficiencia, incluido en este dominio la maquila multinacional. Pero, ¿quién, fuera de la universidad, podrá responsabilizarse de ese otro bien social que es el pensamiento?

Sabemos también, y cada día es más cierto, que el entrenamiento necesario lo ofrece, de la mejor manera, la misma estructura social de la empresa, en el puesto de trabajo. Entonces, frente a este nuevo panorama, ¿cual debería ser el nuevo papel de la universidad?

En este sentido podríamos estar de acuerdo con Bill Readings, cuando propone que el pensamiento es lo verdaderamente específico de la universidad. En otros términos, podemos decir que no es el conocimiento y su transmisión, ni siquiera el conocimiento y su generación; lo verdaderamente importante en la universidad es el aprendizaje. ¿Qué tanta conciencia tenemos de esta dimensión, y qué acciones realiza la universidad para el cumplimiento de esta función fundamental?

De la misma manera podríamos preguntar qué tan conscientes somos los estudiantes, los profesores y la institución misma, de que nuestros graduados como profesionales son los que, quizás sin habérselo propuesto, terminan administrando y «liderando» el país, desde las cortes y las cámaras hasta la Presidencia y las gobernaciones, o en las mesas de negociación!. Más aún, qué tanto orientamos nuestras acciones de profesores y administradores universitarios hacia la formación de los profesores que han de

relevamos en la función de «formadores» de nuevas generaciones. O ¿será que esto no importa hoy, como no importó en la anterior generación?

Pues bien, para el pensamiento, para el liderazgo social, para la dirigencia, para el profesorado, para la ciudadanía, no se puede educar a los individuos con los mismos parámetros que requiere y exige la empresa; esto es con un currículo profesionalizante, donde predominan las fórmulas y las pequeñas certezas. Más aún, este último tampoco es apto para la nueva época de rápido cambio tecnológico; ya no se ocupa el mismo puesto de trabajo durante toda la vida y de hecho, no sólo cambia el perfil del empleo sino también el perfil profesional. ¿Estamos produciendo profesionales capaces de cambiar al ritmo del cambio y de interactuar con sentido y creatividad en un entorno de incertidumbre y de vértigo?

Queda claro que lo importante de este nuevo egresado no es su conocimiento del día del grado sino su potencial. Preguntamos de nuevo, ¿qué tanto trabaja la universidad sobre ese potencial de ser humano hábil, lúdico, ético y sabio? ¿Qué tanto hacemos por el sujeto, por el ciudadano público, por el ciudadano familiar, por el ciudadano planetario?

De otra manera podríamos resumir que tal vez no es el cúmulo de conocimientos lo que determina el éxito de un ser humano, sino un potencial que tiene que actualizarse permanentemente; esto requiere un aprendizaje permanente, es decir uno que ha aprendido a aprender por sí mismo. De la misma manera el éxito no

se asegura con unas habilidades muy desarrolladas para un empleo, pues el empleo cambia con gran celeridad; tampoco se asegura con un claro y preciso perfil profesional, pues las profesiones mismas cambian a la velocidad de los cambios tecnológicos y sociales. Preguntemos de nuevo, ¿cuál debe ser el nuevo rol de la universidad?

Con estos elementos quiero proponer que, efectivamente, la idea de formación integral es un reto válido para la universidad. Sin embargo, otra objeción que debo considerar es la de aquellos que consideran que esta formación sí es fundamental, pero es responsabilidad de la escuela y el bachillerato; creo que estos siguen pensando en la época de los preceptores, de los liceos y de los gimnasios, y están desconectados de la realidad de las escuelas y colegios públicos y privados de nuestro sistema de educativo; pero, lo que es más preocupante, no han entendido que la formación integral es una utopía tras la cual tenemos que marchar durante toda esta vida y otra vida más, si ello fuera posible.

Enfoquemos entonces la universidad colombiana para intentar un principio de respuesta a la segunda parte del tema propuesto. De la Colonia hace sólo menos de 200 años, cuando la educación estaba dirigida al logro del cielo en la otra vida, y a la lealtad al rey, pasamos a la educación republicana de corte lancasteriana, dirigido a los estudios útiles; luego pasamos al programa santanderista dirigido a la agricultura, el comercio y las ciencias militares. A finales del siglo XIX tuvimos la muy corta experiencia con los

alemanes y empezó la muy larga influencia francesa; la primera promovía una formación general (literatura y filosofía) antes de que el estudiante decidiera sobre su profesión. La segunda -la francesa propendía por una educación profesionalizante a ultranza; esta tendencia no se ha superado, sino que por el contrario se ha arraigado, en la medida en que el mundo del trabajo se ha especializado. No parece pues que nos asista una trayectoria histórica de educación para la humanización.

A mediados del siglo XX, la mayor influencia francesa fue desplazada en favor del esquema norteamericano: los departamentos y el cultivo de las disciplinas. Este esquema sigue vigente aunque en crisis, pues la disciplinarietà ha contribuido al aislamiento y a la fragmentación del conocimiento. Hoy, si bien las disciplinas y los doctores siguen siendo necesarios como una excelente manera para extraer el conocimiento de minas cada vez más profundas y asfixiantes, es claro que la mayor demanda es por la integración de conocimientos, por reconocer la complejidad del mundo y por la trasgresión de lógicas y de lenguajes, hacia un diálogo inter y transdisciplinar.

Existe una ventaja relativa para Colombia y posiblemente para toda Latinoamérica, y es la poca herencia de tecnologización en contraste con la herencia de literatura y de poesía. Este diagnóstico lo hace el mismo Morin y podría significar que aún debemos conservar en el pool genético y mental una amplia posibilidad para el pensamiento complejo, a diferencia del positivismo y el

determinismo más arraigados en otras latitudes. Aquí pues parece subyacer una gran esperanza.

Específicamente, consideremos algunos temas que están ligados a la idea de la formación integral en nuestras universidades hoy:

- 1- La pedagogía universitaria: la formación integral requiere ante todo FORMACIÓN. Pero los profesores universitarios sólo hemos sido contratados para dar instrucción. De lo otro poco sabemos, pues también somos el producto del mismo sistema. Entonces, ¿de dónde sacar la formación integral? O entonces ¿qué es la formación integral? (esto, sin embargo, no es un problema sólo de la universidad colombiana; es un tema prevalente de la universidad en el mundo entero).
- 2- La Ley 30 de 1992 provee la base legal para que la universidad se enrute hacia una verdadera formación, pero no han sido nuestras instituciones capaces de producir un Proyecto Educativo Institucional. Mayor ha sido la preocupación por crear nuevas instituciones, nuevas carreras, nuevos posgrados, todas estas iniciativas más conducentes a las oportunidades del mercado que a un proyecto de país.
- 3- La nueva universidad «investigativa», eficientista, autofinanciada, privada y el nuevo profesor investigador, gestor, eficiente. ¿Mejorará la calidad de la docencia en esta nueva universidad?
- 4- La estructura organizativa y la administración de la universidad: La es-

estructura vertical, propia de facultades, departamentos, secciones, cursos, etc, conduce a la separación temática, a la ausencia de diálogo transversal, al dogma, a la transmisión, al desestímulo por la pregunta, a la respuesta precisa, etc. Será esta una buena plataforma para el despliegue de la formación integral?

5- La toma de decisiones, la autonomía y la democracia: en tal sistema vertical no es común la decisión democrática (las bases han perdido la voz); la anomia es lo natural. De la misma manera no se puede esperar un sano concepto de la autonomía (sano, en el sentido de sistémico, de ecológico). Sin democracia la autonomía no tiene sentido y no es posible la conquista de la libertad. De esta manera no se puede esperar que emerja la intelectualidad.

6- La inteligencia general vs. la inteligencia especializada: Morin lo dice en sus 7 principios para la educación: una inteligencia general potencia la inteligencia especializada. Pero no ocurre a la inversa de la misma manera. Una educación por ciclos, como lo sugiere la ley 30 de 1992 y lo sugirió también la ley 80. De tal manera que los estudiantes de diferentes profesiones comprueben por vivencia directa que la sociología, la medicina, la enfermería, etc., tienen las mismas bases antropológicas; y para que sea posible la decisión ilustrada sobre lo que se quiere estudiar, con flexibilidad para cambiar si fuere del caso, pues una decisión para siempre, tomada a los 16 ó 17 años de edad, con elementos conceptuales pobres y

con imaginarios distorsionados, no debería condenar a los jóvenes para siempre.

7- Necesariamente tenemos que evocar la época de los Estudios Generales en la Universidad de Antioquia, de la cual se dice que fracasó, si bien esto no se ha demostrado. Tal fracaso se atribuye, justamente, al afán profesionalizante de los estudiantes de la época, cuando la línea monolítica comunista todavía se nos presentaba como una opción posible y nuestra misión era echar mano de una técnica para contribuir al bien común, o desde la ciencia social, para asegurar una silla en el politburó.

8- No podemos dejar de considerar que estamos en un país en construcción, caracterizado por una violencia crónica, y que de la universidad se espera que participe en la construcción de ese futuro deseado. Pero para constituir la armonía o la paz, se requiere diálogo genuino, alrededor de ideas sobre la autonomía, la libertad, la equidad, la ética, la democracia, que fluyan de los lenguajes y las lógicas de la antropología, la sociología, la filosofía, la pedagogía, la ciencia ambiental, la economía. ¿Cuál es el profesional, producto de nuestra universidad, que está preparado para emprender este diálogo?

En resumen, la satisfacción y el éxito profesionales no se aseguran con unos conocimientos académicos memorizados a la brava. El conocimiento mismo es incierto y la memoria es engañosa; tenemos que armarnos para la lucidez, como dice Edgar Morin. Creemos que este objetivo

se logra a través de una formación integral, no especializada, no simple, no determinista. Podríamos decir que una formación integral es una formación para la incertidumbre que es nuestra gran aliada en el encuentro creativo con mundos desconocidos.

Pero el reconocimiento sincero de estos principios requiere un cambio de paradigmas, de visiones del mundo; para sacudirnos de las camisas de fuerza que nos impusieron en el camino de la escuela. Es necesario relativizar la verdad, el conocimiento, la realidad. Es necesario volver a estar en armonía con el caos generador de posibilidades inéditas. Es ne-

cesario el diálogo inter y transdisciplinar para la construcción del ser humano planetario, para avanzar en el proceso de humanización.

A manera de hipótesis final, creo que podemos proponer que un profesional de hoy, que se declare satisfecho en todas las dimensiones de su personalidad, no podría estar dedicado al ejercicio simple de su profesión. «Zapatero a tus zapatos», solían decirnos hace unos años, a manera de control social de los oficios; hoy, como lo dice un buen amigo del Grupo CHHES U. W. Osorio), «zapatero a tu carpintería» parece ser la versión posmoderna de este dicho popular.

Publicado en la revista Debates No. 33. Abril - Agosto de 2002.

Diseño curricular para la formación integral

Marco Antonio Vallejo Ocampo*

Universidad y formación integral

Así como se ha vuelto moda hablar de formación integral, de igual manera se ha caído en la trivialidad y el lugar común. Esto justifica retomar planteamientos que nos ayuden a construir sentidos del concepto, con el fin de hacerlo más tangible, más aplicable, y más objetivable en un plan de acción académica. Algunas ideas sobre la universidad y su función social, tomadas de planteamientos hechos por el doctor Luis Enrique Orozco, en su conferencia “La formación integral y el mundo del trabajo”, en septiembre de 1996, durante el Seminario Internacional de Filosofía de la Educación, realizado en la Universidad de Antioquia, creo que pueden contribuir a este fin.

■ La universidad de hoy se ha definido básicamente por tres aspectos:

1. Ser ante todo **voluntad de verdad**, es decir, espacio donde se produce el conocimiento, donde la humanidad ejerce el derecho a la búsqueda de la verdad sin restricciones y donde autónomamente quien se dedica al conocimiento puede producir en libertad.

* Lic Español y literatura Latin. Grupo CHHES - BIOGENESIS, Universidad de Antioquia

2. Ser **voluntad de formación humana**, es decir, espacio donde quien llega en calidad de estudiante tiene la posibilidad de recibir una impronta en su carácter y en su personalidad, en su manera de ver la vida, en la manera de entenderse a sí mismo y de tematizar la ciencia como creación individual y colectiva.
3. Ser **voluntad de servicio**, pues de alguna forma la universidad ha sido funcional a la sociedad global.

La manera de conjugar estos tres aspectos genera diferentes estilos de universidad tradicional, como la alemana -científica-, la inglesa -humana- y la francesa -napoleónica- entre otras.

Estos estilos de Universidad tradicional hicieron crisis a partir de 1945 aproximadamente, después de la segunda guerra mundial. Según algunos expertos, esta crisis se mantiene y por esto es necesario redefinir las funciones sustantivas, para cambiarlas o para reconceptualizarlas, de acuerdo con el contexto que hoy por hoy exige una universidad que no se defina en el marco de la retórica tradicional, en el cual a todas las universidades les interesa empujar las fronteras del conocimiento, formar al hombre y servir a la sociedad, sino que esa intencionalidad de la universidad se pueda traducir en un lenguaje que permita la formulación de misión, propósitos, objetivos y metas institucionales mensurables en el futuro inmediato.

De 1945 hasta 1980, la Universidad trabajó paulatinamente, quizá sin proponérselo, más en la perspectiva de la dinámica de las profesiones que en la de las disciplinas; esto es, una universidad profesionalizante, que concede mayor importancia al mercado del trabajo y que en cierta forma se contenta con formar buenos profesionales, "listos para usar", no deja tiempo para el pensar crítico, para incidir en el carácter y en la personalidad de los educandos, y deja con intencionalidad a la vida y a otras condiciones de la existencia humana el desarrollo de hábitos reflexivos, mentalidad crítica, capacidad creativa y actitud ética para emitir juicios acerca de la sociedad en que viven.

La formación integral tiene que ver con la socialización de la persona, con la capacidad de apropiarse su mundo de manera reflexiva, con el crecimiento personal y por lo tanto con el aumento de la autonomía, con el mayor o menor grado de libertad para obrar en la vida, con la posibilidad de acceder a la mayoría de edad kantiana en el uso de la razón crítica, en lo político y en lo moral; con la capacidad de asumir valores y su propia vida. Sin personas mayores de edad, formadas integralmente, es difícil constituir una ética, y sobre todo una ética civil que propenda por una sociedad democrática, abierta, reflexiva, en la que se obre por razones intersubjetivamente cambiables con base en argumentos.

- La base para el logro de la formación integral debe hallarse plasmada en el currículo, pero si entendemos éste como el conjunto de expe-

ciencias que se consideran mediación necesaria en la formación de una persona. En este sentido, la responsabilidad es compartida por todos, desde el rector hasta el portero, considerando a todos los actores en todos los escenarios, puesto que ellos configuran no sólo el currículo formal sino también el denominado currículo oculto. La formación integral, entonces, tiene que ver con el currículo como con el plan de estudios; con la posibilidad que tiene la universidad de mejorar los niveles de socialización y no con el aumento en el número de cursos de humanidades, pues aunque en éstos aparecen tratadas de manera explícita y sistemática algunas de las dimensiones humanas, las otras disciplinas están perfilando una manera de apreciar la profesión, un arquetipo mental de comportamiento y una visión profesional que implican no sólo una mirada sobre el mundo, sino también una toma de posesión del mismo. Si este enfoque logra trascender la mirada enfocada solamente sobre el campo profesional, introduciendo las preguntas sobre su significación cultural, su impacto social, su sentido ético, entonces, convertiríamos, valga el ejemplo, un curso de historia de la tecnología de una facultad de ingeniería, en un curso que de alguna manera estaría respondiendo a las expectativas sociales, no sólo en lo atinente al conocimiento técnico, sino también al humanístico y por lo tanto apuntaría hacia la integralidad.

A la formación integral la interfieren la desarticulación de las instituciones con un sistema educativo, los equívocos en los roles asignados o asumidos por los educandos y los educadores, la tradicional incapacidad de reconocer la ignorancia, como lo plantea K. Popper, el concepto de autoridad que regula la actividad del profesor y, muchas veces, las conscientes o inconscientes formas sutiles de incidir sobre el otro.

La preocupación por cómo lograr la formación integral en los profesionales e investigadores que requiere el país en sus condiciones actuales, es motivo suficiente para promover en la universidad la revisión o la elaboración de currículos e insistir en la necesidad de formar pedagógicamente a los profesores universitarios, pues la formación integral, en definitiva, es más un asunto de opción ética y de enfoque pedagógico que de enfoque científico-técnico.

El currículo para la formación integral no puede dejar de considerar las condiciones reales del país ni aislarlas del contexto internacional vigente, por lo cual deberá fundamentarse en las nuevas concepciones de la educación y del desarrollo humano y social, y en las relaciones entre los avances de las disciplinas y los de la ciencia, la tecnología, el ejercicio profesional y el desarrollo humano.

Formación Integral y Currículo

El diseño del currículo requiere, en el seno de la comunidad y con la comunidad, un proceso exhaustivo de análisis crítico y de síntesis creativa y responsable con visión sistémica; sólo de esta ma-

nera se pueden estructurar programas académicos formales y no formales que logren no sólo investigadores y profesionales o tecnólogos en distintas disciplinas, sino que, además, consigan configurar ese perfil al que la comunidad aspira. Este proceso requiere, entre otras cosas:

- Indagación sobre el contexto social, el estado de la disciplina y su relación con el contexto.
- Consideraciones teóricas y multidisciplinarias acerca de la cultura, el proceso educativo y el diseño curricular.
- Planeación y evaluación permanente de los procesos de diseño curricular en sí y de sus planes de estudio resultantes.

La educación como “proceso de formación integral” en todos sus niveles, y muy especialmente en el nivel superior por su carácter de nivel terminal en la educación formal, deberá dar cuenta de todos los componentes del proceso y también sus funciones y relaciones. Esto exige que los diseñadores del currículo hagan propia y común una visión clara sobre:

- Los sujetos en formación.
- La disciplina o campo disciplinario y su incidencia en el desarrollo de la sociedad.
- Los sujetos que imparten esa formación.
- Las funciones específicas y las relaciones entre los educandos y los educadores.
- Los contextos de los sujetos y de las disciplinas.
- Los distintos procesos realizados por los sujetos para impartir o para lograr la formación deseada.

Diseñar un currículo para la formación integral requiere una concepción del hombre ajustada al actual sistema de pensamiento complejo, que lo identifica como un ser antropobiopsicosocial. Para esto, el proceso educativo procurará, de modo holístico, el desarrollo del educando en:

- lo antropológico, lo axiológico, lo formativo, lo ético y lo estético.
- lo biológico, lo psicológico, lo social, lo cognitivo y lo estético-comunicativo.
- la construcción de estructuras de conocimiento ontológico (saber en sí), epistemológico (saber para), y metodológico (saber cómo aplicar el saber).
- la capacidad para transformar el contexto, en sus aspectos sociales y ecosistémicos.

En síntesis, se debe favorecer la formación del educando en las dimensiones de: el ser, el saber, el saber hacer, el sentir y el expresar.

La formación integral exige que los educadores diseñen nuevas estrategias y métodos que modifiquen las estructuras curriculares, los modelos pedagógicos, los procedimientos didácticos, las formas de evaluación, los tipos de investigación y los modelos administrativos de lo académico.

Para cubrir al máximo las distintas dimensiones de formación del ser, es necesario diseñar currículos con componentes y funciones específicas para cada nivel educativo y con claras relaciones articuladoras entre los niveles.

En el proceso de diseño curricular hay que considerar los distintos niveles e interrelaciones del proceso educativo y comprenderlos desde diversos campos teóricos, por lo cual es recomendable la participación de profesionales provenientes de diferentes disciplinas, con el fin de determinar aspectos como modelos pedagógicos y aplicaciones didácticas que incidan en el cambio de un modelo instruccional por un modelo de formación integral.

El contexto cultural es el punto de partida y el marco de todo el proceso de diseño curricular. La importancia de lo cultural es de tal magnitud que el currículo ha sido explicado como el resultado del proceso de selección y organización de la cultura para su enseñabilidad.

Al hacer el análisis de contexto, se debe caracterizar la cultura en sus componentes generales y en los factores que la particularizan en el tiempo y en el espacio, y en la sociedad para la cual se diseña el currículo. Tener en cuenta sobre todo la dinámica producida en la sociedad por los vertiginosos avances científicos y tecnológicos que cambian las prácticas sociales, la conciencia de los individuos y, por ende, la cultura, entendida como manera del hombre habitar el mundo. El individuo, además de ser producto, es también productor de esa cultura, en la cual nada permanece inmutable. Los educadores estamos, entonces, ante la responsabilidad de formar hombres para dinamizar su grupo social.

Diseño curricular en la universidad

El proceso debe partir de una clara visión de la institución como unidad

sistémica, en la cual sus componentes funcionan con coherencia en sí mismos y con el sistema total. Esto significa que un componente es un todo articulado en sí y articulador de otros componentes. Cada parte o componente tiene su estructura y autonomía relativas y tomará de componentes de niveles superiores los criterios y factores que debe desarrollar en el currículo de un programa académico.

El primer componente estructurante de lo académico en la institución está constituido por los marcos conceptuales definidos en los estatutos y reglamentaciones. El segundo, lo constituye el proyecto educativo institucional, PEI.

El tercer componente estructurante de lo académico en la institución lo constituyen los comités de programa y de currículo de cada dependencia, que de acuerdo con resultados de procesos de autoevaluación, acreditación, revisión curricular u otros mecanismos, recogen planteamientos críticos hechos por estamentos y gremios, egresados y estudiantes, sobre el programa y el desarrollo de la disciplina.

En consonancia con los principios de la universidad y los de su dependencia, los comités determinan por consenso los principios para la definición de la visión, la misión, los propósitos, los objetivos y las metas del programa académico para el cual se diseña el currículo.

Mientras en los dos primeros componentes estructurantes de lo académico, constituidos por el Consejo Superior y principalmente por los Consejos Académico

y de Facultad, Escuela o Instituto, se establecen los criterios académicos generales, en el tercero, los comités de carrera y de currículo construyen propuestas de programas académicos; es aquí donde se requiere un alto grado de participación del profesorado.

De acuerdo con las tendencias actuales de la disciplina y del contexto sociocultural en el que debe actuar el profesional, los profesores propondrán la visión y la misión del programa, el enfoque disciplinario y los perfiles humanos, vocacionales y profesionales del futuro egresado. Se requiere, entonces, considerar el estado del desarrollo de la disciplina y el contexto del ejercicio profesional, y definir, de acuerdo con las necesidades sociales, el énfasis profesionalizante o científico - investigativo del programa.

El consenso logrado en relación con los anteriores aspectos deberá producir una dinámica generadora de programas de investigación, docencia y extensión, como materializaciones de metas que concretan los objetivos académicos de corto, mediano o largo plazo, según los propósitos institucionales reflejados en la visión y la misión de la disciplina y la profesión.

Para lograr metas institucionales se diseña un programa académico de investigación, docencia o extensión. Este proceso, que parte de un análisis de contexto, configura el macrodiseño curricular.

El análisis de contexto comprende la reflexión crítica sobre la disciplina objeto del programa y sobre concepciones del

hombre, la sociedad, el desarrollo, la cultura, la educación, el conocimiento, los procesos de conocimiento, la función social de las ciencias y las disciplinas, la investigación, la pedagogía, la didáctica, las profesiones, los marcos sociales y legales de las profesiones, las fortalezas y las debilidades institucionales, las oportunidades y amenazas, las necesidades de formación, el futuro esperado y otros aspectos que se consideren pertinentes.

Para llegar a una síntesis de resultados de la reflexión sobre el contexto, los comités pueden poner a consideración de los profesores pautas para hacer la reflexión diagnóstica y crítica, y organizarla alrededor de aspectos concretos relacionados con la disciplina o campo disciplinario, el perfil del hombre y del profesional, los modelos pedagógicos y las estrategias didácticas, y las características de los contextos socioculturales que enmarcan al programa. También serán objeto de consideración las tendencias que en la actualidad determinan los factores diagnosticados, con el fin de hacer una evaluación apreciativa y unas posibles proyecciones según el futuro deseado.

Los resultados del diagnóstico anterior dan bases a los comités para formular de modo provisional unos propósitos de formación para cumplir en el programa. Estos propósitos se analizan, se reformulan, se jerarquizan y se complementan con la participación de los profesores, organizados en grupos de afinidad disciplinaria. Luego, los comités sistematizan el trabajo de los grupos de profesores y formulan los propósitos de formación que se asignarán al programa.

Una sistematización de los propósitos de formación produce la base para el diseño de las estructuras de conocimiento y de formación, y para la determinación de áreas básica, profesional, de profundización, de instrumentalización o de aplicación, entre otras, cuando el currículo se quiere centrar en la necesidad de profesionalización; si se quiere centrar más en la disciplina que en la profesionalización, se pueden definir áreas en función de la disciplina en sí o de campos multidisciplinarios o interdisciplinarios; si con el currículo se quiere formar profesionales para la solución de problemas del contexto, entonces se pueden definir problemas, proyectos o núcleos temáticos.

Una vez definida la estructura global se ha logrado el diseño del macrocurrículo, y se empieza a planear el diseño del microcurrículo, que se configura con la determinación de propósitos para cada área, campo, problema o núcleo de formación; luego, los propósitos se concretan en objetivos, y éstos se traducen en metas de formación que se desarrollan en asignaturas o grupos de asignaturas, en módulos o unidades problemáticas. De este manera, resultan las asignaturas que en conjunto van a integrar el pénsum.

Llegando por esta vía al diseño de las asignaturas, posiblemente resulten novedosas, multidisciplinarias o interdisciplinarias, innovadoras de las rutinas de los profesores, pues podrían requerir la participación de equipos de profesores y de auxiliares, con funciones y relaciones sistémicas. Como consecuencia, se podrían modificar no sólo las con-

cepciones dominantes de asignatura y de curso, sino también las relaciones profesor-alumno, y la intervención de los profesores en las asignaturas y los cursos. Es posible que así se genere la anhelada comunidad académica como vía propicia para llegar a la interdisciplinariedad, y al cambio de las estructuras y modelos de la administración académica.

En suma, el proceso de diseño en la universidad debe tender hacia el logro de currículos que sustenten programas académicos cada vez más articulantes de la educación con la cultura; de modo que la educación logre convertirse en la mejor herramienta de la que dispone una sociedad que se apresta a refundar su ordenamiento institucional y social y entiende que esta tarea es, ante todo, una tarea cultural. (Restrepo G. Beatriz. Cultura y educación. Literario Dominical El Colombiano, p. 6, julio 15 de 2001.

Resumen esquemático del proceso de diseño curricular

Macrocurrículo

1. Análisis de contexto. Su incidencia en el programa
 - 1.1 Marco general de regulación académica institucional. Buscar la apropiación del sentido de las directrices académicas planteadas en:
 - 1.1.1 Nivel de dirección académica central:

Visión y misión expresadas en el Estatuto General de la Universidad y sus relaciones con los propósitos del Sistema Universitario Estatal,

SUE; plan actual de desarrollo de la Universidad y observaciones recogidas en los procesos de autoevaluación y acreditación institucionales.

1.1.2 Nivel de dirección académica de la facultad, escuela o instituto:

Plan actualizado de desarrollo; Proyecto Educativo Institucional - PEI-; visión y misión correlacionadas con las de la Universidad; propósitos, objetivos y metas, y los programas de investigación, docencia y extensión que los desarrollan.

1.2 Marco académico institucional de la disciplina:

Consideración de la historia del desarrollo de la disciplina en la institución y formulación de las metas específicas que la dependencia quiere cumplir en investigación, docencia y extensión, con el programa que se diseña.

1.3 Contexto socioacadémico y necesidades de formación: Determinación de las concepciones de hombre, sociedad, desarrollo, cultura, conocimiento, investigación, educación y pedagogía, que servirán de base al programa; visión de la disciplina y la profesión en los campos nacional e internacional; misión de la disciplina en correspondencia con la misión de la dependencia y las necesidades de formación del país o de la región; perfil humano, vocacional y profesional

que se quiere lograr; necesidades de formación y futuro esperado, de acuerdo con las posibilidades institucionales.

2. Determinación de áreas y formulación de propósitos de formación.

De acuerdo con el perfil definido para el egresado del programa, se formulan los propósitos de formación, tanto en los aspectos teóricos como en los metodológicos, para el desarrollo del ser y del saber, del saber hacer y del sentir y expresar.

Los propósitos de formación se formulan como aspectos que desde distintas disciplinas deben conocerse y aplicarse para lograr el perfil profesional propuesto.

La sistematización de los propósitos de formación es el fundamento para la determinación de las áreas o los núcleos temáticos o problemáticos de formación, dentro de las cuales los propósitos se reorganizan para lograr los objetivos de formación de cada área o núcleo.

Para lograr los objetivos propuestos dentro de las áreas o núcleos de formación, se agrupan propósitos de formación posibles de lograr con el diseño de asignatura.

Las áreas o núcleos temáticos y problemáticos con sus objetivos y propósitos de formación, formulados desde y para las distintas disciplinas que confluyen en el programa, conforman las estructuras globales de conocimiento y formación.

Esta etapa del diseño tiene como fin la estructuración del plan de estudios y su proceso se inicia con el estudio de las estructuras globales de conocimiento y formación del programa. Los pasos generales se pueden sintetizar en los siguientes:

1. Agrupar jerárquicamente los propósitos de formación en cada área o núcleo de formación.
2. Determinar los contenidos disciplinares e interdisciplinarios, necesarios para lograr uno o varios propósitos de formación. Este proceso aproxima a la definición de asignaturas.
3. Diseñar asignaturas como unidades de formación que especifiquen pro-

pósitos, objetivos, metas, contenidos, metodología y evaluación.

4. Precisar el diseño de cada asignatura de acuerdo con factores como créditos o unidades de labor académica, anualización, semestralización o trimestralización del programa.
5. Definir la secuencia de las asignaturas en consonancia con secuencias en el tiempo y en los temas, estableciendo relaciones de prerrequisito, requisito y correquisito.

Lograr de esta manera la estructura del microcurrículo, posibilita a las asignaturas, como unidades básicas del programa, tener coherencia, identidad y pertinencia; no sólo en relación con el nivel inmediato de articulación, sino también con la totalidad del pénsum.

Artículo publicado en Uni-pluri/versidad, Vol .I, N°2, 2001. pág. 53

Formación investigativa vs. investigación formativa

Jorge Ota Lozano*

Universidad de Cuenca

15 de mayo de 2013

Se me ha pedido que elabore algunas ideas alrededor del título "Formación investigativa vs. investigación formativa" por un lado muy sencillo y por el otro muy complejo. Entiendo que en varias ocasiones se propone que para el abordaje de temas de la investigación en el currículo de pregrado, no se trata de introducir una "actividad" de "investigación formativa" que introduzca la idea de una "formación investigativa".

Se han identificado por lo menos dos tendencias de la práctica de la docencia universitaria: una propone que al futuro profesional se le debe transmitir todo el conocimiento sobre todas las posibles prácticas que eventualmente va a encontrar en su vida profesional y la segunda, que más que propagar los conocimientos es a pensar por sí mismo y en consecuencia, que sepa los conocimientos le que se requiere la habilidad de razonamiento y estrategias para analizar, interpretar, sintetizar y evaluar frente a cualquiera que sea la situación a resolver entre los múltiples problemas en una profesión. (García, Berbel y Ferreres, 1995: p.11)

de la formación en investigación

*Autor invitado, profesor, investigador y gestor de la UCE

Formación investigativa vs. investigación formativa: algunas ideas de discusión. En: *Revista de la Universidad de Cuenca*, vol. 1, no. 1, 2013, p. 1-10.

ISSN 2254-2254. Publicado por el Fondo Editorial de la Universidad de Cuenca.

Formación investigativa vs. investigación formativa¹

Jorge Ossa Londoño*

Se me ha pedido que elabore algunas ideas alrededor del título anunciado y me siento por un lado muy atraído, y por el otro muy comprometido, pues en varias ocasiones he propuesto que para el abordaje del tema de la investigación en el currículo de pregrado, no se trata de introducir unas actividades de “investigación formativa” sino introducir la idea de una “formación investigativa”.

Se han identificado por lo menos dos tendencias en la práctica de la docencia universitaria; una propone que al futuro profesional se le deben transmitir todos los conocimientos, sobre todas las posibles situaciones que eventualmente va a encontrar en su vida profesional; y la segunda, que busca preparar a los estudiantes para pensar por sí mismos y, en este caso, más que todos los conocimientos, lo que se requiere es habilidad de razonamiento y estrategias para analizar, interpretar, sintetizar y actuar frente a cualquiera que sea la situación a resolver, entre los múltiples e inéditos problemas en una profesión. (Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995, p133).

¹ Ponencia presentada en «Segundo Encuentro Regional de Semilleros de Investigación y Segundo Simposio sobre Enseñabilidad de la Metodología de la Investigación». Agosto 3 de 2002.

* MV, MS. Ph.D Profesor Facultad de Medicina. Coordinador Grupo CHES. Universidad de Antioquia

Frente a estas dos tendencias, es claro que en la primera no habrá mucho tiempo para el asombro (si de algo hay que asombrarse es de la sapiencia del profesor) ni para la reflexión, la pregunta y la investigación. La mayor parte del tiempo tendrá que invertirse en clases magistrales, en tomar notas y en memorizar. Esto implica además, que el profesor es el que “se las sabe todas” (todas las situaciones presentes y futuras) y por lo tanto el desarrollo de las profesiones no se sale del currículo). En estas condiciones la curiosidad, la pregunta, la creatividad, no son elementos importantes; por tanto, el tema de la investigación se podría “despachar” con un ejercicio de “investigación formativa” (un curso, o un trabajo de grado, por ejemplo).

Es necesario insistir en la ingenuidad de esta tendencia, pues de alguna manera asume que el conocimiento es finito y difícilmente modificable; además, lleva implícita la idea de la certeza y lo que es peor desconoce, o niega, o esconde la incertidumbre. Este enfoque es propio de un paradigma disciplinar, reduccionista, mecanicista y desde luego positivista. Es el paradigma clásico de la modernidad, que no es rechazado, pero sí integrado a una nueva forma de leer el mundo: más hermenéutica, más interrelacionada e interdependiente, más compleja. Si adoptamos la segunda tendencia, la de “pensar por sí mismo” es claro que transmitir todos los conocimientos no es posible ni importante y que para pensar por sí mismo es necesario, entre otras cosas, repensar los pensamientos y conocer sobre el conocimiento, hasta darnos cuenta de su naturaleza social, de su condición de im-

perfección y de su distancia de la realidad. La curiosidad, el entusiasmo, el asombro y la pregunta, serán entonces el eje fundamental que atraviese todos los espacios curriculares y, más allá de estos, hasta la vida cotidiana (íntima, familiar, societal, planetaria). En estas condiciones el compromiso con la investigación no se reduce a un curso, a un trabajo de grado, o a un ejercicio de investigación formativa sino que se convierte en la estrategia didáctica mayor para la formación del universitario (y de todo ser humano en cualquiera de sus ciclos vitales y académicos). Ahí es donde queremos inscribir y justificar la controversia.

La misma palabra formación debe ser analizada críticamente en este contexto, pues formar significa dar forma y depende de qué tan literalmente queramos asumirlo; nuevamente podemos entrar en una de las dos tendencias mencionadas: ¿damos forma hasta “una supuesta perfección” más allá de la cual no es necesario cambiar, o más que formar pensamos en una infraestructura cognitiva o en “una cabeza bien puesta” como lo sugiere el reciente libro de Edgar Morin? (Morin, 1999). Debemos asumir la formación como sinónimo de la Educación y ésta como el conjunto de todas las acciones encaminadas a humanizar al ser humano; esto es, al logro de su autonomía, su libertad y en fin, su mayoría de edad.

Por su parte, la autonomía y la libertad, en su relación dialógica requieren ante todo la construcción del sujeto y su capacidad para enfrentar, ética y creativamente, la incertidumbre del mundo de la vida. Tal capacidad no se

logra con un libro de recetas prefabricadas en el pasado para problemas futuros – recordemos a Saint Exuperie cuando nos recuerda que los mapas que nos han estado entregando estaban anticuados desde hace mucho tiempo – es claro que la principal capacidad que debemos aprender en la escuela es la de aprender a construir y a reconstruir nuevos mapas cada día – contextualizar y totalizar, como lo propone el pensamiento complejo -.

Un enfoque adicional que nos habla de esta situación lo trae Morin en el mismo libro citado (p66) cuando define programa como “la determinación *a priori* de una secuencia de acciones tendientes a lograr un objetivo”; esto, dice el autor, es eficaz en condiciones externas estables, pero la menor perturbación lleva al fracaso a menos que se tenga una estrategia que permita la escogencia de la mejor opción, entre las varias posibles, para resolver una situación. Y remata Morin diciendo que “Toda nuestra enseñanza tiende al programa, en tanto que la vida nos solicita la estrategia y si es posible la serendipia y el arte.” La serendipia es definida en este contexto como la capacidad para ver los menores indicios que nos permitan tomar la mejor decisión entre las múltiples posibles.

Más adelante Morin habla de la universidad y sobre el tema que nos ocupa dice, refiriéndose a Humboldt que “Para él, la universidad no podía tener como vocación directa una formación profesional (que era del ámbito de las escuelas técnicas) sino una vocación indirecta a través de la formación de una actitud de investigación” (p86).

Juan Ramón Capella en su pequeño pero extraordinario libro titulado “El aprendizaje del aprendizaje” trata el tema de la formación investigativa de otra manera: él indica que existen dos clases mayores de aprendizaje; el de mantenimiento y el innovador. El de mantenimiento se refiere a la primera categoría referida anteriormente, esto es aquel en que se supone que la materia se puede transmitir completa porque se trata de algo fijo no cambiante (el profesor tiene la capacidad de enseñarlo todo y el estudiante lo aprende de todo). El segundo “consiste en aprender a afrontar problemas y situaciones distintos; y, secundariamente, consiste en solventar problemas conocidos pero cada vez con mejores soluciones. (...) Un aprendizaje innovador no sólo exige contemplar como provisionales y revisables las delimitaciones de cada saber particular, sino que tiene además otras exigencias intelectuales importantes. (dos de ellas son las ...) de historicidad y de intelectualidad.” (Capella, 1998. p31,33,35)

Para volver a la controversia inicial quisiera proponer la frase “filosofía formativa” vs. “formación filosófica” como componentes del currículo. Del primer enfoque se esperarían individuos que han tomado un curso de ética o han hecho una reflexión como decoración de sus currículos; del segundo - “formación filosófica” - podría esperarse un filósofo. Me parece, por tanto, que la emergencia del investigador se asegura sólo con una “formación investigativa”, lo demás nos puede conducir a decoraciones curriculares como las que hemos tenido desde tiempo atrás con los cursos de metodología, por ejemplo.

Pero si queremos que todas las acciones educativas estén atravesadas por la investigación, necesitamos reducir la dicotomía entre docentes e investigadores. Todo docente tiene, por definición, que ser un investigador y esto demanda una definición de investigador que desmitifique el concepto: todo ser humano, en su proceso activo de humanización – que culmina con la muerte – trasiega por la vida construyendo su camino inédito con la ayuda de la empiria – del ensayo y el error – que es la forma natural de formulación y prueba de hipótesis. La Educación tiene el compromiso de refinar esa capacidad innata y ahí parece radicar la principal falla de la escuela, pues no solamente no se mejora, sino que se apacigua o se mata. El primer modelo de docencia universitaria que hemos mencionado, mediante su supuesta suficiencia para responder a todas las preguntas y anticipar todos los problemas, es particularmente letal.

Todas las estrategias didácticas pueden ser útiles para el logro de una formación investigativa, incluida la más tradicional clase magistral; quizás la diferencia esté en el aula y allí el profesor tiene la palabra: para apoderarse de ella o para permitir democráticamente su distribución, para dar muchas respuestas o para cuestionar el conocimiento y proponer nuevas preguntas y enfoques, pero ante todo para participar crítica y autocríticamente en el proceso de construcción del conocimiento. Este proceso es sensible a las condiciones del aula; esto es, a las condiciones para el aprendizaje, que dependen en gran medida del profesor; esta es justamente su mayor respon-

sabilidad y lo máximo que es posible hacer para posibilitar el aprendizaje. Es aquí donde el enfoque crítico social o de investigación-acción-participación adquiere su máxima importancia para hacer del aula un laboratorio permanente. Es lo que Zeichner (citado por Benedito, Pág. 161) describe como “los procesos de reflexión sobre su propia práctica, tomada esta como problemática, es el elemento central de la indagación.”

Fanny Forero, de la Universidad Pedagógica Nacional, nos dice, hablando de la perspectiva investigativa en la formación de profesores universitarios: “...La investigación acción es una forma de práctica social cooperativa que desde sus planteamientos participativos y democráticos puede ayudar a entender los aspectos del orden social, político, económico e ideológico que condicionen la acción de los profesores en las instituciones y en las aulas. Si realmente se quieren introducir cambios en la forma de entender e interpretar la docencia universitaria por parte de los profesores y la comunidad educativa, la investigación acción es una herramienta que ayuda en este propósito” (Mejorar la docencia universitaria Tomo II, Pág. 27, 1999)

Sobre el mismo asunto dice Montero (citado por Benedito, 170) que “la universidad es el único nivel del sistema educativo en el que la cultura de la investigación y la cultura de la enseñanza conviven (...) el profesor universitario no es ‘sólo’ un profesional de la enseñanza, es un ‘doble’, de ahí que ‘necesite’ una preparación doble”. Muy interesante este concepto, sobre todo por el llamado a la doble for-

mación, pero lleva en su seno la disyunción que hemos venido cuestionando: no debemos aceptar sin una previa reflexión crítica que la universidad es el único nivel escolar con estas características; esto es, como el sitio natural y único donde conviven la enseñanza y la investigación – a menos que se especifique que estamos hablando de la investigación profesional de la maestría y el doctorado. El sistema escolar no sólo hace estas divisiones entre la primaria, la secundaria y la superior, sino que aún dentro de la universidad hace la división entre docencia de pregrado y la investigación de posgrado; y en nuestro medio, como en el resto del mundo los estímulos para el profesor no llegan sino por la vía de la investigación profesional, lo cual mantiene activa la separación (sólo baste mencionar los famosos decretos 1444 y el nuevo 1279, para nuestro caso colombiano, donde el reconocimiento a la buena docencia es prácticamente inexistente).

“Enseñanza por medio de la investigación / enseñanza de la investigación / investigación de la enseñanza”.

Bajo estos tres subtítulos, muy provocativos, Alberto Pardo Novoa, coautor con Fanny Forero del libro anteriormente citado, recoge quizás, lo que es el centro de la discusión que he propuesto:

En el primer caso, **“La enseñanza por medio de la investigación”** viene a constituir una forma de llevar a cabo enseñanza como creación de ambientes para el aprendizaje. (...) El propósito fundamental de estas novedades no es tanto formar científicos en el nivel de profesionalización, como contribuir a

una mentalidad y cultura académica, profesional y social referida a valores, actitudes y comprensiones de la actividad científica.”

En el segundo caso – **“la enseñanza de la investigación”** – se aprecian dos tendencias: “a- la formación universitaria sustentada en el trabajo científico, y b- la preparación de científicos en la universidad. A este respecto, se observa en el panorama internacional – no solamente local – que: 1- existe un “enorme distanciamiento entre el pensamiento científico y la realidad socio-cultural; y (2)- Es poca la atracción que la actividad científica ejerce aún sobre los mejores alumnos universitarios, quienes prefieren dedicarse a actividades administrativas, industriales y comerciales.”

El autor Pardo Novoa comenta que, en Colombia, frecuentemente confundimos “...entre: fundamentación científica para el ejercicio profesional y formación para desarrollar la investigación científica como tal”. Estamos de acuerdo en que los pregrados no pueden ofrecer la formación de científicos profesionales, aunque puedan darse casos excepcionales de individuos virtuosos que logren ese nivel. Tenemos claro que la formación de investigadores profesionales, o sea aquellos que deciden dedicar sus esfuerzos a la investigación misma, más que a una determinada profesión, es asunto de la maestría y del doctorado; pero estos últimos actores han tenido que pasar por un pregrado y en ese tránsito deben haber conservado y mejorado su capacidad de asombro y de pregunta. Entendemos que la culminación exitosa de una formación

investigativa en el posgrado es el resultado, ante todo, de una formación previa, incluida la escuela y el bachillerato (y mucho más).

En cuanto al tercer punto – “investigar la enseñanza” – es de la mayor importancia para empezar a romper la aparente dicotomía entre docencia e investigación; a propósito dice el autor: “No ha resultado fácil en muchas ocasiones emprender esta aventura; el profesorado temerosamente se arriesga, pues ha venido acostumbrado a imaginar que la investigación – por referencia a un paradigma cientifista – o no es viable o es cuestión de científicos visionarios; o más bien, que la investigación en general es sólo para unos sabios. Sin embargo, se han venido desmitificando esas creencias y se va cerrando la brecha – promovida o sostenida por agencias del sistema educativo – entre formación científica y formación pedagógica del profesorado universitario.” (Págs. 46,47,48).

Para ir terminando, quiero ofrecer otro argumento más, desde la semántica: en la frase “formación investigativa” queda claro que lo verdaderamente importante o sustantivo es la formación, mientras que la investigación se convierte en el

método para lograrlo. En la frase “Investigación formativa” se invierte la ecuación y lo sustantivo pasa a ser el método mientras que la formación pasa a un lugar adjetivo. Parece pues que también hay un error semántico frente al cual somos acrílicos quizá porque se acomoda a un modo clásico de ver el problema; al fin y al cabo nos hace sentir por un momento, así sea en forma ilusa, que estamos dando la máxima importancia a la investigación...y en todo caso “le estamos tomando el pelo a los pares amigos y a los otros, en el proceso de acreditación.”

Finalmente, retomando a Edgar Morin, es necesario decir que desde el punto de vista del pensamiento complejo, no se trata de dos situaciones antagónicas, puesto que queda claro que los dos términos se complementan mutuamente: no puede haber formación, que no sea frágil, sin investigación; ni investigación, que valga la pena, sin formación. Este sería el principio de una verdadera comprensión de la situación. Infortunadamente este principio dialógico de la complejidad, según el cual argumentos aparentemente antagónicos se reconocen como complementarios, no es el que se aplica en nuestras aulas universitarias. La ecuación correcta sería **formación = investigación**.

Publicado en Uni-pluri/versidad, Vol. 2, No. 3, 2002 Pág. 27

Estrategias para hacer de la experiencia investigativa un proceso formativo

Carmen Emilia García Gutiérrez*

«A vosotros, los audaces buscadores e investigadores, y a quien quiera que alguna vez se haya lanzado con astutas velas a mares terribles; a vosotros los ebrios de enigmas, que gozáis con la luz del crepúsculo, cuyas almas son atraídas con flautas a todos los abismos laberínticos».

Friedrich Nietzsche. El Anticristo

Las siguientes palabras anuncian una cierta sensibilidad personal hacia el problema de cómo llevar a efecto, con los estudiantes, un proceso formativo que tiene un componente alto en investigación; sin embargo, una honradez elemental exige que señalemos desde el principio lo que deben estas palabras a ciertos autores contemporáneos y clásicos: Jorge Larrosa, Gastón Bachelard, Federico Nietzsche y Séneca. La experiencia de la investigación, sea a través de la participación en semilleros de investigación, en la integración en proyectos desarrollados con docentes, como eje transversal del plan de estudios, como requisito para obtener el grado profesional, entre otros, debe encarnar procesos formativos hacia la transformación en la manera como nos relacionamos con la vida.

Esta relación, experiencia de la investigación con la vida, debe estar dirigida a que, tanto docentes como estudiantes, nos situemos en posición de forasteros, lo que significa mirar con perplejidad e interrogación el mundo en que vivimos; es asumirnos como seres en constante aprendizaje, por lo tanto preparándonos siempre para pensar y preguntar. Esto es, sensible, cuidadoso, responsable, inquieto con

* Historiadora y Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Grupo CHHES – BIOGÉNESIS

la pregunta. Prefiriendo la pregunta a la respuesta. Como dice Nietzsche: “soy demasiado curioso, demasiado problemático, demasiado altanero para que me agrade una respuesta burda”.

La experiencia investigativa se adquiere en el modo como los individuos van respondiendo a lo que les va pasando: es lo que nos pasa, no lo que pasa, es lo que nos alcanza, lo que se apodera de nosotros, lo que nos tumba, lo que nos hace sufrir y perdernos en una dirección desconocida. Desde este punto de vista tienen sentido y valor los desaciertos de la vida, los momentáneos caminos secundarios y errados, los retrasos, la seriedad dilapidada en tareas situadas más allá de la tarea. Entonces, estar atento a lo que nos pasa es un ejercicio de lectura constante de aquello mismo (porque en el mundo pasan muchas cosas, como espectadores, pero pocas cosas nos pasan) donde está comprometida nuestra capacidad de escucha, pues allí está nuestro potencial de formación: las personas que no escuchan, cancelan todo deseo de transformación. Escuchar lo que nos pasa, porque nadie puede escuchar en las cosas, incluidos los libros, más de lo que ya sabe, se carece de oídos para escuchar aquello a lo cual no se tiene acceso desde la vivencia.

Acompaña a la escucha el silencio. Pero no aquel silencio intimidado por el poder que es el único que habla. Se alude acá al silencio como el respeto, la delicadeza para con la palabra, que desplaza todo ese ruido que hace imposible cualquier lectura, cualquier estudio, cualquier experiencia. La actitud del silencio

es atención y pureza, escucha y recogimiento; ese callar que interrumpe por un momento el bullicio de su persona y su cultura.

Comprendida así la experiencia, es válido pensarla como aquello que nos transforma, de-forma o nos-forma: es cuando entre nosotros y el conocimiento cancelamos la frontera entre lo que somos y lo que sabemos, valiéndonos de la imaginación, pues ella es el medio esencial del conocimiento. Establecer una relación con el conocimiento de manera que nos conmovamos con el saber, de manera que el conocimiento ilumine, alimente, guíe la vida; y también, quizás lo más importante que podamos aprender a describirnos de otra manera. Es cambiar con lo que sabemos, con toda la incertidumbre que esto implica: es modificarse a sí mismo; es pensar de otro modo; es ejercer el derecho a explorar en el propio pensamiento; es prepararse para la vida y no para ganarse la vida.

Y cuidado, porque experiencia sin reflexión, no es experiencia; la reflexión debe ser narrada aunque sea dolorosa, en lo posible a través de la escritura siempre con conciencia de que la reflexión conlleva cierta repetición, cierta recitación y recuerdo.

No obstante, la ciencia moderna desconfía de la experiencia y trata de convertirla en un elemento del método, no es ya el medio de ese saber que transforma la vida de los hombres en su singularidad, sino el método de la ciencia objetiva, de la ciencia que se da como tarea, la apropiación y dominio del mundo. A partir de

ahí el conocimiento ya no es un aprendizaje en la prueba y con la prueba, con toda la incertidumbre que esto implica, sino una acumulación progresiva de verdades objetivas, que sin embargo, permanecerán externas al hombre.

Abandonado el saber de la experiencia y una vez separado del conocimiento de la vida humana, tenemos una inflación de conocimiento objetivo, una enorme abundancia de artefactos técnicos y una enorme pobreza de formas de conocimiento que actúan en la vida humana insertándose en ella y transformándola.

La idea de formación en investigación, no se define en función del estado final en la elaboración de un proyecto de investigación. El proceso de formación en investigación debiera ser pensado como una aventura, un viaje, un viaje abierto, en el que pueden ocurrir muchas cosas y donde no se sabe dónde se va a llegar, ni siquiera si se va a llegar. Un viaje donde uno se deje afectar en lo propio, se deje seducir y requerir por lo que le sale al paso. Y en el que el juego es uno mismo, la constitución de uno mismo y eventual transformación de uno mismo.

Ahora, si enumeraremos algunas estrategias para hacer de la experiencia investigativa un proceso formativo, dichas estrategias comprometen a docentes y estudiantes, son responsabilidades compartidas para con la vida.

Comenzar a cambiar lo aprendido

Implica que en cada momento de la vida se esté dispuesto a reconstruir todo el sa-

ber. Donde la experiencia deba rectificar los errores, provocar debates, contradecir la experiencia común, destruir conocimientos mal adquiridos, mutar para contradecir un pasado. Comenzar a cambiar lo aprendido es no aceptar ningún esquema de pensamiento estandarizado y confeccionado de antemano, es decir siempre “todo es cuestionable”, y si no fuera de esta manera - y también por qué no- tener presente que las cosas son así pero podrían ser diferentes. Es estar dispuesto a conjurar contra todo lo que hasta ese momento se ha creído, exigido y santificado como inmutable. Hacer que el mundo suspenda por un instante su sentido y se abra a una posibilidad de resignificación, a lo cual ayuda si tenemos como principio la capacidad de ASOMBRO, la cual suscita la pregunta de por qué las cosas son como son y en la elaborada respuesta rompe con el mundo estéril, hecho lo cual se abre un mundo rico en interrogantes. El asombro rompe con el círculo de adecuar lo buscado a lo encontrado, abre abanicos y oxigena el ambiente.

Digo esto para que los jóvenes insistan en lo que no comprenden, que vuelvan sobre lo que no entienden, porque al final los ojos se abrirán ante un mundo maravilloso. En palabras de Peter Handke “El vacío dentro de mí, y ante mí la sinceridad: es decir, por fin estoy vacío, y ante mí todo está abierto, con sus colores y formas, en su multiplicidad y su unidad, en su tiempo que ahora se ha convertido también en el mío”. (Citado por Jorge Larrosa. Peter Handke en la Historia del lápiz. Página 268).

Comenzar a hacerse visible para sí mismo

Es no conformarse con sumergirse en el sistema: se es consciente de las convenciones sociales pero sabiendo que sólo merecen una aprobación provisional. Es no sentirse definido por el punto de vista de los demás y permanecer permeable a lo que podría perturbarle.

Es crear nuevas perspectivas sobre lo que habitualmente ha considerado como real; aludo a la película *el Show de Truman* del director Peter Weir, donde el protagonista descubre sólo a los treinta años de edad que el mundo en el cual ha crecido es producto de los *mass media*, y comienza a crear nuevas miradas sobre su mundo, deseando experiencias que le permitan aprender a ser de otro modo, querer recorrer espacios no familiares y extraños.

En este recorrido, estar dispuesto a examinar el detalle, a seguir la más mínima pista y ser capaces de cambiar de rumbo. Es en suma, estar cautivado por la ciencia, la poesía, la música, por el mundo y su conocimiento, pero cautivado por buscar, a tal punto que esta actitud empieza a regir la vida y a darle sentido a la existencia.

Comenzar a reflexionar juntos

Tanto estudiantes como docentes buscaremos el gesto comunicativo y la palabra expresiva: movernos juntos y reflexionar también juntos. Una relación así podría determinar un tipo de relación donde se constituya y se configure una cierta sensibilidad y un cierto carácter, con el po-

der de formar y transformar a todos los involucrados.

Se necesitan, entonces, seres que enseñan más con la vida que con sus discursos; que después de decir lo que se debe hacer, lo demuestren haciéndolo.

La escucha compromete un principio clave cuando se trata de procesos formativos: el principio de la crítica permanente, el cual alude a la gran posibilidad que tenemos como humanos de disentir en forma armoniosa de los argumentos de otros. Dicha crítica supone expresarnos con argumentos, que son formas de pensamiento. Buenaventura la de quien consigue esgrimir su pensamiento consigo mismo, con otro igual o con alguien más agudo.

La reflexión conjunta de docentes y estudiantes, implica necesariamente estar convencidos de nuestra capacidad para poder argumentar y defender las decisiones particulares y privadas frente a los contextos institucionales, lo que supone ahondar en los procesos de análisis individual y colectivo, dotar de sentido a la propia vida y posicionarse en una actitud vigilantemente crítica frente a uno mismo y frente a los demás.

Luchar contra la paz mental

La paz mental descansa en la opinión: pues ella piensa mal, traduce necesidades en conocimientos, permite hablar y formular sobre lo que no se conoce o no se comprende con profundidad y claridad. La opinión, también llamada sentido común, tiene mucho de común pero poco de envergadura para hacernos compren-

der el mundo que nos rodea, y con la cual podemos acometer graves simplificaciones que contribuyen al desconocimiento y a la confusión. La opinión descansa en la rutina del lenguaje, no evita el ejercicio de lo anecdótico y la poca caracterización de las situaciones, no silencia lo convencional.

Se impide la paz mental cuando se logra poner en cuestión el yo pienso, que estimula la modalidad de respuestas mecánicas y repetitivas, cuya función es reproducir lo que de manera agresiva y arrogante llaman realidad o mundo verdadero. “Y cuando uno comienza a decir lo que piensa o lo que le parece, es como si la calidad de la experiencia se modificase completamente: toda experiencia queda así cancelada por esa forma de conciencia solidificada, por ese orden ya instaurado, llamado mundo verdadero”, cerrado y falsificado, agregaría yo.

Impedir la paz mental también significa no confundir lo complejo con lo complicado, pues lo complejo nos remite a la posibilidad del establecimiento de múltiples relaciones, de mirar un fenómeno desde diferentes ángulos y caras. Lo complejo conduce a clarificar los fenómenos: exhibir las claves para todas las conexiones necesarias, lo cual exige la interpretación dentro de un contexto.

Incrementar la tensión

La formación encarna los enigmas de cómo pensar, de cómo vivir, de cómo actuar, de cómo sentir; enigmas que nunca pueden llegar a resolverse definitivamente, siempre se estarán reconstituyendo. Admitir que en el proceso de formación, el no conocimiento es dejarse extrañar. Quien no se extraña, quien no se deja atravesar por la pregunta, cautivar por el misterio, no aprende. Quien no se vuelve extranjero de sí mismo, no sabe de sí, no se visita, no se explora, no se aventura, no viaja. Avanzar de esta manera, supone atreverse a pensar la educación como compromiso humano.

Cuando confrontamos nuestra libertad con la libertad ajena; cuando en cada acción hacia la investigación y la interrogación, afirmamos nuestra libertad; y de forma implícita, afirmamos también que elegir es significativo tanto para sí mismo como para todos aquellos que están intentando aprender.

Entonces, para concluir de manera provisional, cuando hacemos de la experiencia investigativa un proceso de formación tal y como lo hemos descrito anteriormente, estamos instaurando en cada uno de nosotros una progresiva concientización; nuestro aprendizaje es formación de conciencia, lo que implica comprensión y dotación de sentido de nuestras vidas.

PARENTESIS DE VICENTE HUIDOBRO

Y tú, hombre de hoy, buscas la clave
De tus meditaciones graves,
Estrujas tu cerebro
Buscando el gran secreto
De todo el universo.
Hombre, para llegar a todo
Ten más reposo,
Sé más poeta,
Deja a un lado tu ansiedad inquieta,
Cierra los ojos ante el sol
-pon en el acto una serena unción-
y después de mirar un largo rato,
verás bajo tus párpados
un continuo girar de átomos.
Eso son todas las cosas en el tiempo,
Eso es todo,
Eso es el universo:
Un eterno girar contradictorio
A un punto fijo.
Medita, observa y otra vez medita,
Ese es el único camino
Que lleva a toda maravilla.
Busca el sentido de las cosas
Que encantan tu mirada ansiosa,
Búscalo por la parte más sencilla.
Todas las cosas salen de la tierra
Para volver a ella...

Texto publicado en Uni-pluri/versidad Vol.1 N°1, 2001. Pág. 57

BIBLIOGRAFÍA

- Bachelard, G.** La formación del espíritu científico. 10.ed. Bogotá: siglo veintiuno editores. 1982.
- García G, CE.** Estrategias pedagógicas de investigación formativa. Trabajo de grado. Fundación Universitaria María Cano. 2000.
- Larrosa, Jorge y otros.** Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Alertes, 1995.
- La experiencia de la lectura.** Estudios sobre literatura y formación. Segunda edición. Barcelona: Alertes, 1998.
- Lezama L, J.** Paradiso. Quinta edición. Madrid: Cátedra. Letras Hispánicas. 1995.
- Muñoz M, JA.** El oficio de investigar o el arte de auscultar las estrellas. Bogotá: Corprodic. 1992.
- Nietzsche, F.** Ecce Homo. Cómo se llega a ser lo que se es. Decimoséptima reimpresión. Madrid: Alianza Editorial. 1997
- Séneca.** Tratados filosóficos. Cartas. México: Porrúa. 1992.

La necesidad de espacios universitarios para la formación integral con énfasis en la investigación

Jorge Ossa Londoño*

Así podremos algún día empezar a pensar que nuestros alumnos que tienen éxito tal vez no se lo deban a la eficacia de nuestra enseñanza, sino que a lo mejor hubieran aprendido lo mismo sin nosotros; además, podríamos llegar a pensar que los que no tuvieron éxito eran precisamente aquellos que sí necesitaban nuestro apoyo en el difícil proceso de aprender, y nosotros no estuvimos a la altura de ese desafío. Hasta de pronto nos asaltaría la duda de si nuestros mejores estudiantes aprendieron a pesar nuestro./

(Carlos E. Vasco, en Uni-pluri/versidad Vol. 1, No. 3, 2000, Pág. 19)

Entre los muchísimos cambios de la última década, en nuestras universidades colombianas, está la promoción de la investigación como mecanismo de articulación del país con la llamada sociedad del conocimiento. En efecto desde los años 80, con la Ley 80 del 80, con los pasos definitivos hacia el desarrollo de Colciencias, con la promoción de las maestrías del Icfes-BID, con las primeras conversaciones hacia el desarrollo endógeno de los doctorados, entramos a la última década del Siglo XX que nos esperaba con grandes cambios en el orden económico mundial, con nueva Carta Constitucional, con nueva Ley de educación superior, con la Comisión de Sabios, con la consolidación de grupos de investigación y, en fin, con las primeras

* MV, MS. Ph.D Profesor Facultad de Medicina. Coordinador Grupo CHHES. Universidad de Antioquia

tendencias hacia la conformación de universidades investigativas - como las define y clasifica el sistema norteamericano, aquellas que dedican un gran porcentaje de su actividad a la generación de conocimientos.

En este complejo contexto emergieron los Semilleros de Investigación. Gracias a la generación y financiación de proyectos de investigación se fueron conformando equipos de trabajo y laboratorios modernos que lentamente fueron transformando algunos nichos académicos en algunas universidades. Aquí debo señalar que estos “algunos nichos y algunas universidades” son un motivo de preocupación, pues estos algunos son aún muy pocos y aquí podría radicar un principal impacto posible de los semilleros de investigación.

A mediados de los años noventa, con la creación del programa de jóvenes investigadores de Colciencias y su réplica en algunas universidades y grupos, arribó un inusitado número de estudiantes de pregrado a los grupos de investigación y fue aquí donde, y cuando, se hizo necesario generar una estrategia nueva; no sólo para asignarlos a un Tutor, a trabajar en un proyecto específico, sino, principalmente, para crear comunidades de aprendizaje alrededor del tema de la investigación: la pregunta, el entusiasmo, lo antropológico y lo sociológico en la ciencia, la generación de preproyectos y proyectos propios, la cotidianidad, la multidisciplinariedad, la multiculturalidad, la ciudadanía; en fin, la formación integral.

En la Universidad de Antioquia fundamos el Semillero de Biogénesis en 1997 y a partir de este se empezó a generar una dinámica propia, que llevó hasta la creación del Encuentro Nacional de Semilleros, en cooperación con la Universidad de Caldas, donde también se estaba dando un movimiento similar. Este evento se hizo por iniciativa exclusiva de estudiantes de ambas instituciones.

Al año siguiente, 1999, siempre con la iniciativa mayor de los estudiantes, se realizó el segundo encuentro en Medellín, con participación de alrededor de 15 instituciones y un poco más de 200 personas inscritas. Luego se realizó el tercer encuentro en Popayán y el cuarto en Bucaramanga; este último con más de 450 participantes. El quinto encuentro será en Tunja en el mes de octubre.

Estos jóvenes han tenido, además, la iniciativa de organizar unas redes institucionales y nacionales de Semilleros de Investigación, a través de las cuales han movilizado ideas, recursos y organización. Este liderazgo temprano de los estudiantes es a la vez un efecto y una causa del movimiento de Semilleros, y aquí radica, muy posiblemente, otra gran potencialidad.

Paralelamente con estos hechos mencionados, en Colombia se ha dado una gran profusión de textos y ensayos relacionados con la Universidad y la pedagogía universitaria. Abramos algunos de éstos al azar y citemos algunas de sus invocaciones:

- 1- Dice el Padre Gerardo Remolina, en la Revista "Orientaciones Universitarias", de la universidad Javeriana: "En este documento la formación general se presenta, citando a Ortega y Gasset, como 'el desarrollo total de un individuo, aparte de su entrenamiento ocupacional. Incluye el civilizar sus propósitos de vida, el refinamiento de sus reacciones emocionales, y la maduración de su entendimiento sobre la naturaleza de las cosas, de acuerdo con el mejor conocimiento de nuestro tiempo" (1).
- 2- Carlos Darío Orozco Silva dice: "Se hace necesario replantear el papel de la educación de carácter general o fundamental (no enciclopédica) versus la educación especializada y el énfasis que debe hacerse en las destrezas intelectuales que permitan aprender a aprender, dado el requerimiento de versatilidad y la necesidad de creatividad en un mundo cambiante." (2).
- 3- Luis Enrique Orozco define, con Fichte, la formación integral como "aquella que contribuye a enriquecer el proceso de socialización del estudiante, que afina su sensibilidad mediante el desarrollo de sus facultades artísticas, contribuye a su desarrollo moral y abre su espíritu al pensamiento crítico"... "la formación integral va más allá de la capacitación profesional aunque la incluye." (3).
- 4- Leonel Monroy habla de la formación general que "...ha venido surgiendo en la mente de los educadores con el deseo de subsanar las fallas contempladas en los diferentes sistemas educativos...ha surgido también como posibilidad de generar un núcleo educativo válido y significativo ante la misma expansión y provisoriedad del conocimiento, sobre todo en los tiempos modernos." (4).
- 5- Gregorio Piñeros y Gonzalo Téllez proponen el sistema de enseñanza modular, así: "El sistema modular rompe con el paradigma clásico de la enseñanza por disciplinas, en el que el conocimiento se entiende como una acumulación de saberes concernientes a algo en particular. Por lo tanto este método propone una nueva forma de ordenar y transmitir los conocimientos, a través de la vinculación de la enseñanza con la realidad. Con este propósito se estructura la enseñanza por medio de *módulos* (unidades de enseñanza aprendizaje) que se construyen a partir de problemas reales, conocidos como *objetos de transformación*, los cuales se abordan de una forma interdisciplinaria y a través de la investigación científica, según la contextualización de un problema central." (5).
- 6- Fanny Forero y Alberto Pardo: "La investigación acción como base de la enseñanza y de la formación del profesorado es un tema que ha venido tomando interés. La investigación acción es una forma de práctica social cooperativa que desde planteamientos participativos y democráticos puede ayudar a entender los as-

pectos de orden social, político, económico e ideológico que condicionan la acción de los profesores en las instituciones y en las aulas. Si realmente se quieren introducir cambios en la forma de entender e interpretar la docencia universitaria por parte de los profesores y la comunidad educativa, la investigación acción es una herramienta que ayuda en este propósito.” (6)

- 7- Martha Orozco de Amézquita, en la introducción al libro de la Universidad Nacional titulado “Transformación social transformación de la universidad”, indica que “El componente flexible de los planes de estudio se propuso como un elemento adicional, para que el estudiante participara en la definición de su proceso formativo, como un mecanismo para organizar, relacionar y evidenciar las líneas de investigación que se han desarrollado en la universidad; como un sistema que permitiera profundizar en temas de interés del estudiante y como una instancia para incentivar el desarrollo de propuestas inter, trans y multidisciplinarias.”

Y continúan los mismos autores: “Los criterios anteriores se complementan en la propuesta con lo que se llamó *contribuir en la formación integral*, criterio que establece que el estudiante no sólo debe estar preparado en aspectos relacionados con su desempeño disciplinar o profesional, sino que debe adquirir y avanzar en su capacidad para manifestarse como ciudadano crítico, creativo, respon-

sable y solidario con conocimiento de los problemas del país.” (7)

- 8- Rómulo Gallego Badillo: “la inteligencia es una propiedad que emerge de las interacciones colectivas que cada organización humana posibilita, las cuales crean las condiciones dentro de la cuales cada uno de sus miembros desde sí, y con los otros, decide hacerse inteligente para encajar en la organización...” (8)
- 9- Alfonso Claret Zambrano, en su capítulo del libro de serie “Educación en ciencias experimentales” nos recuerda que “El maestro no recibe un estudiante “vacío” para llenarlo con conocimiento empírico estructurado. Por el contrario él encuentra estudiantes con opiniones, con una ideología que ellos han adquirido y que los acompañará durante el desarrollo de sus vidas y a la cual ellos deben adaptarse con el fin de cumplir con las normas en una sociedad...” (9).
- 10- Ingrid Muller de Ceballos, en su libro sobre “Los orígenes de la universidad investigativa” indica que “en la Ley 30 de 1992, de la educación superior en Colombia, hay siete artículos en los cuales se mencionan las palabras investigación o investigador, sin convertirlas en tema expreso de tratamiento normativo. Son los artículos correspondientes al posgrado y los relacionados en el reconocimiento de una institución de educación superior como universidad, en cuanto que ella debe acreditar la investigación como primer requisito.” (10).

Todas estas citas de autores colombianos, aparentemente deshilvanadas, tienen un eje común que se refiere a la necesidad de construir un discurso pedagógico para la educación superior y adoptarlo con urgencia. En la praxis de los Semilleros de Investigación, justamente, nos hemos encontrado con todas estas inquietudes y muchas otras que nos han hecho concluir que estas angustias y estas urgencias no vienen sólo de los académicos sino también de los mismos estudiantes que son capaces de enunciarlas, de su propia cuenta, cuando se crean ámbitos de libertad y creatividad.

Adicionalmente, en el plano internacional, nos encontramos con autores como Edgar Morin (11), que desde hace varios años viene insistiendo en el cambio de paradigma total para la educación y la cultura. En su libro más reciente "La cabeza bien puesta" encontramos las siguientes inquietudes:

El desafío cultural radica en resolver la gran división que ha llevado al mundo tecnocientífico a considerar como un lujo estético la cultura de las humanidades, mientras que el mundo de las humanidades no ve en la ciencia más que un conglomerado de saberes abstractos o amenazadores. Por esta vía hemos llegado a «un déficit democrático creciente a causa de la apropiación de una cantidad cada vez mayor de problemas vitales por parte de los expertos, especialistas, técnicos... En estas condiciones el ciudadano pierde el derecho al conocimiento... (y esto) plantea el problema histórico capital de la necesidad de la democracia cognitiva»

En los capítulos dos y tres, LA CABEZA BIEN PUESTA, y LA CONDICIÓN HUMANA, Morin recuerda que fue Motaigne quien propuso que más vale una cabeza bien puesta que una cabeza repleta. Y se define una cabeza bien puesta, como aquella que tiene «una aptitud general para plantear y analizar problemas y tiene principios organizadores que permitan vincular los saberes y darles sentido».

El pleno empleo de la inteligencia requiere del libre ejercicio de la curiosidad que es la facultad más extendida y vivaz de la infancia y de la adolescencia, y «que con demasiada frecuencia la instrucción apaga», y esto sólo lo puede corregir, no un currículo, sino «un fervor educador».

Para desarrollar la inteligencia general se requiere del ejercicio del ars cogitandi que incluye la lógica, la deducción, la inducción, y el arte de la argumentación y la discusión. Con estos elementos se puede llegar a la serendipia, que la define el autor como «el arte de transformar los detalles aparentemente insignificantes en índices que permitan reconstruir una historia por completo».

No parece pues que se necesitara la creación de muchos nuevos textos para poner a prueba algunas estrategias pedagógicas y didácticas que apunten al tema ampliamente diagnosticado. Semilleros de Investigación es una de tales estrategias, que ha demostrado su aceptación entre los estudiantes y la posibilidad de ponerse en práctica sin necesidad de cambios curriculares ni transformaciones institucionales mayores. Quizás la necesidad de estos cambios vendría después

como una consecuencia, pero no necesariamente como condición inicial. Tal sería un indicador del efecto deseado.

En cuanto al método, no existen fórmulas únicas ni mágicas para desplegar la actividad de Semilleros. El tema, el método, la logística, etc., emergen de las condiciones propias de cada grupo, en cada institución, en cada región. Es el resultado de la interacción inédita de seres humanos únicos: profundamente multiculturales y por tanto profundamente enriquecidos en capacidad de construir comunidades de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA CITADA:

- 1- Remolina V, G. Presentación. En: Orientaciones Universitarias. Formación integral y formación social. No.29. Pontificia Univ. Javeriana, Pág. 6, 2001.
- 2- Orozco S, CD. Pedagogía de la educación superior y formación en valores. Univ. de los Andes, Pág. 25, 1997.
- 3- Orozco S, LE. El concepto de formación integral. En: La formación integral. Mito y realidad. Univ. de los Andes, 27, 1999.
- 4- Monroy, L. La estructura del ser humano como fundamento de la educación superior y para lo superior. Bases para un diseño curricular aplicable a la formación integral universitaria. Univ. del Valle, Pág. 63, 194.
- 5- Piñeros, G, y Téllez G. Necesidad de cambio en la formación del profesional del sector agropecuario. Univ. Nacional de Colombia, Pág. 21, 2001.
- 6- Forero R. Fanny. La capacitación y formación de docentes universitarios. En: Mejorar la docencia universitaria. Tomo II. Eds. Fanny Forero y Alberto Pardo. Univ. Pedagógica Nacional. Bogotá. Pág. 27, 1999.
- 7- Orozco de A, M. Presentación. En Transformación social y transformación de la universidad. Univ. Nacional de Colombia. Bogotá, Pág. 12, 2001
- 8- Gallego B, R. El problema de la inteligencia. En: El problema de las competencias cognoscitivas. Una discusión necesaria. Univ. Pedagógica Nacional. Bogotá, Pág. 72-72, 2000
- 9- Zambrano, AC. La relación entre conocimiento común y conocimiento científico en el contexto de la enseñanza, aprendizaje, evaluación y cambio conceptual de las ciencias naturales. En: Educación en ciencias experimentales. Univ. del Valle. Pág. 16, 2000
- 10- Muller de C, I. Los orígenes de la universidad investigativa. Universidad Pedagógica Nacional. Ed ARFO Ltda, Pág. 100. Sin fecha.
- 11- Morin, E. La cabeza bien puesta. Repensar la reforma - reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa. Traducción de P. Mahler, ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 2001.

Publicado en Uni-pluri/versidad, Vol. 2, No. 3, 2002, Pág.57

La universidad colombiana frente al reto de la formación integral

Jorge Ossa Londoño*

No es el conocimiento y su transmisión, ni siquiera el conocimiento y su generación, lo verdaderamente importante en la universidad; es el aprendizaje. ¿Qué tanta conciencia tenemos de esta dimensión, y qué acciones realiza la universidad para el cumplimiento de esta función fundamental?

En primer lugar debemos reflexionar sobre si la idea de la formación integral es un reto válido, para justificar una posterior propuesta sobre las fortalezas, las limitaciones y las oportunidades de la educación superior colombiana, para abordar la tarea de formar integralmente.

Preguntémonos entonces ¿cuál es la tarea de la universidad? La docencia, responderían unos, el conocimiento, dirían otros, el pensamiento, «pensarían» unos terceros. Desde el punto de vista más pragmático se respondería, la producción de profesionales; y desde un punto de vista más lamentable también se argumenta que la educación superior es para entrenar la mano de obra que requiere el desarrollo económico, que hoy es sinónimo de la gran empresa.

* MV, MS. Ph.D Profesor Facultad de Medicina. Coordinador Grupo . CHHES. Universidad de Antioquia

Y ¿qué será lo que espera un estudiante que, sobre la frustración de más del 80% de sus compañeros, logra ingresar a este nivel de educación? Asegurar su futuro laboral, será muy posiblemente la primera respuesta. Ascender en la escala social o por lo menos mantenerla, será lo que piensan otros. Llegar a ser intelectuales o científicos, será otra alternativa para unos pocos.

¿Qué tanto se están cumpliendo estas expectativas institucionales y sociales? Podríamos proponer que la docencia se cumple; el conocimiento no se crea en gran medida, pero se «transmite»; el pensamiento, se frustra con la «transmisión» docente; los profesionales se gradúan, y se crea la oferta de mano de obra para la empresa. En cuanto a las expectativas de los estudiantes, tenemos que aceptar que el aseguramiento del futuro laboral no se logra, el ascenso social se logra en pequeña medida y quizás en forma pírrica, el acceso a la intelectualidad y la ciencia, por su parte, son apenas una excepción.

Desde otra perspectiva debemos recordar que la mayoría de estas expectativas sociales también se pueden satisfacer en otros entes distintos a la universidad; veamos: la transmisión del conocimiento, a través de múltiples paquetes que se compran y se venden profusamente, o en muchos casos llegan gratis por la Internet (por lo menos a los pocos que tienen acceso), este es justamente el tipo de conocimiento -conocimiento explícito- que se ha llamado la nueva mercancía, y que caracteriza a nuestra nueva «sociedad del conocimiento», o de la «tercera ola» como decía Toffler. De la misma manera

la creación del conocimiento -la investigación- se logra en los laboratorios de las grandes empresas, con gran eficiencia, incluido en este dominio la maquila multinacional. Pero, ¿quién, fuera de la universidad, podrá responsabilizarse de ese otro bien social que es el pensamiento?

Sabemos también, y cada día es más cierto, que el entrenamiento necesario lo ofrece, de la mejor manera, la misma estructura social de la empresa, en el puesto de trabajo. Entonces, frente a este nuevo panorama, ¿cual debería ser el nuevo papel de la universidad?

En este sentido podríamos estar de acuerdo con Bill Readings, cuando propone que el pensamiento es lo verdaderamente específico de la universidad. En otros términos, podemos decir que no es el conocimiento y su transmisión, ni siquiera el conocimiento y su generación; lo verdaderamente importante en la universidad es el aprendizaje. ¿Qué tanta conciencia tenemos de esta dimensión, y qué acciones realiza la universidad para el cumplimiento de esta función fundamental?

De la misma manera podríamos preguntar qué tan conscientes somos los estudiantes, los profesores y la institución misma, de que nuestros graduados como profesionales son los que, quizás sin habérselo propuesto, terminan administrando y «liderando» el país, desde las cortes y las cámaras hasta la Presidencia y las gobernaciones, o en las mesas de negociación!. Más aún, qué tanto orientamos nuestras acciones de profesores y administradores universitarios hacia la formación de los profesores que han de

relevamos en la función de «formadores» de nuevas generaciones. O ¿será que esto no importa hoy, como no importó en la anterior generación?

Pues bien, para el pensamiento, para el liderazgo social, para la dirigencia, para el profesorado, para la ciudadanía, no se puede educar a los individuos con los mismos parámetros que requiere y exige la empresa; esto es con un currículo profesionalizante, donde predominan las fórmulas y las pequeñas certezas. Más aún, este último tampoco es apto para la nueva época de rápido cambio tecnológico; ya no se ocupa el mismo puesto de trabajo durante toda la vida y de hecho, no sólo cambia el perfil del empleo sino también el perfil profesional. ¿Estamos produciendo profesionales capaces de cambiar al ritmo del cambio y de interactuar con sentido y creatividad en un entorno de incertidumbre y de vértigo?

Queda claro que lo importante de este nuevo egresado no es su conocimiento del día del grado sino su potencial. Preguntamos de nuevo, ¿qué tanto trabaja la universidad sobre ese potencial de ser humano hábil, lúdico, ético y sabio? ¿Qué tanto hacemos por el sujeto, por el ciudadano público, por el ciudadano familiar, por el ciudadano planetario?

De otra manera podríamos resumir que tal vez no es el cúmulo de conocimientos lo que determina el éxito de un ser humano, sino un potencial que tiene que actualizarse permanentemente; esto requiere un aprendizaje permanente, es decir uno que ha aprendido a aprender por sí mismo. De la misma manera el éxito no

se asegura con unas habilidades muy desarrolladas para un empleo, pues el empleo cambia con gran celeridad; tampoco se asegura con un claro y preciso perfil profesional, pues las profesiones mismas cambian a la velocidad de los cambios tecnológicos y sociales. Preguntemos de nuevo, ¿cuál debe ser el nuevo rol de la universidad?

Con estos elementos quiero proponer que, efectivamente, la idea de formación integral es un reto válido para la universidad. Sin embargo, otra objeción que debo considerar es la de aquellos que consideran que esta formación sí es fundamental, pero es responsabilidad de la escuela y el bachillerato; creo que estos siguen pensando en la época de los preceptores, de los liceos y de los gimnasios, y están desconectados de la realidad de las escuelas y colegios públicos y privados de nuestro sistema de educativo; pero, lo que es más preocupante, no han entendido que la formación integral es una utopía tras la cual tenemos que marchar durante toda esta vida y otra vida más, si ello fuera posible.

Enfoquemos entonces la universidad colombiana para intentar un principio de respuesta a la segunda parte del tema propuesto. De la Colonia hace sólo menos de 200 años, cuando la educación estaba dirigida al logro del cielo en la otra vida, y a la lealtad al rey, pasamos a la educación republicana de corte lancasteriana, dirigido a los estudios útiles; luego pasamos al programa santanderista dirigido a la agricultura, el comercio y las ciencias militares. A finales del siglo XIX tuvimos la muy corta experiencia con los

alemanes y empezó la muy larga influencia francesa; la primera promovía una formación general (literatura y filosofía) antes de que el estudiante decidiera sobre su profesión. La segunda -la francesa propendía por una educación profesionalizante a ultranza; esta tendencia no se ha superado, sino que por el contrario se ha arraigado, en la medida en que el mundo del trabajo se ha especializado. No parece pues que nos asista una trayectoria histórica de educación para la humanización.

A mediados del siglo XX, la mayor influencia francesa fue desplazada en favor del esquema norteamericano: los departamentos y el cultivo de las disciplinas. Este esquema sigue vigente aunque en crisis, pues la disciplinarietà ha contribuido al aislamiento y a la fragmentación del conocimiento. Hoy, si bien las disciplinas y los doctores siguen siendo necesarios como una excelente manera para extraer el conocimiento de minas cada vez más profundas y asfixiantes, es claro que la mayor demanda es por la integración de conocimientos, por reconocer la complejidad del mundo y por la trasgresión de lógicas y de lenguajes, hacia un diálogo inter y transdisciplinar.

Existe una ventaja relativa para Colombia y posiblemente para toda Latinoamérica, y es la poca herencia de tecnologización en contraste con la herencia de literatura y de poesía. Este diagnóstico lo hace el mismo Morin y podría significar que aún debemos conservar en el pool genético y mental una amplia posibilidad para el pensamiento complejo, a diferencia del positivismo y el

determinismo más arraigados en otras latitudes. Aquí pues parece subyacer una gran esperanza.

Específicamente, consideremos algunos temas que están ligados a la idea de la formación integral en nuestras universidades hoy:

- 1- La pedagogía universitaria: la formación integral requiere ante todo FORMACIÓN. Pero los profesores universitarios sólo hemos sido contratados para dar instrucción. De lo otro poco sabemos, pues también somos el producto del mismo sistema. Entonces, ¿de dónde sacar la formación integral? O entonces ¿qué es la formación integral? (esto, sin embargo, no es un problema sólo de la universidad colombiana; es un tema prevalente de la universidad en el mundo entero).
- 2- La Ley 30 de 1992 provee la base legal para que la universidad se enrute hacia una verdadera formación, pero no han sido nuestras instituciones capaces de producir un Proyecto Educativo Institucional. Mayor ha sido la preocupación por crear nuevas instituciones, nuevas carreras, nuevos posgrados, todas estas iniciativas más conducentes a las oportunidades del mercado que a un proyecto de país.
- 3- La nueva universidad «investigativa», eficientista, autofinanciada, privada y el nuevo profesor investigador, gestor, eficiente. ¿Mejorará la calidad de la docencia en esta nueva universidad?
- 4- La estructura organizativa y la administración de la universidad: La es-

estructura vertical, propia de facultades, departamentos, secciones, cursos, etc, conduce a la separación temática, a la ausencia de diálogo transversal, al dogma, a la transmisión, al desestímulo por la pregunta, a la respuesta precisa, etc. Será esta una buena plataforma para el despliegue de la formación integral?

5- La toma de decisiones, la autonomía y la democracia: en tal sistema vertical no es común la decisión democrática (las bases han perdido la voz); la anomia es lo natural. De la misma manera no se puede esperar un sano concepto de la autonomía (sano, en el sentido de sistémico, de ecológico). Sin democracia la autonomía no tiene sentido y no es posible la conquista de la libertad. De esta manera no se puede esperar que emerja la intelectualidad.

6- La inteligencia general vs. la inteligencia especializada: Morin lo dice en sus 7 principios para la educación: una inteligencia general potencia la inteligencia especializada. Pero no ocurre a la inversa de la misma manera. Una educación por ciclos, como lo sugiere la ley 30 de 1992 y lo sugirió también la ley 80. De tal manera que los estudiantes de diferentes profesiones comprueben por vivencia directa que la sociología, la medicina, la enfermería, etc., tienen las mismas bases antropológicas; y para que sea posible la decisión ilustrada sobre lo que se quiere estudiar, con flexibilidad para cambiar si fuere del caso, pues una decisión para siempre, tomada a los 16 ó 17 años de edad, con elementos conceptuales pobres y

con imaginarios distorsionados, no debería condenar a los jóvenes para siempre.

7- Necesariamente tenemos que evocar la época de los Estudios Generales en la Universidad de Antioquia, de la cual se dice que fracasó, si bien esto no se ha demostrado. Tal fracaso se atribuye, justamente, al afán profesionalizante de los estudiantes de la época, cuando la línea monolítica comunista todavía se nos presentaba como una opción posible y nuestra misión era echar mano de una técnica para contribuir al bien común, o desde la ciencia social, para asegurar una silla en el politburó.

8- No podemos dejar de considerar que estamos en un país en construcción, caracterizado por una violencia crónica, y que de la universidad se espera que participe en la construcción de ese futuro deseado. Pero para constituir la armonía o la paz, se requiere diálogo genuino, alrededor de ideas sobre la autonomía, la libertad, la equidad, la ética, la democracia, que fluyan de los lenguajes y las lógicas de la antropología, la sociología, la filosofía, la pedagogía, la ciencia ambiental, la economía. ¿Cuál es el profesional, producto de nuestra universidad, que está preparado para emprender este diálogo?

En resumen, la satisfacción y el éxito profesionales no se aseguran con unos conocimientos académicos memorizados a la brava. El conocimiento mismo es incierto y la memoria es engañosa; tenemos que armarnos para la lucidez, como dice Edgar Morin. Creemos que este objetivo

se logra a través de una formación integral, no especializada, no simple, no determinista. Podríamos decir que una formación integral es una formación para la incertidumbre que es nuestra gran aliada en el encuentro creativo con mundos desconocidos.

Pero el reconocimiento sincero de estos principios requiere un cambio de paradigmas, de visiones del mundo; para sacudirnos de las camisas de fuerza que nos impusieron en el camino de la escuela. Es necesario relativizar la verdad, el conocimiento, la realidad. Es necesario volver a estar en armonía con el caos generador de posibilidades inéditas. Es ne-

cesario el diálogo inter y transdisciplinar para la construcción del ser humano planetario, para avanzar en el proceso de humanización.

A manera de hipótesis final, creo que podemos proponer que un profesional de hoy, que se declare satisfecho en todas las dimensiones de su personalidad, no podría estar dedicado al ejercicio simple de su profesión. «Zapatero a tus zapatos», solían decirnos hace unos años, a manera de control social de los oficios; hoy, como lo dice un buen amigo del Grupo CHHES U. W. Osorio), «zapatero a tu carpintería» parece ser la versión posmoderna de este dicho popular.

Publicado en la revista Debates No. 33. Abril - Agosto de 2002.

Diseño curricular para la formación integral

Marco Antonio Vallejo Ocampo*

Universidad y formación integral

Así como se ha vuelto moda hablar de formación integral, de igual manera se ha caído en la trivialidad y el lugar común. Esto justifica retomar planteamientos que nos ayuden a construir sentidos del concepto, con el fin de hacerlo más tangible, más aplicable, y más objetivable en un plan de acción académica. Algunas ideas sobre la universidad y su función social, tomadas de planteamientos hechos por el doctor Luis Enrique Orozco, en su conferencia “La formación integral y el mundo del trabajo”, en septiembre de 1996, durante el Seminario Internacional de Filosofía de la Educación, realizado en la Universidad de Antioquia, creo que pueden contribuir a este fin.

■ La universidad de hoy se ha definido básicamente por tres aspectos:

1. Ser ante todo **voluntad de verdad**, es decir, espacio donde se produce el conocimiento, donde la humanidad ejerce el derecho a la búsqueda de la verdad sin restricciones y donde autónomamente quien se dedica al conocimiento puede producir en libertad.

* Lic Español y literatura Latin. Grupo CHHES - BIOGENESIS, Universidad de Antioquia

2. Ser **voluntad de formación humana**, es decir, espacio donde quien llega en calidad de estudiante tiene la posibilidad de recibir una impronta en su carácter y en su personalidad, en su manera de ver la vida, en la manera de entenderse a sí mismo y de tematizar la ciencia como creación individual y colectiva.
3. Ser **voluntad de servicio**, pues de alguna forma la universidad ha sido funcional a la sociedad global.

La manera de conjugar estos tres aspectos genera diferentes estilos de universidad tradicional, como la alemana -científica-, la inglesa -humana- y la francesa -napoleónica- entre otras.

Estos estilos de Universidad tradicional hicieron crisis a partir de 1945 aproximadamente, después de la segunda guerra mundial. Según algunos expertos, esta crisis se mantiene y por esto es necesario redefinir las funciones sustantivas, para cambiarlas o para reconceptualizarlas, de acuerdo con el contexto que hoy por hoy exige una universidad que no se defina en el marco de la retórica tradicional, en el cual a todas las universidades les interesa empujar las fronteras del conocimiento, formar al hombre y servir a la sociedad, sino que esa intencionalidad de la universidad se pueda traducir en un lenguaje que permita la formulación de misión, propósitos, objetivos y metas institucionales mensurables en el futuro inmediato.

De 1945 hasta 1980, la Universidad trabajó paulatinamente, quizá sin proponérselo, más en la perspectiva de la dinámica de las profesiones que en la de las disciplinas; esto es, una universidad profesionalizante, que concede mayor importancia al mercado del trabajo y que en cierta forma se contenta con formar buenos profesionales, "listos para usar", no deja tiempo para el pensar crítico, para incidir en el carácter y en la personalidad de los educandos, y deja con intencionalidad a la vida y a otras condiciones de la existencia humana el desarrollo de hábitos reflexivos, mentalidad crítica, capacidad creativa y actitud ética para emitir juicios acerca de la sociedad en que viven.

La formación integral tiene que ver con la socialización de la persona, con la capacidad de apropiarse su mundo de manera reflexiva, con el crecimiento personal y por lo tanto con el aumento de la autonomía, con el mayor o menor grado de libertad para obrar en la vida, con la posibilidad de acceder a la mayoría de edad kantiana en el uso de la razón crítica, en lo político y en lo moral; con la capacidad de asumir valores y su propia vida. Sin personas mayores de edad, formadas integralmente, es difícil constituir una ética, y sobre todo una ética civil que propenda por una sociedad democrática, abierta, reflexiva, en la que se obre por razones intersubjetivamente cambiables con base en argumentos.

- La base para el logro de la formación integral debe hallarse plasmada en el currículo, pero si entendemos éste como el conjunto de expe-

ciencias que se consideran mediación necesaria en la formación de una persona. En este sentido, la responsabilidad es compartida por todos, desde el rector hasta el portero, considerando a todos los actores en todos los escenarios, puesto que ellos configuran no sólo el currículo formal sino también el denominado currículo oculto. La formación integral, entonces, tiene que ver con el currículo como con el plan de estudios; con la posibilidad que tiene la universidad de mejorar los niveles de socialización y no con el aumento en el número de cursos de humanidades, pues aunque en éstos aparecen tratadas de manera explícita y sistemática algunas de las dimensiones humanas, las otras disciplinas están perfilando una manera de apreciar la profesión, un arquetipo mental de comportamiento y una visión profesional que implican no sólo una mirada sobre el mundo, sino también una toma de posesión del mismo. Si este enfoque logra trascender la mirada enfocada solamente sobre el campo profesional, introduciendo las preguntas sobre su significación cultural, su impacto social, su sentido ético, entonces, convertiríamos, valga el ejemplo, un curso de historia de la tecnología de una facultad de ingeniería, en un curso que de alguna manera estaría respondiendo a las expectativas sociales, no sólo en lo atinente al conocimiento técnico, sino también al humanístico y por lo tanto apuntaría hacia la integralidad.

A la formación integral la interfieren la desarticulación de las instituciones con un sistema educativo, los equívocos en los roles asignados o asumidos por los educandos y los educadores, la tradicional incapacidad de reconocer la ignorancia, como lo plantea K. Popper, el concepto de autoridad que regula la actividad del profesor y, muchas veces, las conscientes o inconscientes formas sutiles de incidir sobre el otro.

La preocupación por cómo lograr la formación integral en los profesionales e investigadores que requiere el país en sus condiciones actuales, es motivo suficiente para promover en la universidad la revisión o la elaboración de currículos e insistir en la necesidad de formar pedagógicamente a los profesores universitarios, pues la formación integral, en definitiva, es más un asunto de opción ética y de enfoque pedagógico que de enfoque científico-técnico.

El currículo para la formación integral no puede dejar de considerar las condiciones reales del país ni aislarlas del contexto internacional vigente, por lo cual deberá fundamentarse en las nuevas concepciones de la educación y del desarrollo humano y social, y en las relaciones entre los avances de las disciplinas y los de la ciencia, la tecnología, el ejercicio profesional y el desarrollo humano.

Formación Integral y Currículo

El diseño del currículo requiere, en el seno de la comunidad y con la comunidad, un proceso exhaustivo de análisis crítico y de síntesis creativa y responsable con visión sistémica; sólo de esta ma-

nera se pueden estructurar programas académicos formales y no formales que logren no sólo investigadores y profesionales o tecnólogos en distintas disciplinas, sino que, además, consigan configurar ese perfil al que la comunidad aspira. Este proceso requiere, entre otras cosas:

- Indagación sobre el contexto social, el estado de la disciplina y su relación con el contexto.
- Consideraciones teóricas y multidisciplinarias acerca de la cultura, el proceso educativo y el diseño curricular.
- Planeación y evaluación permanente de los procesos de diseño curricular en sí y de sus planes de estudio resultantes.

La educación como “proceso de formación integral” en todos sus niveles, y muy especialmente en el nivel superior por su carácter de nivel terminal en la educación formal, deberá dar cuenta de todos los componentes del proceso y también sus funciones y relaciones. Esto exige que los diseñadores del currículo hagan propia y común una visión clara sobre:

- Los sujetos en formación.
- La disciplina o campo disciplinario y su incidencia en el desarrollo de la sociedad.
- Los sujetos que imparten esa formación.
- Las funciones específicas y las relaciones entre los educandos y los educadores.
- Los contextos de los sujetos y de las disciplinas.
- Los distintos procesos realizados por los sujetos para impartir o para lograr la formación deseada.

Diseñar un currículo para la formación integral requiere una concepción del hombre ajustada al actual sistema de pensamiento complejo, que lo identifica como un ser antropobiopsicosocial. Para esto, el proceso educativo procurará, de modo holístico, el desarrollo del educando en:

- lo antropológico, lo axiológico, lo formativo, lo ético y lo estético.
- lo biológico, lo psicológico, lo social, lo cognitivo y lo estético-comunicativo.
- la construcción de estructuras de conocimiento ontológico (saber en sí), epistemológico (saber para), y metodológico (saber cómo aplicar el saber).
- la capacidad para transformar el contexto, en sus aspectos sociales y ecosistémicos.

En síntesis, se debe favorecer la formación del educando en las dimensiones de: el ser, el saber, el saber hacer, el sentir y el expresar.

La formación integral exige que los educadores diseñen nuevas estrategias y métodos que modifiquen las estructuras curriculares, los modelos pedagógicos, los procedimientos didácticos, las formas de evaluación, los tipos de investigación y los modelos administrativos de lo académico.

Para cubrir al máximo las distintas dimensiones de formación del ser, es necesario diseñar currículos con componentes y funciones específicas para cada nivel educativo y con claras relaciones articuladoras entre los niveles.

En el proceso de diseño curricular hay que considerar los distintos niveles e interrelaciones del proceso educativo y comprenderlos desde diversos campos teóricos, por lo cual es recomendable la participación de profesionales provenientes de diferentes disciplinas, con el fin de determinar aspectos como modelos pedagógicos y aplicaciones didácticas que incidan en el cambio de un modelo instruccional por un modelo de formación integral.

El contexto cultural es el punto de partida y el marco de todo el proceso de diseño curricular. La importancia de lo cultural es de tal magnitud que el currículo ha sido explicado como el resultado del proceso de selección y organización de la cultura para su enseñabilidad.

Al hacer el análisis de contexto, se debe caracterizar la cultura en sus componentes generales y en los factores que la particularizan en el tiempo y en el espacio, y en la sociedad para la cual se diseña el currículo. Tener en cuenta sobre todo la dinámica producida en la sociedad por los vertiginosos avances científicos y tecnológicos que cambian las prácticas sociales, la conciencia de los individuos y, por ende, la cultura, entendida como manera del hombre habitar el mundo. El individuo, además de ser producto, es también productor de esa cultura, en la cual nada permanece inmutable. Los educadores estamos, entonces, ante la responsabilidad de formar hombres para dinamizar su grupo social.

Diseño curricular en la universidad

El proceso debe partir de una clara visión de la institución como unidad

sistémica, en la cual sus componentes funcionan con coherencia en sí mismos y con el sistema total. Esto significa que un componente es un todo articulado en sí y articulador de otros componentes. Cada parte o componente tiene su estructura y autonomía relativas y tomará de componentes de niveles superiores los criterios y factores que debe desarrollar en el currículo de un programa académico.

El primer componente estructurante de lo académico en la institución está constituido por los marcos conceptuales definidos en los estatutos y reglamentaciones. El segundo, lo constituye el proyecto educativo institucional, PEI.

El tercer componente estructurante de lo académico en la institución lo constituyen los comités de programa y de currículo de cada dependencia, que de acuerdo con resultados de procesos de autoevaluación, acreditación, revisión curricular u otros mecanismos, recogen planteamientos críticos hechos por estamentos y gremios, egresados y estudiantes, sobre el programa y el desarrollo de la disciplina.

En consonancia con los principios de la universidad y los de su dependencia, los comités determinan por consenso los principios para la definición de la visión, la misión, los propósitos, los objetivos y las metas del programa académico para el cual se diseña el currículo.

Mientras en los dos primeros componentes estructurantes de lo académico, constituidos por el Consejo Superior y principalmente por los Consejos Académico

y de Facultad, Escuela o Instituto, se establecen los criterios académicos generales, en el tercero, los comités de carrera y de currículo construyen propuestas de programas académicos; es aquí donde se requiere un alto grado de participación del profesorado.

De acuerdo con las tendencias actuales de la disciplina y del contexto sociocultural en el que debe actuar el profesional, los profesores propondrán la visión y la misión del programa, el enfoque disciplinario y los perfiles humanos, vocacionales y profesionales del futuro egresado. Se requiere, entonces, considerar el estado del desarrollo de la disciplina y el contexto del ejercicio profesional, y definir, de acuerdo con las necesidades sociales, el énfasis profesionalizante o científico - investigativo del programa.

El consenso logrado en relación con los anteriores aspectos deberá producir una dinámica generadora de programas de investigación, docencia y extensión, como materializaciones de metas que concretan los objetivos académicos de corto, mediano o largo plazo, según los propósitos institucionales reflejados en la visión y la misión de la disciplina y la profesión.

Para lograr metas institucionales se diseña un programa académico de investigación, docencia o extensión. Este proceso, que parte de un análisis de contexto, configura el macrodiseño curricular.

El análisis de contexto comprende la reflexión crítica sobre la disciplina objeto del programa y sobre concepciones del

hombre, la sociedad, el desarrollo, la cultura, la educación, el conocimiento, los procesos de conocimiento, la función social de las ciencias y las disciplinas, la investigación, la pedagogía, la didáctica, las profesiones, los marcos sociales y legales de las profesiones, las fortalezas y las debilidades institucionales, las oportunidades y amenazas, las necesidades de formación, el futuro esperado y otros aspectos que se consideren pertinentes.

Para llegar a una síntesis de resultados de la reflexión sobre el contexto, los comités pueden poner a consideración de los profesores pautas para hacer la reflexión diagnóstica y crítica, y organizarla alrededor de aspectos concretos relacionados con la disciplina o campo disciplinario, el perfil del hombre y del profesional, los modelos pedagógicos y las estrategias didácticas, y las características de los contextos socioculturales que enmarcan al programa. También serán objeto de consideración las tendencias que en la actualidad determinan los factores diagnosticados, con el fin de hacer una evaluación apreciativa y unas posibles proyecciones según el futuro deseado.

Los resultados del diagnóstico anterior dan bases a los comités para formular de modo provisional unos propósitos de formación para cumplir en el programa. Estos propósitos se analizan, se reformulan, se jerarquizan y se complementan con la participación de los profesores, organizados en grupos de afinidad disciplinaria. Luego, los comités sistematizan el trabajo de los grupos de profesores y formulan los propósitos de formación que se asignarán al programa.

Una sistematización de los propósitos de formación produce la base para el diseño de las estructuras de conocimiento y de formación, y para la determinación de áreas básica, profesional, de profundización, de instrumentalización o de aplicación, entre otras, cuando el currículo se quiere centrar en la necesidad de profesionalización; si se quiere centrar más en la disciplina que en la profesionalización, se pueden definir áreas en función de la disciplina en sí o de campos multidisciplinarios o interdisciplinarios; si con el currículo se quiere formar profesionales para la solución de problemas del contexto, entonces se pueden definir problemas, proyectos o núcleos temáticos.

Una vez definida la estructura global se ha logrado el diseño del macrocurrículo, y se empieza a planear el diseño del microcurrículo, que se configura con la determinación de propósitos para cada área, campo, problema o núcleo de formación; luego, los propósitos se concretan en objetivos, y éstos se traducen en metas de formación que se desarrollan en asignaturas o grupos de asignaturas, en módulos o unidades problemáticas. De este manera, resultan las asignaturas que en conjunto van a integrar el pénsum.

Llegando por esta vía al diseño de las asignaturas, posiblemente resulten novedosas, multidisciplinarias o interdisciplinarias, innovadoras de las rutinas de los profesores, pues podrían requerir la participación de equipos de profesores y de auxiliares, con funciones y relaciones sistémicas. Como consecuencia, se podrían modificar no sólo las con-

cepciones dominantes de asignatura y de curso, sino también las relaciones profesor-alumno, y la intervención de los profesores en las asignaturas y los cursos. Es posible que así se genere la anhelada comunidad académica como vía propicia para llegar a la interdisciplinariedad, y al cambio de las estructuras y modelos de la administración académica.

En suma, el proceso de diseño en la universidad debe tender hacia el logro de currículos que sustenten programas académicos cada vez más articulantes de la educación con la cultura; de modo que la educación logre convertirse en la mejor herramienta de la que dispone una sociedad que se apresta a refundar su ordenamiento institucional y social y entiende que esta tarea es, ante todo, una tarea cultural. (Restrepo G. Beatriz. Cultura y educación. Literario Dominical El Colombiano, p. 6, julio 15 de 2001.

Resumen esquemático del proceso de diseño curricular

Macrocurrículo

1. Análisis de contexto. Su incidencia en el programa
 - 1.1 Marco general de regulación académica institucional. Buscar la apropiación del sentido de las directrices académicas planteadas en:
 - 1.1.1 Nivel de dirección académica central:
Visión y misión expresadas en el Estatuto General de la Universidad y sus relaciones con los propósitos del Sistema Universitario Estatal,

SUE; plan actual de desarrollo de la Universidad y observaciones recogidas en los procesos de autoevaluación y acreditación institucionales.

1.1.2 Nivel de dirección académica de la facultad, escuela o instituto:

Plan actualizado de desarrollo; Proyecto Educativo Institucional - PEI-; visión y misión correlacionadas con las de la Universidad; propósitos, objetivos y metas, y los programas de investigación, docencia y extensión que los desarrollan.

1.2 Marco académico institucional de la disciplina:

Consideración de la historia del desarrollo de la disciplina en la institución y formulación de las metas específicas que la dependencia quiere cumplir en investigación, docencia y extensión, con el programa que se diseña.

1.3 Contexto socioacadémico y necesidades de formación: Determinación de las concepciones de hombre, sociedad, desarrollo, cultura, conocimiento, investigación, educación y pedagogía, que servirán de base al programa; visión de la disciplina y la profesión en los campos nacional e internacional; misión de la disciplina en correspondencia con la misión de la dependencia y las necesidades de formación del país o de la región; perfil humano, vocacional y profesional

que se quiere lograr; necesidades de formación y futuro esperado, de acuerdo con las posibilidades institucionales.

2. Determinación de áreas y formulación de propósitos de formación.

De acuerdo con el perfil definido para el egresado del programa, se formulan los propósitos de formación, tanto en los aspectos teóricos como en los metodológicos, para el desarrollo del ser y del saber, del saber hacer y del sentir y expresar.

Los propósitos de formación se formulan como aspectos que desde distintas disciplinas deben conocerse y aplicarse para lograr el perfil profesional propuesto.

La sistematización de los propósitos de formación es el fundamento para la determinación de las áreas o los núcleos temáticos o problemáticos de formación, dentro de las cuales los propósitos se reorganizan para lograr los objetivos de formación de cada área o núcleo.

Para lograr los objetivos propuestos dentro de las áreas o núcleos de formación, se agrupan propósitos de formación posibles de lograr con el diseño de asignatura.

Las áreas o núcleos temáticos y problemáticos con sus objetivos y propósitos de formación, formulados desde y para las distintas disciplinas que confluyen en el programa, conforman las estructuras globales de conocimiento y formación.

Esta etapa del diseño tiene como fin la estructuración del plan de estudios y su proceso se inicia con el estudio de las estructuras globales de conocimiento y formación del programa. Los pasos generales se pueden sintetizar en los siguientes:

1. Agrupar jerárquicamente los propósitos de formación en cada área o núcleo de formación.
2. Determinar los contenidos disciplinares e interdisciplinarios, necesarios para lograr uno o varios propósitos de formación. Este proceso aproxima a la definición de asignaturas.
3. Diseñar asignaturas como unidades de formación que especifiquen pro-

pósitos, objetivos, metas, contenidos, metodología y evaluación.

4. Precisar el diseño de cada asignatura de acuerdo con factores como créditos o unidades de labor académica, anualización, semestralización o trimestralización del programa.
5. Definir la secuencia de las asignaturas en consonancia con secuencias en el tiempo y en los temas, estableciendo relaciones de prerrequisito, requisito y correquisito.

Lograr de esta manera la estructura del microcurrículo, posibilita a las asignaturas, como unidades básicas del programa, tener coherencia, identidad y pertinencia; no sólo en relación con el nivel inmediato de articulación, sino también con la totalidad del pénsum.

Artículo publicado en Uni-pluri/versidad, Vol .I, N°2, 2001. pág. 53

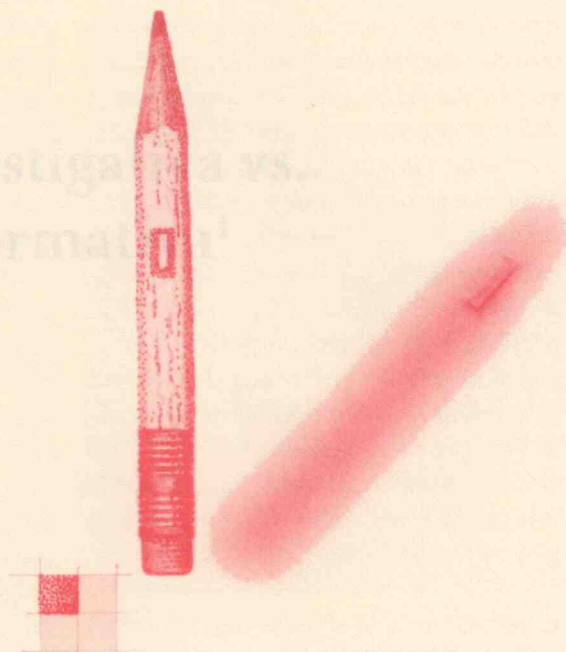
Formación investigativa vs. investigación formativa

Jorge Ossa Longoño*

Universidad de la Sabana

Recibido: 12/03/2014

Aceptado: 12/03/2014



Se me ha pedido que elabore algunas ideas alrededor del título "Formación investigativa vs. investigación formativa", un tema muy acalorado y por el cual me he visto obligado, en varias ocasiones, a proponer que para el abordaje de temas de la teoría, además el currículo de pregrado, no se debe de introducir una actividad de "investigación formativa" que introduzca la idea de una "formación investigativa".

Se han identificado por lo menos dos tendencias en la práctica de la docencia universitaria: una propone que al futuro profesional se le debe transmitir todo el conocimiento, sobre todas las posibles especialidades que eventualmente va a encontrar en su vida profesional y la segunda, que más que propagar los conocimientos es a pensar por sí mismo y de esta manera que aplica los conocimientos de que se dispone en situaciones de funcionamiento y estrategias para analizar, interpretar, sintetizar y evaluar frente a cualquiera que sea la situación a resolver entre las incógnitas de unos problemas en una profesión, (González, Botero y Ferrer, 1995: p.11).

de la formación en investigación

*Correspondencia: jorge.ossa@unsa.edu.co

Este artículo es producto de un taller de trabajo de la Red de Docentes de la Universidad de la Sabana, en el marco del proyecto de investigación "Formación investigativa vs. investigación formativa".

© 2014 Biogénesis Fondo Editorial. Publicado por la Red de Docentes de la Universidad de la Sabana.

Este artículo es propiedad de la Red de Docentes de la Universidad de la Sabana. No se permite su reproducción sin el consentimiento expreso de la Red de Docentes.

Este artículo es propiedad de la Red de Docentes de la Universidad de la Sabana. No se permite su reproducción sin el consentimiento expreso de la Red de Docentes.

Este artículo es propiedad de la Red de Docentes de la Universidad de la Sabana. No se permite su reproducción sin el consentimiento expreso de la Red de Docentes.

Este artículo es propiedad de la Red de Docentes de la Universidad de la Sabana. No se permite su reproducción sin el consentimiento expreso de la Red de Docentes.

Este artículo es propiedad de la Red de Docentes de la Universidad de la Sabana. No se permite su reproducción sin el consentimiento expreso de la Red de Docentes.

Formación investigativa vs. investigación formativa¹

Jorge Ossa Londoño*

Se me ha pedido que elabore algunas ideas alrededor del título anunciado y me siento por un lado muy atraído, y por el otro muy comprometido, pues en varias ocasiones he propuesto que para el abordaje del tema de la investigación en el currículo de pregrado, no se trata de introducir unas actividades de “investigación formativa” sino introducir la idea de una “formación investigativa”.

Se han identificado por lo menos dos tendencias en la práctica de la docencia universitaria; una propone que al futuro profesional se le deben transmitir todos los conocimientos, sobre todas las posibles situaciones que eventualmente va a encontrar en su vida profesional; y la segunda, que busca preparar a los estudiantes para pensar por sí mismos y, en este caso, más que todos los conocimientos, lo que se requiere es habilidad de razonamiento y estrategias para analizar, interpretar, sintetizar y actuar frente a cualquiera que sea la situación a resolver, entre los múltiples e inéditos problemas en una profesión. (Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995, p133).

¹ Ponencia presentada en «Segundo Encuentro Regional de Semilleros de Investigación y Segundo Simposio sobre Enseñabilidad de la Metodología de la Investigación». Agosto 3 de 2002.

* MV,MS. Ph.D Profesor Facultad de Medicina. Coordinador Grupo CHES. Universidad de Antioquia

Frente a estas dos tendencias, es claro que en la primera no habrá mucho tiempo para el asombro (si de algo hay que asombrarse es de la sapiencia del profesor) ni para la reflexión, la pregunta y la investigación. La mayor parte del tiempo tendrá que invertirse en clases magistrales, en tomar notas y en memorizar. Esto implica además, que el profesor es el que “se las sabe todas” (todas las situaciones presentes y futuras) y por lo tanto el desarrollo de las profesiones no se sale del currículo). En estas condiciones la curiosidad, la pregunta, la creatividad, no son elementos importantes; por tanto, el tema de la investigación se podría “despachar” con un ejercicio de “investigación formativa” (un curso, o un trabajo de grado, por ejemplo).

Es necesario insistir en la ingenuidad de esta tendencia, pues de alguna manera asume que el conocimiento es finito y difícilmente modificable; además, lleva implícita la idea de la certeza y lo que es peor desconoce, o niega, o esconde la incertidumbre. Este enfoque es propio de un paradigma disciplinar, reduccionista, mecanicista y desde luego positivista. Es el paradigma clásico de la modernidad, que no es rechazado, pero sí integrado a una nueva forma de leer el mundo: más hermenéutica, más interrelacionada e interdependiente, más compleja. Si adoptamos la segunda tendencia, la de “pensar por sí mismo” es claro que transmitir todos los conocimientos no es posible ni importante y que para pensar por sí mismo es necesario, entre otras cosas, repensar los pensamientos y conocer sobre el conocimiento, hasta darnos cuenta de su naturaleza social, de su condición de im-

perfección y de su distancia de la realidad. La curiosidad, el entusiasmo, el asombro y la pregunta, serán entonces el eje fundamental que atraviese todos los espacios curriculares y, más allá de estos, hasta la vida cotidiana (íntima, familiar, societal, planetaria). En estas condiciones el compromiso con la investigación no se reduce a un curso, a un trabajo de grado, o a un ejercicio de investigación formativa sino que se convierte en la estrategia didáctica mayor para la formación del universitario (y de todo ser humano en cualquiera de sus ciclos vitales y académicos). Ahí es donde queremos inscribir y justificar la controversia.

La misma palabra formación debe ser analizada críticamente en este contexto, pues formar significa dar forma y depende de qué tan literalmente queramos asumirlo; nuevamente podemos entrar en una de las dos tendencias mencionadas: ¿damos forma hasta “una supuesta perfección” más allá de la cual no es necesario cambiar, o más que formar pensamos en una infraestructura cognitiva o en “una cabeza bien puesta” como lo sugiere el reciente libro de Edgar Morin? (Morin, 1999). Debemos asumir la formación como sinónimo de la Educación y ésta como el conjunto de todas las acciones encaminadas a humanizar al ser humano; esto es, al logro de su autonomía, su libertad y en fin, su mayoría de edad.

Por su parte, la autonomía y la libertad, en su relación dialógica requieren ante todo la construcción del sujeto y su capacidad para enfrentar, ética y creativamente, la incertidumbre del mundo de la vida. Tal capacidad no se

logra con un libro de recetas prefabricadas en el pasado para problemas futuros – recordemos a Saint Exuperie cuando nos recuerda que los mapas que nos han estado entregando estaban anticuados desde hace mucho tiempo – es claro que la principal capacidad que debemos apprehender en la escuela es la de aprender a construir y a reconstruir nuevos mapas cada día – contextualizar y totalizar, como lo propone el pensamiento complejo -.

Un enfoque adicional que nos habla de esta situación lo trae Morin en el mismo libro citado (p66) cuando define programa como “la determinación *a priori* de una secuencia de acciones tendientes a lograr un objetivo”; esto, dice el autor, es eficaz en condiciones externas estables, pero la menor perturbación lleva al fracaso a menos que se tenga una estrategia que permita la escogencia de la mejor opción, entre las varias posibles, para resolver una situación. Y remata Morin diciendo que “Toda nuestra enseñanza tiende al programa, en tanto que la vida nos solicita la estrategia y si es posible la serendipia y el arte.” La serendipia es definida en este contexto como la capacidad para ver los menores indicios que nos permitan tomar la mejor decisión entre las múltiples posibles.

Más adelante Morin habla de la universidad y sobre el tema que nos ocupa dice, refiriéndose a Humboldt que “Para él, la universidad no podía tener como vocación directa una formación profesional (que era del ámbito de las escuelas técnicas) sino una vocación indirecta a través de la formación de una actitud de investigación” (p86).

Juan Ramón Capella en su pequeño pero extraordinario libro titulado “El aprendizaje del aprendizaje” trata el tema de la formación investigativa de otra manera: él indica que existen dos clases mayores de aprendizaje; el de mantenimiento y el innovador. El de mantenimiento se refiere a la primera categoría referida anteriormente, esto es aquel en que se supone que la materia se puede transmitir completa porque se trata de algo fijo no cambiante (el profesor tiene la capacidad de enseñarlo todo y el estudiante lo aprende de todo). El segundo “consiste en aprender a afrontar problemas y situaciones distintos; y, secundariamente, consiste en solventar problemas conocidos pero cada vez con mejores soluciones. (...) Un aprendizaje innovador no sólo exige contemplar como provisionales y revisables las delimitaciones de cada saber particular, sino que tiene además otras exigencias intelectuales importantes. (dos de ellas son las ...) de historicidad y de intelectualidad.” (Capella, 1998. p31,33,35)

Para volver a la controversia inicial quisiera proponer la frase “filosofía formativa” vs. “formación filosófica” como componentes del currículo. Del primer enfoque se esperarían individuos que han tomado un curso de ética o han hecho una reflexión como decoración de sus currículos; del segundo - “formación filosófica” - podría esperarse un filósofo. Me parece, por tanto, que la emergencia del investigador se asegura sólo con una “formación investigativa”, lo demás nos puede conducir a decoraciones curriculares como las que hemos tenido desde tiempo atrás con los cursos de metodología, por ejemplo.

Pero si queremos que todas las acciones educativas estén atravesadas por la investigación, necesitamos reducir la dicotomía entre docentes e investigadores. Todo docente tiene, por definición, que ser un investigador y esto demanda una definición de investigador que desmitifique el concepto: todo ser humano, en su proceso activo de humanización – que culmina con la muerte – trasiega por la vida construyendo su camino inédito con la ayuda de la empiria – del ensayo y el error – que es la forma natural de formulación y prueba de hipótesis. La Educación tiene el compromiso de refinar esa capacidad innata y ahí parece radicar la principal falla de la escuela, pues no solamente no se mejora, sino que se apacigua o se mata. El primer modelo de docencia universitaria que hemos mencionado, mediante su supuesta suficiencia para responder a todas las preguntas y anticipar todos los problemas, es particularmente letal.

Todas las estrategias didácticas pueden ser útiles para el logro de una formación investigativa, incluida la más tradicional clase magistral; quizás la diferencia esté en el aula y allí el profesor tiene la palabra: para apoderarse de ella o para permitir democráticamente su distribución, para dar muchas respuestas o para cuestionar el conocimiento y proponer nuevas preguntas y enfoques, pero ante todo para participar crítica y autocríticamente en el proceso de construcción del conocimiento. Este proceso es sensible a las condiciones del aula; esto es, a las condiciones para el aprendizaje, que dependen en gran medida del profesor; esta es justamente su mayor respon-

sabilidad y lo máximo que es posible hacer para posibilitar el aprendizaje. Es aquí donde el enfoque crítico social o de investigación-acción-participación adquiere su máxima importancia para hacer del aula un laboratorio permanente. Es lo que Zeichner (citado por Benedito, Pág. 161) describe como “los procesos de reflexión sobre su propia práctica, tomada esta como problemática, es el elemento central de la indagación.”

Fanny Forero, de la Universidad Pedagógica Nacional, nos dice, hablando de la perspectiva investigativa en la formación de profesores universitarios: “...La investigación acción es una forma de práctica social cooperativa que desde sus planteamientos participativos y democráticos puede ayudar a entender los aspectos del orden social, político, económico e ideológico que condicionen la acción de los profesores en las instituciones y en las aulas. Si realmente se quieren introducir cambios en la forma de entender e interpretar la docencia universitaria por parte de los profesores y la comunidad educativa, la investigación acción es una herramienta que ayuda en este propósito” (Mejorar la docencia universitaria Tomo II, Pág. 27, 1999)

Sobre el mismo asunto dice Montero (citado por Benedito, 170) que “la universidad es el único nivel del sistema educativo en el que la cultura de la investigación y la cultura de la enseñanza conviven (...) el profesor universitario no es ‘sólo’ un profesional de la enseñanza, es un ‘doble’, de ahí que ‘necesite’ una preparación doble”. Muy interesante este concepto, sobre todo por el llamado a la doble for-

mación, pero lleva en su seno la disyunción que hemos venido cuestionando: no debemos aceptar sin una previa reflexión crítica que la universidad es el único nivel escolar con estas características; esto es, como el sitio natural y único donde conviven la enseñanza y la investigación – a menos que se especifique que estamos hablando de la investigación profesional de la maestría y el doctorado. El sistema escolar no sólo hace estas divisiones entre la primaria, la secundaria y la superior, sino que aún dentro de la universidad hace la división entre docencia de pregrado y la investigación de posgrado; y en nuestro medio, como en el resto del mundo los estímulos para el profesor no llegan sino por la vía de la investigación profesional, lo cual mantiene activa la separación (sólo baste mencionar los famosos decretos 1444 y el nuevo 1279, para nuestro caso colombiano, donde el reconocimiento a la buena docencia es prácticamente inexistente).

“Enseñanza por medio de la investigación / enseñanza de la investigación / investigación de la enseñanza”.

Bajo estos tres subtítulos, muy provocativos, Alberto Pardo Novoa, coautor con Fanny Forero del libro anteriormente citado, recoge quizás, lo que es el centro de la discusión que he propuesto:

En el primer caso, **“La enseñanza por medio de la investigación”** viene a constituir una forma de llevar a cabo enseñanza como creación de ambientes para el aprendizaje. (...) El propósito fundamental de estas novedades no es tanto formar científicos en el nivel de profesionalización, como contribuir a

una mentalidad y cultura académica, profesional y social referida a valores, actitudes y comprensiones de la actividad científica.”

En el segundo caso – **“la enseñanza de la investigación”** - se aprecian dos tendencias: “a- la formación universitaria sustentada en el trabajo científico, y b- la preparación de científicos en la universidad. A este respecto, se observa en el panorama internacional – no solamente local – que: 1- existe un “enorme distanciamiento entre el pensamiento científico y la realidad socio-cultural; y (2)- Es poca la atracción que la actividad científica ejerce aún sobre los mejores alumnos universitarios, quienes prefieren dedicarse a actividades administrativas, industriales y comerciales.”

El autor Pardo Novoa comenta que, en Colombia, frecuentemente confundimos “...entre: fundamentación científica para el ejercicio profesional y formación para desarrollar la investigación científica como tal”. Estamos de acuerdo en que los pregrados no pueden ofrecer la formación de científicos profesionales, aunque puedan darse casos excepcionales de individuos virtuosos que logren ese nivel. Tenemos claro que la formación de investigadores profesionales, o sea aquellos que deciden dedicar sus esfuerzos a la investigación misma, más que a una determinada profesión, es asunto de la maestría y del doctorado; pero estos últimos actores han tenido que pasar por un pregrado y en ese tránsito deben haber conservado y mejorado su capacidad de asombro y de pregunta. Entendemos que la culminación exitosa de una formación

investigativa en el posgrado es el resultado, ante todo, de una formación previa, incluida la escuela y el bachillerato (y mucho más).

En cuanto al tercer punto – “investigar la enseñanza” – es de la mayor importancia para empezar a romper la aparente dicotomía entre docencia e investigación; a propósito dice el autor: “No ha resultado fácil en muchas ocasiones emprender esta aventura; el profesorado temerosamente se arriesga, pues ha venido acostumbrado a imaginar que la investigación – por referencia a un paradigma cientifista – o no es viable o es cuestión de científicos visionarios; o más bien, que la investigación en general es sólo para unos sabios. Sin embargo, se han venido desmitificando esas creencias y se va cerrando la brecha – promovida o sostenida por agencias del sistema educativo – entre formación científica y formación pedagógica del profesorado universitario.” (Págs. 46,47,48).

Para ir terminando, quiero ofrecer otro argumento más, desde la semántica: en la frase “formación investigativa” queda claro que lo verdaderamente importante o sustantivo es la formación, mientras que la investigación se convierte en el

método para lograrlo. En la frase “Investigación formativa” se invierte la ecuación y lo sustantivo pasa a ser el método mientras que la formación pasa a un lugar adjetivo. Parece pues que también hay un error semántico frente al cual somos acrílicos quizá porque se acomoda a un modo clásico de ver el problema; al fin y al cabo nos hace sentir por un momento, así sea en forma ilusa, que estamos dando la máxima importancia a la investigación...y en todo caso “le estamos tomando el pelo a los pares amigos y a los otros, en el proceso de acreditación.”

Finalmente, retomando a Edgar Morin, es necesario decir que desde el punto de vista del pensamiento complejo, no se trata de dos situaciones antagónicas, puesto que queda claro que los dos términos se complementan mutuamente: no puede haber formación, que no sea frágil, sin investigación; ni investigación, que valga la pena, sin formación. Este sería el principio de una verdadera comprensión de la situación. Infortunadamente este principio dialógico de la complejidad, según el cual argumentos aparentemente antagónicos se reconocen como complementarios, no es el que se aplica en nuestras aulas universitarias. La ecuación correcta sería **formación = investigación**.

Publicado en Uni-pluri/versidad, Vol. 2, No. 3, 2002 Pág. 27

Estrategias para hacer de la experiencia investigativa un proceso formativo

Carmen Emilia García Gutiérrez*

«A vosotros, los audaces buscadores e investigadores, y a quien quiera que alguna vez se haya lanzado con astutas velas a mares terribles; a vosotros los ebrios de enigmas, que gozáis con la luz del crepúsculo, cuyas almas son atraídas con flautas a todos los abismos laberínticos».

Friedrich Nietzsche. El Anticristo

Las siguientes palabras anuncian una cierta sensibilidad personal hacia el problema de cómo llevar a efecto, con los estudiantes, un proceso formativo que tiene un componente alto en investigación; sin embargo, una honradez elemental exige que señalemos desde el principio lo que deben estas palabras a ciertos autores contemporáneos y clásicos: Jorge Larrosa, Gastón Bachelard, Federico Nietzsche y Séneca. La experiencia de la investigación, sea a través de la participación en semilleros de investigación, en la integración en proyectos desarrollados con docentes, como eje transversal del plan de estudios, como requisito para obtener el grado profesional, entre otros, debe encarnar procesos formativos hacia la transformación en la manera como nos relacionamos con la vida.

Esta relación, experiencia de la investigación con la vida, debe estar dirigida a que, tanto docentes como estudiantes, nos situemos en posición de forasteros, lo que significa mirar con perplejidad e interrogación el mundo en que vivimos; es asumirnos como seres en constante aprendizaje, por lo tanto preparándonos siempre para pensar y preguntar. Esto es, sensible, cuidadoso, responsable, inquieto con

* Historiadora y Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Grupo CHHES – BIOGÉNESIS

la pregunta. Prefiriendo la pregunta a la respuesta. Como dice Nietzsche: “soy demasiado curioso, demasiado problemático, demasiado altanero para que me agrade una respuesta burda”.

La experiencia investigativa se adquiere en el modo como los individuos van respondiendo a lo que les va pasando: es lo que nos pasa, no lo que pasa, es lo que nos alcanza, lo que se apodera de nosotros, lo que nos tumba, lo que nos hace sufrir y perdernos en una dirección desconocida. Desde este punto de vista tienen sentido y valor los desaciertos de la vida, los momentáneos caminos secundarios y errados, los retrasos, la seriedad dilapidada en tareas situadas más allá de la tarea. Entonces, estar atento a lo que nos pasa es un ejercicio de lectura constante de aquello mismo (porque en el mundo pasan muchas cosas, como espectadores, pero pocas cosas nos pasan) donde está comprometida nuestra capacidad de escucha, pues allí está nuestro potencial de formación: las personas que no escuchan, cancelan todo deseo de transformación. Escuchar lo que nos pasa, porque nadie puede escuchar en las cosas, incluidos los libros, más de lo que ya sabe, se carece de oídos para escuchar aquello a lo cual no se tiene acceso desde la vivencia.

Acompaña a la escucha el silencio. Pero no aquel silencio intimidado por el poder que es el único que habla. Se alude acá al silencio como el respeto, la delicadeza para con la palabra, que desplaza todo ese ruido que hace imposible cualquier lectura, cualquier estudio, cualquier experiencia. La actitud del silencio

es atención y pureza, escucha y recogimiento; ese callar que interrumpe por un momento el bullicio de su persona y su cultura.

Comprendida así la experiencia, es válido pensarla como aquello que nos transforma, de-forma o nos-forma: es cuando entre nosotros y el conocimiento cancelamos la frontera entre lo que somos y lo que sabemos, valiéndonos de la imaginación, pues ella es el medio esencial del conocimiento. Establecer una relación con el conocimiento de manera que nos conmovamos con el saber, de manera que el conocimiento ilumine, alimente, guíe la vida; y también, quizás lo más importante que podamos aprender a describirnos de otra manera. Es cambiar con lo que sabemos, con toda la incertidumbre que esto implica: es modificarse a sí mismo; es pensar de otro modo; es ejercer el derecho a explorar en el propio pensamiento; es prepararse para la vida y no para ganarse la vida.

Y cuidado, porque experiencia sin reflexión, no es experiencia; la reflexión debe ser narrada aunque sea dolorosa, en lo posible a través de la escritura siempre con conciencia de que la reflexión conlleva cierta repetición, cierta recitación y recuerdo.

No obstante, la ciencia moderna desconfía de la experiencia y trata de convertirla en un elemento del método, no es ya el medio de ese saber que transforma la vida de los hombres en su singularidad, sino el método de la ciencia objetiva, de la ciencia que se da como tarea, la apropiación y dominio del mundo. A partir de

ahí el conocimiento ya no es un aprendizaje en la prueba y con la prueba, con toda la incertidumbre que esto implica, sino una acumulación progresiva de verdades objetivas, que sin embargo, permanecerán externas al hombre.

Abandonado el saber de la experiencia y una vez separado del conocimiento de la vida humana, tenemos una inflación de conocimiento objetivo, una enorme abundancia de artefactos técnicos y una enorme pobreza de formas de conocimiento que actúan en la vida humana insertándose en ella y transformándola.

La idea de formación en investigación, no se define en función del estado final en la elaboración de un proyecto de investigación. El proceso de formación en investigación debiera ser pensado como una aventura, un viaje, un viaje abierto, en el que pueden ocurrir muchas cosas y donde no se sabe dónde se va a llegar, ni siquiera si se va a llegar. Un viaje donde uno se deje afectar en lo propio, se deje seducir y requerir por lo que le sale al paso. Y en el que el juego es uno mismo, la constitución de uno mismo y eventual transformación de uno mismo.

Ahora, si enumeraremos algunas estrategias para hacer de la experiencia investigativa un proceso formativo, dichas estrategias comprometen a docentes y estudiantes, son responsabilidades compartidas para con la vida.

Comenzar a cambiar lo aprendido

Implica que en cada momento de la vida se esté dispuesto a reconstruir todo el sa-

ber. Donde la experiencia deba rectificar los errores, provocar debates, contradecir la experiencia común, destruir conocimientos mal adquiridos, mutar para contradecir un pasado. Comenzar a cambiar lo aprendido es no aceptar ningún esquema de pensamiento estandarizado y confeccionado de antemano, es decir siempre “todo es cuestionable”, y si no fuera de esta manera - y también por qué no- tener presente que las cosas son así pero podrían ser diferentes. Es estar dispuesto a conjurar contra todo lo que hasta ese momento se ha creído, exigido y santificado como inmutable. Hacer que el mundo suspenda por un instante su sentido y se abra a una posibilidad de resignificación, a lo cual ayuda si tenemos como principio la capacidad de ASOMBRO, la cual suscita la pregunta de por qué las cosas son como son y en la elaborada respuesta rompe con el mundo estéril, hecho lo cual se abre un mundo rico en interrogantes. El asombro rompe con el círculo de adecuar lo buscado a lo encontrado, abre abanicos y oxigena el ambiente.

Digo esto para que los jóvenes insistan en lo que no comprenden, que vuelvan sobre lo que no entienden, porque al final los ojos se abrirán ante un mundo maravilloso. En palabras de Peter Handke “El vacío dentro de mí, y ante mí la sinceridad: es decir, por fin estoy vacío, y ante mí todo está abierto, con sus colores y formas, en su multiplicidad y su unidad, en su tiempo que ahora se ha convertido también en el mío”. (Citado por Jorge Larrosa. Peter Handke en la Historia del lápiz. Página 268).

Comenzar a hacerse visible para sí mismo

Es no conformarse con sumergirse en el sistema: se es consciente de las convenciones sociales pero sabiendo que sólo merecen una aprobación provisional. Es no sentirse definido por el punto de vista de los demás y permanecer permeable a lo que podría perturbarle.

Es crear nuevas perspectivas sobre lo que habitualmente ha considerado como real; aludo a la película *el Show de Truman* del director Peter Weir, donde el protagonista descubre sólo a los treinta años de edad que el mundo en el cual ha crecido es producto de los *mass media*, y comienza a crear nuevas miradas sobre su mundo, deseando experiencias que le permitan aprender a ser de otro modo, querer recorrer espacios no familiares y extraños.

En este recorrido, estar dispuesto a examinar el detalle, a seguir la más mínima pista y ser capaces de cambiar de rumbo. Es en suma, estar cautivado por la ciencia, la poesía, la música, por el mundo y su conocimiento, pero cautivado por buscar, a tal punto que esta actitud empieza a regir la vida y a darle sentido a la existencia.

Comenzar a reflexionar juntos

Tanto estudiantes como docentes buscaremos el gesto comunicativo y la palabra expresiva: movernos juntos y reflexionar también juntos. Una relación así podría determinar un tipo de relación donde se constituya y se configure una cierta sensibilidad y un cierto carácter, con el po-

der de formar y transformar a todos los involucrados.

Se necesitan, entonces, seres que enseñan más con la vida que con sus discursos; que después de decir lo que se debe hacer, lo demuestren haciéndolo.

La escucha compromete un principio clave cuando se trata de procesos formativos: el principio de la crítica permanente, el cual alude a la gran posibilidad que tenemos como humanos de disentir en forma armoniosa de los argumentos de otros. Dicha crítica supone expresarnos con argumentos, que son formas de pensamiento. Buenaventura la de quien consigue esgrimir su pensamiento consigo mismo, con otro igual o con alguien más agudo.

La reflexión conjunta de docentes y estudiantes, implica necesariamente estar convencidos de nuestra capacidad para poder argumentar y defender las decisiones particulares y privadas frente a los contextos institucionales, lo que supone ahondar en los procesos de análisis individual y colectivo, dotar de sentido a la propia vida y posicionarse en una actitud vigilantemente crítica frente a uno mismo y frente a los demás.

Luchar contra la paz mental

La paz mental descansa en la opinión: pues ella piensa mal, traduce necesidades en conocimientos, permite hablar y formular sobre lo que no se conoce o no se comprende con profundidad y claridad. La opinión, también llamada sentido común, tiene mucho de común pero poco de envergadura para hacernos compren-

der el mundo que nos rodea, y con la cual podemos acometer graves simplificaciones que contribuyen al desconocimiento y a la confusión. La opinión descansa en la rutina del lenguaje, no evita el ejercicio de lo anecdótico y la poca caracterización de las situaciones, no silencia lo convencional.

Se impide la paz mental cuando se logra poner en cuestión el yo pienso, que estimula la modalidad de respuestas mecánicas y repetitivas, cuya función es reproducir lo que de manera agresiva y arrogante llaman realidad o mundo verdadero. “Y cuando uno comienza a decir lo que piensa o lo que le parece, es como si la calidad de la experiencia se modificase completamente: toda experiencia queda así cancelada por esa forma de conciencia solidificada, por ese orden ya instaurado, llamado mundo verdadero”, cerrado y falsificado, agregaría yo.

Impedir la paz mental también significa no confundir lo complejo con lo complicado, pues lo complejo nos remite a la posibilidad del establecimiento de múltiples relaciones, de mirar un fenómeno desde diferentes ángulos y caras. Lo complejo conduce a clarificar los fenómenos: exhibir las claves para todas las conexiones necesarias, lo cual exige la interpretación dentro de un contexto.

Incrementar la tensión

La formación encarna los enigmas de cómo pensar, de cómo vivir, de cómo actuar, de cómo sentir; enigmas que nunca pueden llegar a resolverse definitivamente, siempre se estarán reconstituyendo. Admitir que en el proceso de formación, el no conocimiento es dejarse extrañar. Quien no se extraña, quien no se deja atravesar por la pregunta, cautivar por el misterio, no aprende. Quien no se vuelve extranjero de sí mismo, no sabe de sí, no se visita, no se explora, no se aventura, no viaja. Avanzar de esta manera, supone atreverse a pensar la educación como compromiso humano.

Cuando confrontamos nuestra libertad con la libertad ajena; cuando en cada acción hacia la investigación y la interrogación, afirmamos nuestra libertad; y de forma implícita, afirmamos también que elegir es significativo tanto para sí mismo como para todos aquellos que están intentando aprender.

Entonces, para concluir de manera provisional, cuando hacemos de la experiencia investigativa un proceso de formación tal y como lo hemos descrito anteriormente, estamos instaurando en cada uno de nosotros una progresiva concientización; nuestro aprendizaje es formación de conciencia, lo que implica comprensión y dotación de sentido de nuestras vidas.

PARENTESIS DE VICENTE HUIDOBRO

Y tú, hombre de hoy, buscas la clave
De tus meditaciones graves,
Estrujas tu cerebro
Buscando el gran secreto
De todo el universo.
Hombre, para llegar a todo
Ten más reposo,
Sé más poeta,
Deja a un lado tu ansiedad inquieta,
Cierra los ojos ante el sol
-pon en el acto una serena unción-
y después de mirar un largo rato,
verás bajo tus párpados
un continuo girar de átomos.
Eso son todas las cosas en el tiempo,
Eso es todo,
Eso es el universo:
Un eterno girar contradictorio
A un punto fijo.
Medita, observa y otra vez medita,
Ese es el único camino
Que lleva a toda maravilla.
Busca el sentido de las cosas
Que encantan tu mirada ansiosa,
Búscalo por la parte más sencilla.
Todas las cosas salen de la tierra
Para volver a ella...

Texto publicado en Uni-pluri/versidad Vol.1 N°1, 2001. Pág. 57

BIBLIOGRAFÍA

- Bachelard, G.** La formación del espíritu científico. 10.ed. Bogotá: siglo veintiuno editores. 1982.
- García G, CE.** Estrategias pedagógicas de investigación formativa. Trabajo de grado. Fundación Universitaria María Cano. 2000.
- Larrosa, Jorge y otros.** Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Alertes, 1995.
- La experiencia de la lectura.** Estudios sobre literatura y formación. Segunda edición. Barcelona: Alertes, 1998.
- Lezama L, J.** Paradiso. Quinta edición. Madrid: Cátedra. Letras Hispánicas. 1995.
- Muñoz M, JA.** El oficio de investigar o el arte de auscultar las estrellas. Bogotá: Corprodic. 1992.
- Nietzsche, F.** Ecce Homo. Cómo se llega a ser lo que se es. Decimoséptima reimpresión. Madrid: Alianza Editorial. 1997
- Séneca.** Tratados filosóficos. Cartas. México: Porrúa. 1992.

La necesidad de espacios universitarios para la formación integral con énfasis en la investigación

Jorge Ossa Londoño*

Así podremos algún día empezar a pensar que nuestros alumnos que tienen éxito tal vez no se lo deban a la eficacia de nuestra enseñanza, sino que a lo mejor hubieran aprendido lo mismo sin nosotros; además, podríamos llegar a pensar que los que no tuvieron éxito eran precisamente aquellos que sí necesitaban nuestro apoyo en el difícil proceso de aprender, y nosotros no estuvimos a la altura de ese desafío. Hasta de pronto nos asaltaría la duda de si nuestros mejores estudiantes aprendieron a pesar nuestro./

(Carlos E. Vasco, en Uni-pluri/versidad Vol. 1, No. 3, 2000, Pág. 19)

Entre los muchísimos cambios de la última década, en nuestras universidades colombianas, está la promoción de la investigación como mecanismo de articulación del país con la llamada sociedad del conocimiento. En efecto desde los años 80, con la Ley 80 del 80, con los pasos definitivos hacia el desarrollo de Colciencias, con la promoción de las maestrías del Icfes-BID, con las primeras conversaciones hacia el desarrollo endógeno de los doctorados, entramos a la última década del Siglo XX que nos esperaba con grandes cambios en el orden económico mundial, con nueva Carta Constitucional, con nueva Ley de educación superior, con la Comisión de Sabios, con la consolidación de grupos de investigación y, en fin, con las primeras

* MV, MS. Ph.D Profesor Facultad de Medicina. Coordinador Grupo CHHES. Universidad de Antioquia

tendencias hacia la conformación de universidades investigativas - como las define y clasifica el sistema norteamericano, aquellas que dedican un gran porcentaje de su actividad a la generación de conocimientos.

En este complejo contexto emergieron los Semilleros de Investigación. Gracias a la generación y financiación de proyectos de investigación se fueron conformando equipos de trabajo y laboratorios modernos que lentamente fueron transformando algunos nichos académicos en algunas universidades. Aquí debo señalar que estos “algunos nichos y algunas universidades” son un motivo de preocupación, pues estos algunos son aún muy pocos y aquí podría radicar un principal impacto posible de los semilleros de investigación.

A mediados de los años noventa, con la creación del programa de jóvenes investigadores de Colciencias y su réplica en algunas universidades y grupos, arribó un inusitado número de estudiantes de pregrado a los grupos de investigación y fue aquí donde, y cuando, se hizo necesario generar una estrategia nueva; no sólo para asignarlos a un Tutor, a trabajar en un proyecto específico, sino, principalmente, para crear comunidades de aprendizaje alrededor del tema de la investigación: la pregunta, el entusiasmo, lo antropológico y lo sociológico en la ciencia, la generación de preproyectos y proyectos propios, la cotidianidad, la multidisciplinariedad, la multiculturalidad, la ciudadanía; en fin, la formación integral.

En la Universidad de Antioquia fundamos el Semillero de Biogénesis en 1997 y a partir de este se empezó a generar una dinámica propia, que llevó hasta la creación del Encuentro Nacional de Semilleros, en cooperación con la Universidad de Caldas, donde también se estaba dando un movimiento similar. Este evento se hizo por iniciativa exclusiva de estudiantes de ambas instituciones.

Al año siguiente, 1999, siempre con la iniciativa mayor de los estudiantes, se realizó el segundo encuentro en Medellín, con participación de alrededor de 15 instituciones y un poco más de 200 personas inscritas. Luego se realizó el tercer encuentro en Popayán y el cuarto en Bucaramanga; este último con más de 450 participantes. El quinto encuentro será en Tunja en el mes de octubre.

Estos jóvenes han tenido, además, la iniciativa de organizar unas redes institucionales y nacionales de Semilleros de Investigación, a través de las cuales han movilizado ideas, recursos y organización. Este liderazgo temprano de los estudiantes es a la vez un efecto y una causa del movimiento de Semilleros, y aquí radica, muy posiblemente, otra gran potencialidad.

Paralelamente con estos hechos mencionados, en Colombia se ha dado una gran profusión de textos y ensayos relacionados con la Universidad y la pedagogía universitaria. Abramos algunos de éstos al azar y citemos algunas de sus invocaciones:

- 1- Dice el Padre Gerardo Remolina, en la Revista "Orientaciones Universitarias", de la universidad Javeriana: "En este documento la formación general se presenta, citando a Ortega y Gasset, como 'el desarrollo total de un individuo, aparte de su entrenamiento ocupacional. Incluye el civilizar sus propósitos de vida, el refinamiento de sus reacciones emocionales, y la maduración de su entendimiento sobre la naturaleza de las cosas, de acuerdo con el mejor conocimiento de nuestro tiempo" (1).
- 2- Carlos Darío Orozco Silva dice: "Se hace necesario replantear el papel de la educación de carácter general o fundamental (no enciclopédica) versus la educación especializada y el énfasis que debe hacerse en las destrezas intelectuales que permitan aprender a aprender, dado el requerimiento de versatilidad y la necesidad de creatividad en un mundo cambiante." (2).
- 3- Luis Enrique Orozco define, con Fichte, la formación integral como "aquella que contribuye a enriquecer el proceso de socialización del estudiante, que afina su sensibilidad mediante el desarrollo de sus facultades artísticas, contribuye a su desarrollo moral y abre su espíritu al pensamiento crítico"... "la formación integral va más allá de la capacitación profesional aunque la incluye." (3).
- 4- Leonel Monroy habla de la formación general que "...ha venido surgiendo en la mente de los educadores con el deseo de subsanar las fallas contempladas en los diferentes sistemas educativos...ha surgido también como posibilidad de generar un núcleo educativo válido y significativo ante la misma expansión y provisoriedad del conocimiento, sobre todo en los tiempos modernos." (4).
- 5- Gregorio Piñeros y Gonzalo Téllez proponen el sistema de enseñanza modular, así: "El sistema modular rompe con el paradigma clásico de la enseñanza por disciplinas, en el que el conocimiento se entiende como una acumulación de saberes concernientes a algo en particular. Por lo tanto este método propone una nueva forma de ordenar y transmitir los conocimientos, a través de la vinculación de la enseñanza con la realidad. Con este propósito se estructura la enseñanza por medio de *módulos* (unidades de enseñanza aprendizaje) que se construyen a partir de problemas reales, conocidos como *objetos de transformación*, los cuales se abordan de una forma interdisciplinaria y a través de la investigación científica, según la contextualización de un problema central." (5).
- 6- Fanny Forero y Alberto Pardo: "La investigación acción como base de la enseñanza y de la formación del profesorado es un tema que ha venido tomando interés. La investigación acción es una forma de práctica social cooperativa que desde planteamientos participativos y democráticos puede ayudar a entender los as-

pectos de orden social, político, económico e ideológico que condicionan la acción de los profesores en las instituciones y en las aulas. Si realmente se quieren introducir cambios en la forma de entender e interpretar la docencia universitaria por parte de los profesores y la comunidad educativa, la investigación acción es una herramienta que ayuda en este propósito.” (6)

- 7- Martha Orozco de Amézquita, en la introducción al libro de la Universidad Nacional titulado “Transformación social transformación de la universidad”, indica que “El componente flexible de los planes de estudio se propuso como un elemento adicional, para que el estudiante participara en la definición de su proceso formativo, como un mecanismo para organizar, relacionar y evidenciar las líneas de investigación que se han desarrollado en la universidad; como un sistema que permitiera profundizar en temas de interés del estudiante y como una instancia para incentivar el desarrollo de propuestas inter, trans y multidisciplinarias.”

Y continúan los mismos autores: “Los criterios anteriores se complementan en la propuesta con lo que se llamó *contribuir en la formación integral*, criterio que establece que el estudiante no sólo debe estar preparado en aspectos relacionados con su desempeño disciplinar o profesional, sino que debe adquirir y avanzar en su capacidad para manifestarse como ciudadano crítico, creativo, respon-

sable y solidario con conocimiento de los problemas del país.”(7)

- 8- Rómulo Gallego Badillo: “la inteligencia es una propiedad que emerge de las interacciones colectivas que cada organización humana posibilita, las cuales crean las condiciones dentro de la cuales cada uno de sus miembros desde sí, y con los otros, decide hacerse inteligente para encajar en la organización...”(8)
- 9- Alfonso Claret Zambrano, en su capítulo del libro de serie “Educación en ciencias experimentales” nos recuerda que “El maestro no recibe un estudiante “vacío” para llenarlo con conocimiento empírico estructurado. Por el contrario él encuentra estudiantes con opiniones, con una ideología que ellos han adquirido y que los acompañará durante el desarrollo de sus vidas y a la cual ellos deben adaptarse con el fin de cumplir con las normas en una sociedad...” (9).
- 10- Ingrid Muller de Ceballos, en su libro sobre “Los orígenes de la universidad investigativa” indica que “en la Ley 30 de 1992, de la educación superior en Colombia, hay siete artículos en los cuales se mencionan las palabras investigación o investigador, sin convertirlas en tema expreso de tratamiento normativo. Son los artículos correspondientes al posgrado y los relacionados en el reconocimiento de una institución de educación superior como universidad, en cuanto que ella debe acreditar la investigación como primer requisito.” (10).

Todas estas citas de autores colombianos, aparentemente deshilvanadas, tienen un eje común que se refiere a la necesidad de construir un discurso pedagógico para la educación superior y adoptarlo con urgencia. En la praxis de los Semilleros de Investigación, justamente, nos hemos encontrado con todas estas inquietudes y muchas otras que nos han hecho concluir que estas angustias y estas urgencias no vienen sólo de los académicos sino también de los mismos estudiantes que son capaces de enunciarlas, de su propia cuenta, cuando se crean ámbitos de libertad y creatividad.

Adicionalmente, en el plano internacional, nos encontramos con autores como Edgar Morin (11), que desde hace varios años viene insistiendo en el cambio de paradigma total para la educación y la cultura. En su libro más reciente “La cabeza bien puesta” encontramos las siguientes inquietudes:

El desafío cultural radica en resolver la gran división que ha llevado al mundo tecnocientífico a considerar como un lujo estético la cultura de las humanidades, mientras que el mundo de las humanidades no ve en la ciencia más que un conglomerado de saberes abstractos o amenazadores. Por esta vía hemos llegado a «un déficit democrático creciente a causa de la apropiación de una cantidad cada vez mayor de problemas vitales por parte de los expertos, especialistas, técnicos... En estas condiciones el ciudadano pierde el derecho al conocimiento... (y esto) plantea el problema histórico capital de la necesidad de la democracia cognitiva»

En los capítulos dos y tres, LA CABEZA BIEN PUESTA, y LA CONDICIÓN HUMANA, Morin recuerda que fue Motaigne quien propuso que más vale una cabeza bien puesta que una cabeza repleta. Y se define una cabeza bien puesta, como aquella que tiene «una aptitud general para plantear y analizar problemas y tiene principios organizadores que permitan vincular los saberes y darles sentido».

El pleno empleo de la inteligencia requiere del libre ejercicio de la curiosidad que es la facultad más extendida y vivaz de la infancia y de la adolescencia, y «que con demasiada frecuencia la instrucción apaga», y esto sólo lo puede corregir, no un currículo, sino «un fervor educador».

Para desarrollar la inteligencia general se requiere del ejercicio del ars cogitandi que incluye la lógica, la deducción, la inducción, y el arte de la argumentación y la discusión. Con estos elementos se puede llegar a la serendipia, que la define el autor como «el arte de transformar los detalles aparentemente insignificantes en índices que permitan reconstruir una historia por completo».

No parece pues que se necesitara la creación de muchos nuevos textos para poner a prueba algunas estrategias pedagógicas y didácticas que apunten al tema ampliamente diagnosticado. Semilleros de Investigación es una de tales estrategias, que ha demostrado su aceptación entre los estudiantes y la posibilidad de ponerse en práctica sin necesidad de cambios curriculares ni transformaciones institucionales mayores. Quizás la necesidad de estos cambios vendría después

como una consecuencia, pero no necesariamente como condición inicial. Tal sería un indicador del efecto deseado.

En cuanto al método, no existen fórmulas únicas ni mágicas para desplegar la actividad de Semilleros. El tema, el método, la logística, etc., emergen de las condiciones propias de cada grupo, en cada institución, en cada región. Es el resultado de la interacción inédita de seres humanos únicos: profundamente multiculturales y por tanto profundamente enriquecidos en capacidad de construir comunidades de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA CITADA:

- 1- Remolina V, G. Presentación. En: Orientaciones Universitarias. Formación integral y formación social. No.29. Pontificia Univ. Javeriana, Pág. 6, 2001.
- 2- Orozco S, CD. Pedagogía de la educación superior y formación en valores. Univ. de los Andes, Pág. 25, 1997.
- 3- Orozco S, LE. El concepto de formación integral. En: La formación integral. Mito y realidad. Univ. de los Andes, 27, 1999.
- 4- Monroy, L. La estructura del ser humano como fundamento de la educación superior y para lo superior. Bases para un diseño curricular aplicable a la formación integral universitaria. Univ. del Valle, Pág. 63, 194.
- 5- Piñeros, G, y Téllez G. Necesidad de cambio en la formación del profesional del sector agropecuario. Univ. Nacional de Colombia, Pág. 21, 2001.
- 6- Forero R. Fanny. La capacitación y formación de docentes universitarios. En: Mejorar la docencia universitaria. Tomo II. Eds. Fanny Forero y Alberto Pardo. Univ. Pedagógica Nacional. Bogotá. Pág. 27, 1999.
- 7- Orozco de A, M. Presentación. En Transformación social y transformación de la universidad. Univ. Nacional de Colombia. Bogotá, Pág. 12, 2001
- 8- Gallego B, R. El problema de la inteligencia. En: El problema de las competencias cognoscitivas. Una discusión necesaria. Univ. Pedagógica Nacional. Bogotá, Pág. 72-72, 2000
- 9- Zambrano, AC. La relación entre conocimiento común y conocimiento científico en el contexto de la enseñanza, aprendizaje, evaluación y cambio conceptual de las ciencias naturales. En: Educación en ciencias experimentales. Univ. del Valle. Pág. 16, 2000
- 10- Muller de C, I. Los orígenes de la universidad investigativa. Universidad Pedagógica Nacional. Ed ARFO Ltda, Pág. 100. Sin fecha.
- 11- Morin, E. La cabeza bien puesta. Repensar la reforma - reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa. Traducción de P. Mahler, ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 2001.

Publicado en Uni-pluri/versidad, Vol. 2, No. 3, 2002, Pág.57

La universidad colombiana frente al reto de la formación integral

Jorge Ossa Londoño*

No es el conocimiento y su transmisión, ni siquiera el conocimiento y su generación, lo verdaderamente importante en la universidad; es el aprendizaje. ¿Qué tanta conciencia tenemos de esta dimensión, y qué acciones realiza la universidad para el cumplimiento de esta función fundamental?

En primer lugar debemos reflexionar sobre si la idea de la formación integral es un reto válido, para justificar una posterior propuesta sobre las fortalezas, las limitaciones y las oportunidades de la educación superior colombiana, para abordar la tarea de formar integralmente.

Preguntémonos entonces ¿cuál es la tarea de la universidad? La docencia, responderían unos, el conocimiento, dirían otros, el pensamiento, «pensarían» unos terceros. Desde el punto de vista más pragmático se respondería, la producción de profesionales; y desde un punto de vista más lamentable también se argumenta que la educación superior es para entrenar la mano de obra que requiere el desarrollo económico, que hoy es sinónimo de la gran empresa.

* MV, MS. Ph.D Profesor Facultad de Medicina. Coordinador Grupo . CHHES. Universidad de Antioquia

Y ¿qué será lo que espera un estudiante que, sobre la frustración de más del 80% de sus compañeros, logra ingresar a este nivel de educación? Asegurar su futuro laboral, será muy posiblemente la primera respuesta. Ascender en la escala social o por lo menos mantenerla, será lo que piensan otros. Llegar a ser intelectuales o científicos, será otra alternativa para unos pocos.

¿Qué tanto se están cumpliendo estas expectativas institucionales y sociales? Podríamos proponer que la docencia se cumple; el conocimiento no se crea en gran medida, pero se «transmite»; el pensamiento, se frustra con la «transmisión» docente; los profesionales se gradúan, y se crea la oferta de mano de obra para la empresa. En cuanto a las expectativas de los estudiantes, tenemos que aceptar que el aseguramiento del futuro laboral no se logra, el ascenso social se logra en pequeña medida y quizás en forma pírrica, el acceso a la intelectualidad y la ciencia, por su parte, son apenas una excepción.

Desde otra perspectiva debemos recordar que la mayoría de estas expectativas sociales también se pueden satisfacer en otros entes distintos a la universidad; veamos: la transmisión del conocimiento, a través de múltiples paquetes que se compran y se venden profusamente, o en muchos casos llegan gratis por la Internet (por lo menos a los pocos que tienen acceso), este es justamente el tipo de conocimiento -conocimiento explícito- que se ha llamado la nueva mercancía, y que caracteriza a nuestra nueva «sociedad del conocimiento», o de la «tercera ola» como decía Toffler. De la misma manera

la creación del conocimiento -la investigación- se logra en los laboratorios de las grandes empresas, con gran eficiencia, incluido en este dominio la maquila multinacional. Pero, ¿quién, fuera de la universidad, podrá responsabilizarse de ese otro bien social que es el pensamiento?

Sabemos también, y cada día es más cierto, que el entrenamiento necesario lo ofrece, de la mejor manera, la misma estructura social de la empresa, en el puesto de trabajo. Entonces, frente a este nuevo panorama, ¿cual debería ser el nuevo papel de la universidad?

En este sentido podríamos estar de acuerdo con Bill Readings, cuando propone que el pensamiento es lo verdaderamente específico de la universidad. En otros términos, podemos decir que no es el conocimiento y su transmisión, ni siquiera el conocimiento y su generación; lo verdaderamente importante en la universidad es el aprendizaje. ¿Qué tanta conciencia tenemos de esta dimensión, y qué acciones realiza la universidad para el cumplimiento de esta función fundamental?

De la misma manera podríamos preguntar qué tan conscientes somos los estudiantes, los profesores y la institución misma, de que nuestros graduados como profesionales son los que, quizás sin habérselo propuesto, terminan administrando y «liderando» el país, desde las cortes y las cámaras hasta la Presidencia y las gobernaciones, o en las mesas de negociación!. Más aún, qué tanto orientamos nuestras acciones de profesores y administradores universitarios hacia la formación de los profesores que han de

relevamos en la función de «formadores» de nuevas generaciones. O ¿será que esto no importa hoy, como no importó en la anterior generación?

Pues bien, para el pensamiento, para el liderazgo social, para la dirigencia, para el profesorado, para la ciudadanía, no se puede educar a los individuos con los mismos parámetros que requiere y exige la empresa; esto es con un currículo profesionalizante, donde predominan las fórmulas y las pequeñas certezas. Más aún, este último tampoco es apto para la nueva época de rápido cambio tecnológico; ya no se ocupa el mismo puesto de trabajo durante toda la vida y de hecho, no sólo cambia el perfil del empleo sino también el perfil profesional. ¿Estamos produciendo profesionales capaces de cambiar al ritmo del cambio y de interactuar con sentido y creatividad en un entorno de incertidumbre y de vértigo?

Queda claro que lo importante de este nuevo egresado no es su conocimiento del día del grado sino su potencial. Preguntamos de nuevo, ¿qué tanto trabaja la universidad sobre ese potencial de ser humano hábil, lúdico, ético y sabio? ¿Qué tanto hacemos por el sujeto, por el ciudadano público, por el ciudadano familiar, por el ciudadano planetario?

De otra manera podríamos resumir que tal vez no es el cúmulo de conocimientos lo que determina el éxito de un ser humano, sino un potencial que tiene que actualizarse permanentemente; esto requiere un aprendizaje permanente, es decir uno que ha aprendido a aprender por sí mismo. De la misma manera el éxito no

se asegura con unas habilidades muy desarrolladas para un empleo, pues el empleo cambia con gran celeridad; tampoco se asegura con un claro y preciso perfil profesional, pues las profesiones mismas cambian a la velocidad de los cambios tecnológicos y sociales. Preguntemos de nuevo, ¿cuál debe ser el nuevo rol de la universidad?

Con estos elementos quiero proponer que, efectivamente, la idea de formación integral es un reto válido para la universidad. Sin embargo, otra objeción que debo considerar es la de aquellos que consideran que esta formación sí es fundamental, pero es responsabilidad de la escuela y el bachillerato; creo que estos siguen pensando en la época de los preceptores, de los liceos y de los gimnasios, y están desconectados de la realidad de las escuelas y colegios públicos y privados de nuestro sistema de educativo; pero, lo que es más preocupante, no han entendido que la formación integral es una utopía tras la cual tenemos que marchar durante toda esta vida y otra vida más, si ello fuera posible.

Enfoquemos entonces la universidad colombiana para intentar un principio de respuesta a la segunda parte del tema propuesto. De la Colonia hace sólo menos de 200 años, cuando la educación estaba dirigida al logro del cielo en la otra vida, y a la lealtad al rey, pasamos a la educación republicana de corte lancasteriana, dirigido a los estudios útiles; luego pasamos al programa santanderista dirigido a la agricultura, el comercio y las ciencias militares. A finales del siglo XIX tuvimos la muy corta experiencia con los

alemanes y empezó la muy larga influencia francesa; la primera promovía una formación general (literatura y filosofía) antes de que el estudiante decidiera sobre su profesión. La segunda -la francesa propendía por una educación profesionalizante a ultranza; esta tendencia no se ha superado, sino que por el contrario se ha arraigado, en la medida en que el mundo del trabajo se ha especializado. No parece pues que nos asista una trayectoria histórica de educación para la humanización.

A mediados del siglo XX, la mayor influencia francesa fue desplazada en favor del esquema norteamericano: los departamentos y el cultivo de las disciplinas. Este esquema sigue vigente aunque en crisis, pues la disciplinariedad ha contribuido al aislamiento y a la fragmentación del conocimiento. Hoy, si bien las disciplinas y los doctores siguen siendo necesarios como una excelente manera para extraer el conocimiento de minas cada vez más profundas y asfixiantes, es claro que la mayor demanda es por la integración de conocimientos, por reconocer la complejidad del mundo y por la trasgresión de lógicas y de lenguajes, hacia un diálogo inter y transdisciplinar.

Existe una ventaja relativa para Colombia y posiblemente para toda Latinoamérica, y es la poca herencia de tecnologización en contraste con la herencia de literatura y de poesía. Este diagnóstico lo hace el mismo Morin y podría significar que aún debemos conservar en el pool genético y mental una amplia posibilidad para el pensamiento complejo, a diferencia del positivismo y el

determinismo más arraigados en otras latitudes. Aquí pues parece subyacer una gran esperanza.

Específicamente, consideremos algunos temas que están ligados a la idea de la formación integral en nuestras universidades hoy:

- 1- La pedagogía universitaria: la formación integral requiere ante todo FORMACIÓN. Pero los profesores universitarios sólo hemos sido contratados para dar instrucción. De lo otro poco sabemos, pues también somos el producto del mismo sistema. Entonces, ¿de dónde sacar la formación integral? O entonces ¿qué es la formación integral? (esto, sin embargo, no es un problema sólo de la universidad colombiana; es un tema prevalente de la universidad en el mundo entero).
- 2- La Ley 30 de 1992 provee la base legal para que la universidad se enrute hacia una verdadera formación, pero no han sido nuestras instituciones capaces de producir un Proyecto Educativo Institucional. Mayor ha sido la preocupación por crear nuevas instituciones, nuevas carreras, nuevos posgrados, todas estas iniciativas más conducentes a las oportunidades del mercado que a un proyecto de país.
- 3- La nueva universidad «investigativa», eficientista, autofinanciada, privada y el nuevo profesor investigador, gestor, eficiente. ¿Mejorará la calidad de la docencia en esta nueva universidad?
- 4- La estructura organizativa y la administración de la universidad: La es-

estructura vertical, propia de facultades, departamentos, secciones, cursos, etc, conduce a la separación temática, a la ausencia de diálogo transversal, al dogma, a la transmisión, al desestímulo por la pregunta, a la respuesta precisa, etc. Será esta una buena plataforma para el despliegue de la formación integral?

5- La toma de decisiones, la autonomía y la democracia: en tal sistema vertical no es común la decisión democrática (las bases han perdido la voz); la anomia es lo natural. De la misma manera no se puede esperar un sano concepto de la autonomía (sano, en el sentido de sistémico, de ecológico). Sin democracia la autonomía no tiene sentido y no es posible la conquista de la libertad. De esta manera no se puede esperar que emerja la intelectualidad.

6- La inteligencia general vs. la inteligencia especializada: Morin lo dice en sus 7 principios para la educación: una inteligencia general potencia la inteligencia especializada. Pero no ocurre a la inversa de la misma manera. Una educación por ciclos, como lo sugiere la ley 30 de 1992 y lo sugirió también la ley 80. De tal manera que los estudiantes de diferentes profesiones comprueben por vivencia directa que la sociología, la medicina, la enfermería, etc., tienen las mismas bases antropológicas; y para que sea posible la decisión ilustrada sobre lo que se quiere estudiar, con flexibilidad para cambiar si fuere del caso, pues una decisión para siempre, tomada a los 16 ó 17 años de edad, con elementos conceptuales pobres y

con imaginarios distorsionados, no debería condenar a los jóvenes para siempre.

7- Necesariamente tenemos que evocar la época de los Estudios Generales en la Universidad de Antioquia, de la cual se dice que fracasó, si bien esto no se ha demostrado. Tal fracaso se atribuye, justamente, al afán profesionalizante de los estudiantes de la época, cuando la línea monolítica comunista todavía se nos presentaba como una opción posible y nuestra misión era echar mano de una técnica para contribuir al bien común, o desde la ciencia social, para asegurar una silla en el politburó.

8- No podemos dejar de considerar que estamos en un país en construcción, caracterizado por una violencia crónica, y que de la universidad se espera que participe en la construcción de ese futuro deseado. Pero para constituir la armonía o la paz, se requiere diálogo genuino, alrededor de ideas sobre la autonomía, la libertad, la equidad, la ética, la democracia, que fluyan de los lenguajes y las lógicas de la antropología, la sociología, la filosofía, la pedagogía, la ciencia ambiental, la economía. ¿Cuál es el profesional, producto de nuestra universidad, que está preparado para emprender este diálogo?

En resumen, la satisfacción y el éxito profesionales no se aseguran con unos conocimientos académicos memorizados a la brava. El conocimiento mismo es incierto y la memoria es engañosa; tenemos que armarnos para la lucidez, como dice Edgar Morin. Creemos que este objetivo

se logra a través de una formación integral, no especializada, no simple, no determinista. Podríamos decir que una formación integral es una formación para la incertidumbre que es nuestra gran aliada en el encuentro creativo con mundos desconocidos.

Pero el reconocimiento sincero de estos principios requiere un cambio de paradigmas, de visiones del mundo; para sacudirnos de las camisas de fuerza que nos impusieron en el camino de la escuela. Es necesario relativizar la verdad, el conocimiento, la realidad. Es necesario volver a estar en armonía con el caos generador de posibilidades inéditas. Es ne-

cesario el diálogo inter y transdisciplinar para la construcción del ser humano planetario, para avanzar en el proceso de humanización.

A manera de hipótesis final, creo que podemos proponer que un profesional de hoy, que se declare satisfecho en todas las dimensiones de su personalidad, no podría estar dedicado al ejercicio simple de su profesión. «Zapatero a tus zapatos», solían decirnos hace unos años, a manera de control social de los oficios; hoy, como lo dice un buen amigo del Grupo CHHES U. W. Osorio), «zapatero a tu carpintería» parece ser la versión posmoderna de este dicho popular.

Publicado en la revista Debates No. 33. Abril - Agosto de 2002.

Diseño curricular para la formación integral

Marco Antonio Vallejo Ocampo*

Universidad y formación integral

Así como se ha vuelto moda hablar de formación integral, de igual manera se ha caído en la trivialidad y el lugar común. Esto justifica retomar planteamientos que nos ayuden a construir sentidos del concepto, con el fin de hacerlo más tangible, más aplicable, y más objetivable en un plan de acción académica. Algunas ideas sobre la universidad y su función social, tomadas de planteamientos hechos por el doctor Luis Enrique Orozco, en su conferencia “La formación integral y el mundo del trabajo”, en septiembre de 1996, durante el Seminario Internacional de Filosofía de la Educación, realizado en la Universidad de Antioquia, creo que pueden contribuir a este fin.

■ La universidad de hoy se ha definido básicamente por tres aspectos:

1. Ser ante todo **voluntad de verdad**, es decir, espacio donde se produce el conocimiento, donde la humanidad ejerce el derecho a la búsqueda de la verdad sin restricciones y donde autónomamente quien se dedica al conocimiento puede producir en libertad.

* Lic Español y literatura Latin. Grupo CHHES - BIOGENESIS, Universidad de Antioquia

2. Ser **voluntad de formación humana**, es decir, espacio donde quien llega en calidad de estudiante tiene la posibilidad de recibir una impronta en su carácter y en su personalidad, en su manera de ver la vida, en la manera de entenderse a sí mismo y de tematizar la ciencia como creación individual y colectiva.
3. Ser **voluntad de servicio**, pues de alguna forma la universidad ha sido funcional a la sociedad global.

La manera de conjugar estos tres aspectos genera diferentes estilos de universidad tradicional, como la alemana -científica-, la inglesa -humana- y la francesa -napoleónica- entre otras.

Estos estilos de Universidad tradicional hicieron crisis a partir de 1945 aproximadamente, después de la segunda guerra mundial. Según algunos expertos, esta crisis se mantiene y por esto es necesario redefinir las funciones sustantivas, para cambiarlas o para reconceptualizarlas, de acuerdo con el contexto que hoy por hoy exige una universidad que no se defina en el marco de la retórica tradicional, en el cual a todas las universidades les interesa empujar las fronteras del conocimiento, formar al hombre y servir a la sociedad, sino que esa intencionalidad de la universidad se pueda traducir en un lenguaje que permita la formulación de misión, propósitos, objetivos y metas institucionales mensurables en el futuro inmediato.

De 1945 hasta 1980, la Universidad trabajó paulatinamente, quizá sin proponérselo, más en la perspectiva de la dinámica de las profesiones que en la de las disciplinas; esto es, una universidad profesionalizante, que concede mayor importancia al mercado del trabajo y que en cierta forma se contenta con formar buenos profesionales, "listos para usar", no deja tiempo para el pensar crítico, para incidir en el carácter y en la personalidad de los educandos, y deja con intencionalidad a la vida y a otras condiciones de la existencia humana el desarrollo de hábitos reflexivos, mentalidad crítica, capacidad creativa y actitud ética para emitir juicios acerca de la sociedad en que viven.

La formación integral tiene que ver con la socialización de la persona, con la capacidad de apropiarse su mundo de manera reflexiva, con el crecimiento personal y por lo tanto con el aumento de la autonomía, con el mayor o menor grado de libertad para obrar en la vida, con la posibilidad de acceder a la mayoría de edad kantiana en el uso de la razón crítica, en lo político y en lo moral; con la capacidad de asumir valores y su propia vida. Sin personas mayores de edad, formadas integralmente, es difícil constituir una ética, y sobre todo una ética civil que propenda por una sociedad democrática, abierta, reflexiva, en la que se obre por razones intersubjetivamente cambiables con base en argumentos.

- La base para el logro de la formación integral debe hallarse plasmada en el currículo, pero si entendemos éste como el conjunto de expe-

ciencias que se consideran mediación necesaria en la formación de una persona. En este sentido, la responsabilidad es compartida por todos, desde el rector hasta el portero, considerando a todos los actores en todos los escenarios, puesto que ellos configuran no sólo el currículo formal sino también el denominado currículo oculto. La formación integral, entonces, tiene que ver con el currículo como con el plan de estudios; con la posibilidad que tiene la universidad de mejorar los niveles de socialización y no con el aumento en el número de cursos de humanidades, pues aunque en éstos aparecen tratadas de manera explícita y sistemática algunas de las dimensiones humanas, las otras disciplinas están perfilando una manera de apreciar la profesión, un arquetipo mental de comportamiento y una visión profesional que implican no sólo una mirada sobre el mundo, sino también una toma de posesión del mismo. Si este enfoque logra trascender la mirada enfocada solamente sobre el campo profesional, introduciendo las preguntas sobre su significación cultural, su impacto social, su sentido ético, entonces, convertiríamos, valga el ejemplo, un curso de historia de la tecnología de una facultad de ingeniería, en un curso que de alguna manera estaría respondiendo a las expectativas sociales, no sólo en lo atinente al conocimiento técnico, sino también al humanístico y por lo tanto apuntaría hacia la integralidad.

A la formación integral la interfieren la desarticulación de las instituciones con un sistema educativo, los equívocos en los roles asignados o asumidos por los educandos y los educadores, la tradicional incapacidad de reconocer la ignorancia, como lo plantea K. Popper, el concepto de autoridad que regula la actividad del profesor y, muchas veces, las conscientes o inconscientes formas sutiles de incidir sobre el otro.

La preocupación por cómo lograr la formación integral en los profesionales e investigadores que requiere el país en sus condiciones actuales, es motivo suficiente para promover en la universidad la revisión o la elaboración de currículos e insistir en la necesidad de formar pedagógicamente a los profesores universitarios, pues la formación integral, en definitiva, es más un asunto de opción ética y de enfoque pedagógico que de enfoque científico-técnico.

El currículo para la formación integral no puede dejar de considerar las condiciones reales del país ni aislarlas del contexto internacional vigente, por lo cual deberá fundamentarse en las nuevas concepciones de la educación y del desarrollo humano y social, y en las relaciones entre los avances de las disciplinas y los de la ciencia, la tecnología, el ejercicio profesional y el desarrollo humano.

Formación Integral y Currículo

El diseño del currículo requiere, en el seno de la comunidad y con la comunidad, un proceso exhaustivo de análisis crítico y de síntesis creativa y responsable con visión sistémica; sólo de esta ma-

nera se pueden estructurar programas académicos formales y no formales que logren no sólo investigadores y profesionales o tecnólogos en distintas disciplinas, sino que, además, consigan configurar ese perfil al que la comunidad aspira. Este proceso requiere, entre otras cosas:

- Indagación sobre el contexto social, el estado de la disciplina y su relación con el contexto.
- Consideraciones teóricas y multidisciplinarias acerca de la cultura, el proceso educativo y el diseño curricular.
- Planeación y evaluación permanente de los procesos de diseño curricular en sí y de sus planes de estudio resultantes.

La educación como “proceso de formación integral” en todos sus niveles, y muy especialmente en el nivel superior por su carácter de nivel terminal en la educación formal, deberá dar cuenta de todos los componentes del proceso y también sus funciones y relaciones. Esto exige que los diseñadores del currículo hagan propia y común una visión clara sobre:

- Los sujetos en formación.
- La disciplina o campo disciplinario y su incidencia en el desarrollo de la sociedad.
- Los sujetos que imparten esa formación.
- Las funciones específicas y las relaciones entre los educandos y los educadores.
- Los contextos de los sujetos y de las disciplinas.
- Los distintos procesos realizados por los sujetos para impartir o para lograr la formación deseada.

Diseñar un currículo para la formación integral requiere una concepción del hombre ajustada al actual sistema de pensamiento complejo, que lo identifica como un ser antropobiopsicosocial. Para esto, el proceso educativo procurará, de modo holístico, el desarrollo del educando en:

- lo antropológico, lo axiológico, lo formativo, lo ético y lo estético.
- lo biológico, lo psicológico, lo social, lo cognitivo y lo estético-comunicativo.
- la construcción de estructuras de conocimiento ontológico (saber en sí), epistemológico (saber para), y metodológico (saber cómo aplicar el saber).
- la capacidad para transformar el contexto, en sus aspectos sociales y ecosistémicos.

En síntesis, se debe favorecer la formación del educando en las dimensiones de: el ser, el saber, el saber hacer, el sentir y el expresar.

La formación integral exige que los educadores diseñen nuevas estrategias y métodos que modifiquen las estructuras curriculares, los modelos pedagógicos, los procedimientos didácticos, las formas de evaluación, los tipos de investigación y los modelos administrativos de lo académico.

Para cubrir al máximo las distintas dimensiones de formación del ser, es necesario diseñar currículos con componentes y funciones específicas para cada nivel educativo y con claras relaciones articuladoras entre los niveles.

En el proceso de diseño curricular hay que considerar los distintos niveles e interrelaciones del proceso educativo y comprenderlos desde diversos campos teóricos, por lo cual es recomendable la participación de profesionales provenientes de diferentes disciplinas, con el fin de determinar aspectos como modelos pedagógicos y aplicaciones didácticas que incidan en el cambio de un modelo instruccional por un modelo de formación integral.

El contexto cultural es el punto de partida y el marco de todo el proceso de diseño curricular. La importancia de lo cultural es de tal magnitud que el currículo ha sido explicado como el resultado del proceso de selección y organización de la cultura para su enseñabilidad.

Al hacer el análisis de contexto, se debe caracterizar la cultura en sus componentes generales y en los factores que la particularizan en el tiempo y en el espacio, y en la sociedad para la cual se diseña el currículo. Tener en cuenta sobre todo la dinámica producida en la sociedad por los vertiginosos avances científicos y tecnológicos que cambian las prácticas sociales, la conciencia de los individuos y, por ende, la cultura, entendida como manera del hombre habitar el mundo. El individuo, además de ser producto, es también productor de esa cultura, en la cual nada permanece inmutable. Los educadores estamos, entonces, ante la responsabilidad de formar hombres para dinamizar su grupo social.

Diseño curricular en la universidad

El proceso debe partir de una clara visión de la institución como unidad

sistémica, en la cual sus componentes funcionan con coherencia en sí mismos y con el sistema total. Esto significa que un componente es un todo articulado en sí y articulador de otros componentes. Cada parte o componente tiene su estructura y autonomía relativas y tomará de componentes de niveles superiores los criterios y factores que debe desarrollar en el currículo de un programa académico.

El primer componente estructurante de lo académico en la institución está constituido por los marcos conceptuales definidos en los estatutos y reglamentaciones. El segundo, lo constituye el proyecto educativo institucional, PEI.

El tercer componente estructurante de lo académico en la institución lo constituyen los comités de programa y de currículo de cada dependencia, que de acuerdo con resultados de procesos de autoevaluación, acreditación, revisión curricular u otros mecanismos, recogen planteamientos críticos hechos por estamentos y gremios, egresados y estudiantes, sobre el programa y el desarrollo de la disciplina.

En consonancia con los principios de la universidad y los de su dependencia, los comités determinan por consenso los principios para la definición de la visión, la misión, los propósitos, los objetivos y las metas del programa académico para el cual se diseña el currículo.

Mientras en los dos primeros componentes estructurantes de lo académico, constituidos por el Consejo Superior y principalmente por los Consejos Académico

y de Facultad, Escuela o Instituto, se establecen los criterios académicos generales, en el tercero, los comités de carrera y de currículo construyen propuestas de programas académicos; es aquí donde se requiere un alto grado de participación del profesorado.

De acuerdo con las tendencias actuales de la disciplina y del contexto sociocultural en el que debe actuar el profesional, los profesores propondrán la visión y la misión del programa, el enfoque disciplinario y los perfiles humanos, vocacionales y profesionales del futuro egresado. Se requiere, entonces, considerar el estado del desarrollo de la disciplina y el contexto del ejercicio profesional, y definir, de acuerdo con las necesidades sociales, el énfasis profesionalizante o científico - investigativo del programa.

El consenso logrado en relación con los anteriores aspectos deberá producir una dinámica generadora de programas de investigación, docencia y extensión, como materializaciones de metas que concretan los objetivos académicos de corto, mediano o largo plazo, según los propósitos institucionales reflejados en la visión y la misión de la disciplina y la profesión.

Para lograr metas institucionales se diseña un programa académico de investigación, docencia o extensión. Este proceso, que parte de un análisis de contexto, configura el macrodiseño curricular.

El análisis de contexto comprende la reflexión crítica sobre la disciplina objeto del programa y sobre concepciones del

hombre, la sociedad, el desarrollo, la cultura, la educación, el conocimiento, los procesos de conocimiento, la función social de las ciencias y las disciplinas, la investigación, la pedagogía, la didáctica, las profesiones, los marcos sociales y legales de las profesiones, las fortalezas y las debilidades institucionales, las oportunidades y amenazas, las necesidades de formación, el futuro esperado y otros aspectos que se consideren pertinentes.

Para llegar a una síntesis de resultados de la reflexión sobre el contexto, los comités pueden poner a consideración de los profesores pautas para hacer la reflexión diagnóstica y crítica, y organizarla alrededor de aspectos concretos relacionados con la disciplina o campo disciplinario, el perfil del hombre y del profesional, los modelos pedagógicos y las estrategias didácticas, y las características de los contextos socioculturales que enmarcan al programa. También serán objeto de consideración las tendencias que en la actualidad determinan los factores diagnosticados, con el fin de hacer una evaluación apreciativa y unas posibles proyecciones según el futuro deseado.

Los resultados del diagnóstico anterior dan bases a los comités para formular de modo provisional unos propósitos de formación para cumplir en el programa. Estos propósitos se analizan, se reformulan, se jerarquizan y se complementan con la participación de los profesores, organizados en grupos de afinidad disciplinaria. Luego, los comités sistematizan el trabajo de los grupos de profesores y formulan los propósitos de formación que se asignarán al programa.

Una sistematización de los propósitos de formación produce la base para el diseño de las estructuras de conocimiento y de formación, y para la determinación de áreas básica, profesional, de profundización, de instrumentalización o de aplicación, entre otras, cuando el currículo se quiere centrar en la necesidad de profesionalización; si se quiere centrar más en la disciplina que en la profesionalización, se pueden definir áreas en función de la disciplina en sí o de campos multidisciplinarios o interdisciplinarios; si con el currículo se quiere formar profesionales para la solución de problemas del contexto, entonces se pueden definir problemas, proyectos o núcleos temáticos.

Una vez definida la estructura global se ha logrado el diseño del macrocurrículo, y se empieza a planear el diseño del microcurrículo, que se configura con la determinación de propósitos para cada área, campo, problema o núcleo de formación; luego, los propósitos se concretan en objetivos, y éstos se traducen en metas de formación que se desarrollan en asignaturas o grupos de asignaturas, en módulos o unidades problemáticas. De este manera, resultan las asignaturas que en conjunto van a integrar el pénsum.

Llegando por esta vía al diseño de las asignaturas, posiblemente resulten novedosas, multidisciplinarias o interdisciplinarias, innovadoras de las rutinas de los profesores, pues podrían requerir la participación de equipos de profesores y de auxiliares, con funciones y relaciones sistémicas. Como consecuencia, se podrían modificar no sólo las con-

cepciones dominantes de asignatura y de curso, sino también las relaciones profesor-alumno, y la intervención de los profesores en las asignaturas y los cursos. Es posible que así se genere la anhelada comunidad académica como vía propicia para llegar a la interdisciplinariedad, y al cambio de las estructuras y modelos de la administración académica.

En suma, el proceso de diseño en la universidad debe tender hacia el logro de currículos que sustenten programas académicos cada vez más articulantes de la educación con la cultura; de modo que la educación logre convertirse en la mejor herramienta de la que dispone una sociedad que se apresta a refundar su ordenamiento institucional y social y entiende que esta tarea es, ante todo, una tarea cultural. (Restrepo G. Beatriz. Cultura y educación. Literario Dominical El Colombiano, p. 6, julio 15 de 2001.

Resumen esquemático del proceso de diseño curricular

Macrocurrículo

1. Análisis de contexto. Su incidencia en el programa
 - 1.1 Marco general de regulación académica institucional. Buscar la apropiación del sentido de las directrices académicas planteadas en:
 - 1.1.1 Nivel de dirección académica central:

Visión y misión expresadas en el Estatuto General de la Universidad y sus relaciones con los propósitos del Sistema Universitario Estatal,

SUE; plan actual de desarrollo de la Universidad y observaciones recogidas en los procesos de autoevaluación y acreditación institucionales.

1.1.2 Nivel de dirección académica de la facultad, escuela o instituto:

Plan actualizado de desarrollo; Proyecto Educativo Institucional - PEI-; visión y misión correlacionadas con las de la Universidad; propósitos, objetivos y metas, y los programas de investigación, docencia y extensión que los desarrollan.

1.2 Marco académico institucional de la disciplina:

Consideración de la historia del desarrollo de la disciplina en la institución y formulación de las metas específicas que la dependencia quiere cumplir en investigación, docencia y extensión, con el programa que se diseña.

1.3 Contexto socioacadémico y necesidades de formación: Determinación de las concepciones de hombre, sociedad, desarrollo, cultura, conocimiento, investigación, educación y pedagogía, que servirán de base al programa; visión de la disciplina y la profesión en los campos nacional e internacional; misión de la disciplina en correspondencia con la misión de la dependencia y las necesidades de formación del país o de la región; perfil humano, vocacional y profesional

que se quiere lograr; necesidades de formación y futuro esperado, de acuerdo con las posibilidades institucionales.

2. Determinación de áreas y formulación de propósitos de formación.

De acuerdo con el perfil definido para el egresado del programa, se formulan los propósitos de formación, tanto en los aspectos teóricos como en los metodológicos, para el desarrollo del ser y del saber, del saber hacer y del sentir y expresar.

Los propósitos de formación se formulan como aspectos que desde distintas disciplinas deben conocerse y aplicarse para lograr el perfil profesional propuesto.

La sistematización de los propósitos de formación es el fundamento para la determinación de las áreas o los núcleos temáticos o problemáticos de formación, dentro de las cuales los propósitos se reorganizan para lograr los objetivos de formación de cada área o núcleo.

Para lograr los objetivos propuestos dentro de las áreas o núcleos de formación, se agrupan propósitos de formación posibles de lograr con el diseño de asignatura.

Las áreas o núcleos temáticos y problemáticos con sus objetivos y propósitos de formación, formulados desde y para las distintas disciplinas que confluyen en el programa, conforman las estructuras globales de conocimiento y formación.

Esta etapa del diseño tiene como fin la estructuración del plan de estudios y su proceso se inicia con el estudio de las estructuras globales de conocimiento y formación del programa. Los pasos generales se pueden sintetizar en los siguientes:

1. Agrupar jerárquicamente los propósitos de formación en cada área o núcleo de formación.
2. Determinar los contenidos disciplinares e interdisciplinarios, necesarios para lograr uno o varios propósitos de formación. Este proceso aproxima a la definición de asignaturas.
3. Diseñar asignaturas como unidades de formación que especifiquen pro-

pósitos, objetivos, metas, contenidos, metodología y evaluación.

4. Precisar el diseño de cada asignatura de acuerdo con factores como créditos o unidades de labor académica, anualización, semestralización o trimestralización del programa.
5. Definir la secuencia de las asignaturas en consonancia con secuencias en el tiempo y en los temas, estableciendo relaciones de prerrequisito, requisito y correquisito.

Lograr de esta manera la estructura del microcurrículo, posibilita a las asignaturas, como unidades básicas del programa, tener coherencia, identidad y pertinencia; no sólo en relación con el nivel inmediato de articulación, sino también con la totalidad del pénsum.

Artículo publicado en Uni-pluri/versidad, Vol .I, N°2, 2001. pág. 53

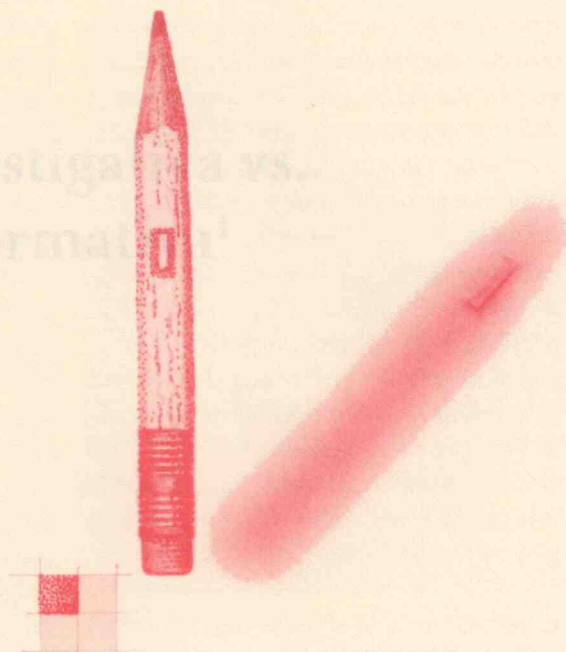
Formación investigativa vs. investigación formativa

Jorge Ossa Longoño*

Universidad de la Sabana

Recibido: 12/01/2016

Aceptado: 12/01/2016



Se me ha pedido que elabore algunas ideas alrededor del título "Formación investigativa vs. investigación formativa", un tema muy acalorado y por el cual me he visto obligado, en varias ocasiones, a proponer que para el abordaje de temas de la forma, el fondo o el currículo de pregrado, no se trata de introducir una "actividad" de "investigación formativa" que introduzca la idea de una "formación investigativa".

Se han identificado por lo menos dos tendencias en la práctica de la docencia universitaria: una propone que al futuro profesional se le debe transmitir todo el conocimiento sobre todas las posibles prácticas que eventualmente va a encontrar en su vida profesional y la segunda, que más que propagar los conocimientos es a pensar por sí mismo y en consecuencia, que sepa los conocimientos le que se requiere la habilidad de razonamiento y estrategias para analizar, interpretar, sintetizar y evaluar frente a cualquiera que sea la situación a resolver entre los múltiples problemas en una profesión, (González, Ballester y Ferreres, 1995: p.11).

de la formación en investigación

*Correspondencia: jorge.ossa@unsa.edu.co

Formación investigativa vs. investigación formativa: algunas ideas de fondo y de forma. *Revista Colombiana de la Asociación de la Investigación*, Vol. 10, No. 1, 2016, pp. 1-10.

ISSN 2027-9308 | <http://www.revista.colciencias.gov.co/revista/colciencias> | www.colciencias.gov.co

Formación investigativa vs. investigación formativa¹

Jorge Ossa Londoño*

Se me ha pedido que elabore algunas ideas alrededor del título anunciado y me siento por un lado muy atraído, y por el otro muy comprometido, pues en varias ocasiones he propuesto que para el abordaje del tema de la investigación en el currículo de pregrado, no se trata de introducir unas actividades de “investigación formativa” sino introducir la idea de una “formación investigativa”.

Se han identificado por lo menos dos tendencias en la práctica de la docencia universitaria; una propone que al futuro profesional se le deben transmitir todos los conocimientos, sobre todas las posibles situaciones que eventualmente va a encontrar en su vida profesional; y la segunda, que busca preparar a los estudiantes para pensar por sí mismos y, en este caso, más que todos los conocimientos, lo que se requiere es habilidad de razonamiento y estrategias para analizar, interpretar, sintetizar y actuar frente a cualquiera que sea la situación a resolver, entre los múltiples e inéditos problemas en una profesión. (Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995, p133).

¹ Ponencia presentada en «Segundo Encuentro Regional de Semilleros de Investigación y Segundo Simposio sobre Enseñabilidad de la Metodología de la Investigación». Agosto 3 de 2002.

* MV, MS. Ph.D Profesor Facultad de Medicina. Coordinador Grupo CHES. Universidad de Antioquia

Frente a estas dos tendencias, es claro que en la primera no habrá mucho tiempo para el asombro (si de algo hay que asombrarse es de la sapiencia del profesor) ni para la reflexión, la pregunta y la investigación. La mayor parte del tiempo tendrá que invertirse en clases magistrales, en tomar notas y en memorizar. Esto implica además, que el profesor es el que “se las sabe todas” (todas las situaciones presentes y futuras) y por lo tanto el desarrollo de las profesiones no se sale del currículo). En estas condiciones la curiosidad, la pregunta, la creatividad, no son elementos importantes; por tanto, el tema de la investigación se podría “despachar” con un ejercicio de “investigación formativa” (un curso, o un trabajo de grado, por ejemplo).

Es necesario insistir en la ingenuidad de esta tendencia, pues de alguna manera asume que el conocimiento es finito y difícilmente modificable; además, lleva implícita la idea de la certeza y lo que es peor desconoce, o niega, o esconde la incertidumbre. Este enfoque es propio de un paradigma disciplinar, reduccionista, mecanicista y desde luego positivista. Es el paradigma clásico de la modernidad, que no es rechazado, pero sí integrado a una nueva forma de leer el mundo: más hermenéutica, más interrelacionada e interdependiente, más compleja. Si adoptamos la segunda tendencia, la de “pensar por sí mismo” es claro que transmitir todos los conocimientos no es posible ni importante y que para pensar por sí mismo es necesario, entre otras cosas, repensar los pensamientos y conocer sobre el conocimiento, hasta darnos cuenta de su naturaleza social, de su condición de im-

perfección y de su distancia de la realidad. La curiosidad, el entusiasmo, el asombro y la pregunta, serán entonces el eje fundamental que atraviese todos los espacios curriculares y, más allá de estos, hasta la vida cotidiana (íntima, familiar, societal, planetaria). En estas condiciones el compromiso con la investigación no se reduce a un curso, a un trabajo de grado, o a un ejercicio de investigación formativa sino que se convierte en la estrategia didáctica mayor para la formación del universitario (y de todo ser humano en cualquiera de sus ciclos vitales y académicos). Ahí es donde queremos inscribir y justificar la controversia.

La misma palabra formación debe ser analizada críticamente en este contexto, pues formar significa dar forma y depende de qué tan literalmente queramos asumirlo; nuevamente podemos entrar en una de las dos tendencias mencionadas: ¿damos forma hasta “una supuesta perfección” más allá de la cual no es necesario cambiar, o más que formar pensamos en una infraestructura cognitiva o en “una cabeza bien puesta” como lo sugiere el reciente libro de Edgar Morin? (Morin, 1999). Debemos asumir la formación como sinónimo de la Educación y ésta como el conjunto de todas las acciones encaminadas a humanizar al ser humano; esto es, al logro de su autonomía, su libertad y en fin, su mayoría de edad.

Por su parte, la autonomía y la libertad, en su relación dialógica requieren ante todo la construcción del sujeto y su capacidad para enfrentar, ética y creativamente, la incertidumbre del mundo de la vida. Tal capacidad no se

logra con un libro de recetas prefabricadas en el pasado para problemas futuros – recordemos a Saint Exuperie cuando nos recuerda que los mapas que nos han estado entregando estaban anticuados desde hace mucho tiempo – es claro que la principal capacidad que debemos apprehender en la escuela es la de aprender a construir y a reconstruir nuevos mapas cada día – contextualizar y totalizar, como lo propone el pensamiento complejo -.

Un enfoque adicional que nos habla de esta situación lo trae Morin en el mismo libro citado (p66) cuando define programa como “la determinación *a priori* de una secuencia de acciones tendientes a lograr un objetivo”; esto, dice el autor, es eficaz en condiciones externas estables, pero la menor perturbación lleva al fracaso a menos que se tenga una estrategia que permita la escogencia de la mejor opción, entre las varias posibles, para resolver una situación. Y remata Morin diciendo que “Toda nuestra enseñanza tiende al programa, en tanto que la vida nos solicita la estrategia y si es posible la serendipia y el arte.” La serendipia es definida en este contexto como la capacidad para ver los menores indicios que nos permitan tomar la mejor decisión entre las múltiples posibles.

Más adelante Morin habla de la universidad y sobre el tema que nos ocupa dice, refiriéndose a Humboldt que “Para él, la universidad no podía tener como vocación directa una formación profesional (que era del ámbito de las escuelas técnicas) sino una vocación indirecta a través de la formación de una actitud de investigación” (p86).

Juan Ramón Capella en su pequeño pero extraordinario libro titulado “El aprendizaje del aprendizaje” trata el tema de la formación investigativa de otra manera: él indica que existen dos clases mayores de aprendizaje; el de mantenimiento y el innovador. El de mantenimiento se refiere a la primera categoría referida anteriormente, esto es aquel en que se supone que la materia se puede transmitir completa porque se trata de algo fijo no cambiante (el profesor tiene la capacidad de enseñarlo todo y el estudiante lo aprende de todo). El segundo “consiste en aprender a afrontar problemas y situaciones distintos; y, secundariamente, consiste en solventar problemas conocidos pero cada vez con mejores soluciones. (...) Un aprendizaje innovador no sólo exige contemplar como provisionales y revisables las delimitaciones de cada saber particular, sino que tiene además otras exigencias intelectuales importantes. (dos de ellas son las ...) de historicidad y de intelectualidad.” (Capella, 1998. p31,33,35)

Para volver a la controversia inicial quisiera proponer la frase “filosofía formativa” vs. “formación filosófica” como componentes del currículo. Del primer enfoque se esperarían individuos que han tomado un curso de ética o han hecho una reflexión como decoración de sus currículos; del segundo - “formación filosófica” - podría esperarse un filósofo. Me parece, por tanto, que la emergencia del investigador se asegura sólo con una “formación investigativa”, lo demás nos puede conducir a decoraciones curriculares como las que hemos tenido desde tiempo atrás con los cursos de metodología, por ejemplo.

Pero si queremos que todas las acciones educativas estén atravesadas por la investigación, necesitamos reducir la dicotomía entre docentes e investigadores. Todo docente tiene, por definición, que ser un investigador y esto demanda una definición de investigador que desmitifique el concepto: todo ser humano, en su proceso activo de humanización – que culmina con la muerte – trasiega por la vida construyendo su camino inédito con la ayuda de la empiria – del ensayo y el error – que es la forma natural de formulación y prueba de hipótesis. La Educación tiene el compromiso de refinar esa capacidad innata y ahí parece radicar la principal falla de la escuela, pues no solamente no se mejora, sino que se apacigua o se mata. El primer modelo de docencia universitaria que hemos mencionado, mediante su supuesta suficiencia para responder a todas las preguntas y anticipar todos los problemas, es particularmente letal.

Todas las estrategias didácticas pueden ser útiles para el logro de una formación investigativa, incluida la más tradicional clase magistral; quizás la diferencia esté en el aula y allí el profesor tiene la palabra: para apoderarse de ella o para permitir democráticamente su distribución, para dar muchas respuestas o para cuestionar el conocimiento y proponer nuevas preguntas y enfoques, pero ante todo para participar crítica y autocríticamente en el proceso de construcción del conocimiento. Este proceso es sensible a las condiciones del aula; esto es, a las condiciones para el aprendizaje, que dependen en gran medida del profesor; esta es justamente su mayor respon-

sabilidad y lo máximo que es posible hacer para posibilitar el aprendizaje. Es aquí donde el enfoque crítico social o de investigación-acción-participación adquiere su máxima importancia para hacer del aula un laboratorio permanente. Es lo que Zeichner (citado por Benedito, Pág. 161) describe como “los procesos de reflexión sobre su propia práctica, tomada esta como problemática, es el elemento central de la indagación.”

Fanny Forero, de la Universidad Pedagógica Nacional, nos dice, hablando de la perspectiva investigativa en la formación de profesores universitarios: “...La investigación acción es una forma de práctica social cooperativa que desde sus planteamientos participativos y democráticos puede ayudar a entender los aspectos del orden social, político, económico e ideológico que condicionen la acción de los profesores en las instituciones y en las aulas. Si realmente se quieren introducir cambios en la forma de entender e interpretar la docencia universitaria por parte de los profesores y la comunidad educativa, la investigación acción es una herramienta que ayuda en este propósito” (Mejorar la docencia universitaria Tomo II, Pág. 27, 1999)

Sobre el mismo asunto dice Montero (citado por Benedito, 170) que “la universidad es el único nivel del sistema educativo en el que la cultura de la investigación y la cultura de la enseñanza conviven (...) el profesor universitario no es ‘sólo’ un profesional de la enseñanza, es un ‘doble’, de ahí que ‘necesite’ una preparación doble”. Muy interesante este concepto, sobre todo por el llamado a la doble for-

mación, pero lleva en su seno la disyunción que hemos venido cuestionando: no debemos aceptar sin una previa reflexión crítica que la universidad es el único nivel escolar con estas características; esto es, como el sitio natural y único donde conviven la enseñanza y la investigación – a menos que se especifique que estamos hablando de la investigación profesional de la maestría y el doctorado. El sistema escolar no sólo hace estas divisiones entre la primaria, la secundaria y la superior, sino que aún dentro de la universidad hace la división entre docencia de pregrado y la investigación de posgrado; y en nuestro medio, como en el resto del mundo los estímulos para el profesor no llegan sino por la vía de la investigación profesional, lo cual mantiene activa la separación (sólo baste mencionar los famosos decretos 1444 y el nuevo 1279, para nuestro caso colombiano, donde el reconocimiento a la buena docencia es prácticamente inexistente).

“Enseñanza por medio de la investigación / enseñanza de la investigación / investigación de la enseñanza”.

Bajo estos tres subtítulos, muy provocativos, Alberto Pardo Novoa, coautor con Fanny Forero del libro anteriormente citado, recoge quizás, lo que es el centro de la discusión que he propuesto:

En el primer caso, **“La enseñanza por medio de la investigación”** viene a constituir una forma de llevar a cabo enseñanza como creación de ambientes para el aprendizaje. (...) El propósito fundamental de estas novedades no es tanto formar científicos en el nivel de profesionalización, como contribuir a

una mentalidad y cultura académica, profesional y social referida a valores, actitudes y comprensiones de la actividad científica.”

En el segundo caso – **“la enseñanza de la investigación”** - se aprecian dos tendencias: “a- la formación universitaria sustentada en el trabajo científico, y b- la preparación de científicos en la universidad. A este respecto, se observa en el panorama internacional – no solamente local – que: 1- existe un “enorme distanciamiento entre el pensamiento científico y la realidad socio-cultural; y (2)- Es poca la atracción que la actividad científica ejerce aún sobre los mejores alumnos universitarios, quienes prefieren dedicarse a actividades administrativas, industriales y comerciales.”

El autor Pardo Novoa comenta que, en Colombia, frecuentemente confundimos “...entre: fundamentación científica para el ejercicio profesional y formación para desarrollar la investigación científica como tal”. Estamos de acuerdo en que los pregrados no pueden ofrecer la formación de científicos profesionales, aunque puedan darse casos excepcionales de individuos virtuosos que logren ese nivel. Tenemos claro que la formación de investigadores profesionales, o sea aquellos que deciden dedicar sus esfuerzos a la investigación misma, más que a una determinada profesión, es asunto de la maestría y del doctorado; pero estos últimos actores han tenido que pasar por un pregrado y en ese tránsito deben haber conservado y mejorado su capacidad de asombro y de pregunta. Entendemos que la culminación exitosa de una formación

investigativa en el posgrado es el resultado, ante todo, de una formación previa, incluida la escuela y el bachillerato (y mucho más).

En cuanto al tercer punto – “**investigar la enseñanza**” – es de la mayor importancia para empezar a romper la aparente dicotomía entre docencia e investigación; a propósito dice el autor: “No ha resultado fácil en muchas ocasiones emprender esta aventura; el profesorado temerosamente se arriesga, pues ha venido acostumbrado a imaginar que la investigación – por referencia a un paradigma cientifista – o no es viable o es cuestión de científicos visionarios; o más bien, que la investigación en general es sólo para unos sabios. Sin embargo, se han venido desmitificando esas creencias y se va cerrando la brecha – promovida o sostenida por agencias del sistema educativo – entre formación científica y formación pedagógica del profesorado universitario.” (Págs. 46,47,48).

Para ir terminando, quiero ofrecer otro argumento más, desde la semántica: en la frase “**formación investigativa**” queda claro que lo verdaderamente importante o sustantivo es la formación, mientras que la investigación se convierte en el

método para lograrlo. En la frase “**Investigación formativa**” se invierte la ecuación y lo sustantivo pasa a ser el método mientras que la formación pasa a un lugar adjetivo. Parece pues que también hay un error semántico frente al cual somos acrílicos quizá porque se acomoda a un modo clásico de ver el problema; al fin y al cabo nos hace sentir por un momento, así sea en forma ilusa, que estamos dando la máxima importancia a la investigación...y en todo caso “le estamos tomando el pelo a los pares amigos y a los otros, en el proceso de acreditación.”

Finalmente, retomando a Edgar Morin, es necesario decir que desde el punto de vista del pensamiento complejo, no se trata de dos situaciones antagónicas, puesto que queda claro que los dos términos se complementan mutuamente: no puede haber formación, que no sea frágil, sin investigación; ni investigación, que valga la pena, sin formación. Este sería el principio de una verdadera comprensión de la situación. Infortunadamente este principio dialógico de la complejidad, según el cual argumentos aparentemente antagónicos se reconocen como complementarios, no es el que se aplica en nuestras aulas universitarias. La ecuación correcta sería **formación = investigación**.

Publicado en Uni-pluri/versidad, Vol. 2, No. 3, 2002 Pág. 27

Estrategias para hacer de la experiencia investigativa un proceso formativo

Carmen Emilia García Gutiérrez*

«A vosotros, los audaces buscadores e investigadores, y a quien quiera que alguna vez se haya lanzado con astutas velas a mares terribles; a vosotros los ebrios de enigmas, que gozáis con la luz del crepúsculo, cuyas almas son atraídas con flautas a todos los abismos laberínticos».

Friedrich Nietzsche. El Anticristo

Las siguientes palabras anuncian una cierta sensibilidad personal hacia el problema de cómo llevar a efecto, con los estudiantes, un proceso formativo que tiene un componente alto en investigación; sin embargo, una honradez elemental exige que señalemos desde el principio lo que deben estas palabras a ciertos autores contemporáneos y clásicos: Jorge Larrosa, Gastón Bachelard, Federico Nietzsche y Séneca. La experiencia de la investigación, sea a través de la participación en semilleros de investigación, en la integración en proyectos desarrollados con docentes, como eje transversal del plan de estudios, como requisito para obtener el grado profesional, entre otros, debe encarnar procesos formativos hacia la transformación en la manera como nos relacionamos con la vida.

Esta relación, experiencia de la investigación con la vida, debe estar dirigida a que, tanto docentes como estudiantes, nos situemos en posición de forasteros, lo que significa mirar con perplejidad e interrogación el mundo en que vivimos; es asumirnos como seres en constante aprendizaje, por lo tanto preparándonos siempre para pensar y preguntar. Esto es, sensible, cuidadoso, responsable, inquieto con

* Historiadora y Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Grupo CHHES – BIOGÉNESIS

la pregunta. Prefiriendo la pregunta a la respuesta. Como dice Nietzsche: “soy demasiado curioso, demasiado problemático, demasiado altanero para que me agrade una respuesta burda”.

La experiencia investigativa se adquiere en el modo como los individuos van respondiendo a lo que les va pasando: es lo que nos pasa, no lo que pasa, es lo que nos alcanza, lo que se apodera de nosotros, lo que nos tumba, lo que nos hace sufrir y perdernos en una dirección desconocida. Desde este punto de vista tienen sentido y valor los desaciertos de la vida, los momentáneos caminos secundarios y errados, los retrasos, la seriedad dilapidada en tareas situadas más allá de la tarea. Entonces, estar atento a lo que nos pasa es un ejercicio de lectura constante de aquello mismo (porque en el mundo pasan muchas cosas, como espectadores, pero pocas cosas nos pasan) donde está comprometida nuestra capacidad de escucha, pues allí está nuestro potencial de formación: las personas que no escuchan, cancelan todo deseo de transformación. Escuchar lo que nos pasa, porque nadie puede escuchar en las cosas, incluidos los libros, más de lo que ya sabe, se carece de oídos para escuchar aquello a lo cual no se tiene acceso desde la vivencia.

Acompaña a la escucha el silencio. Pero no aquel silencio intimidado por el poder que es el único que habla. Se alude acá al silencio como el respeto, la delicadeza para con la palabra, que desplaza todo ese ruido que hace imposible cualquier lectura, cualquier estudio, cualquier experiencia. La actitud del silencio

es atención y pureza, escucha y recogimiento; ese callar que interrumpe por un momento el bullicio de su persona y su cultura.

Comprendida así la experiencia, es válido pensarla como aquello que nos transforma, de-forma o nos-forma: es cuando entre nosotros y el conocimiento cancelamos la frontera entre lo que somos y lo que sabemos, valiéndonos de la imaginación, pues ella es el medio esencial del conocimiento. Establecer una relación con el conocimiento de manera que nos conmovamos con el saber, de manera que el conocimiento ilumine, alimente, guíe la vida; y también, quizás lo más importante que podamos aprender a describirnos de otra manera. Es cambiar con lo que sabemos, con toda la incertidumbre que esto implica: es modificarse a sí mismo; es pensar de otro modo; es ejercer el derecho a explorar en el propio pensamiento; es prepararse para la vida y no para ganarse la vida.

Y cuidado, porque experiencia sin reflexión, no es experiencia; la reflexión debe ser narrada aunque sea dolorosa, en lo posible a través de la escritura siempre con conciencia de que la reflexión conlleva cierta repetición, cierta recitación y recuerdo.

No obstante, la ciencia moderna desconfía de la experiencia y trata de convertirla en un elemento del método, no es ya el medio de ese saber que transforma la vida de los hombres en su singularidad, sino el método de la ciencia objetiva, de la ciencia que se da como tarea, la apropiación y dominio del mundo. A partir de

ahí el conocimiento ya no es un aprendizaje en la prueba y con la prueba, con toda la incertidumbre que esto implica, sino una acumulación progresiva de verdades objetivas, que sin embargo, permanecerán externas al hombre.

Abandonado el saber de la experiencia y una vez separado del conocimiento de la vida humana, tenemos una inflación de conocimiento objetivo, una enorme abundancia de artefactos técnicos y una enorme pobreza de formas de conocimiento que actúan en la vida humana insertándose en ella y transformándola.

La idea de formación en investigación, no se define en función del estado final en la elaboración de un proyecto de investigación. El proceso de formación en investigación debiera ser pensado como una aventura, un viaje, un viaje abierto, en el que pueden ocurrir muchas cosas y donde no se sabe dónde se va a llegar, ni siquiera si se va a llegar. Un viaje donde uno se deje afectar en lo propio, se deje seducir y requerir por lo que le sale al paso. Y en el que el juego es uno mismo, la constitución de uno mismo y eventual transformación de uno mismo.

Ahora, si enumeraremos algunas estrategias para hacer de la experiencia investigativa un proceso formativo, dichas estrategias comprometen a docentes y estudiantes, son responsabilidades compartidas para con la vida.

Comenzar a cambiar lo aprendido

Implica que en cada momento de la vida se esté dispuesto a reconstruir todo el sa-

ber. Donde la experiencia deba rectificar los errores, provocar debates, contradecir la experiencia común, destruir conocimientos mal adquiridos, mutar para contradecir un pasado. Comenzar a cambiar lo aprendido es no aceptar ningún esquema de pensamiento estandarizado y confeccionado de antemano, es decir siempre “todo es cuestionable”, y si no fuera de esta manera - y también por qué no- tener presente que las cosas son así pero podrían ser diferentes. Es estar dispuesto a conjurar contra todo lo que hasta ese momento se ha creído, exigido y santificado como inmutable. Hacer que el mundo suspenda por un instante su sentido y se abra a una posibilidad de resignificación, a lo cual ayuda si tenemos como principio la capacidad de ASOMBRO, la cual suscita la pregunta de por qué las cosas son como son y en la elaborada respuesta rompe con el mundo estéril, hecho lo cual se abre un mundo rico en interrogantes. El asombro rompe con el círculo de adecuar lo buscado a lo encontrado, abre abanicos y oxigena el ambiente.

Digo esto para que los jóvenes insistan en lo que no comprenden, que vuelvan sobre lo que no entienden, porque al final los ojos se abrirán ante un mundo maravilloso. En palabras de Peter Handke “El vacío dentro de mí, y ante mí la sinceridad: es decir, por fin estoy vacío, y ante mí todo está abierto, con sus colores y formas, en su multiplicidad y su unidad, en su tiempo que ahora se ha convertido también en el mío”. (Citado por Jorge Larrosa. Peter Handke en la Historia del lápiz. Página 268).

Comenzar a hacerse visible para sí mismo

Es no conformarse con sumergirse en el sistema: se es consciente de las convenciones sociales pero sabiendo que sólo merecen una aprobación provisional. Es no sentirse definido por el punto de vista de los demás y permanecer permeable a lo que podría perturbarle.

Es crear nuevas perspectivas sobre lo que habitualmente ha considerado como real; aludo a la película *el Show de Truman* del director Peter Weir, donde el protagonista descubre sólo a los treinta años de edad que el mundo en el cual ha crecido es producto de los *mass media*, y comienza a crear nuevas miradas sobre su mundo, deseando experiencias que le permitan aprender a ser de otro modo, querer recorrer espacios no familiares y extraños.

En este recorrido, estar dispuesto a examinar el detalle, a seguir la más mínima pista y ser capaces de cambiar de rumbo. Es en suma, estar cautivado por la ciencia, la poesía, la música, por el mundo y su conocimiento, pero cautivado por buscar, a tal punto que esta actitud empieza a regir la vida y a darle sentido a la existencia.

Comenzar a reflexionar juntos

Tanto estudiantes como docentes buscaremos el gesto comunicativo y la palabra expresiva: movernos juntos y reflexionar también juntos. Una relación así podría determinar un tipo de relación donde se constituya y se configure una cierta sensibilidad y un cierto carácter, con el po-

der de formar y transformar a todos los involucrados.

Se necesitan, entonces, seres que enseñan más con la vida que con sus discursos; que después de decir lo que se debe hacer, lo demuestren haciéndolo.

La escucha compromete un principio clave cuando se trata de procesos formativos: el principio de la crítica permanente, el cual alude a la gran posibilidad que tenemos como humanos de disentir en forma armoniosa de los argumentos de otros. Dicha crítica supone expresarnos con argumentos, que son formas de pensamiento. Buenaventura la de quien consigue esgrimir su pensamiento consigo mismo, con otro igual o con alguien más agudo.

La reflexión conjunta de docentes y estudiantes, implica necesariamente estar convencidos de nuestra capacidad para poder argumentar y defender las decisiones particulares y privadas frente a los contextos institucionales, lo que supone ahondar en los procesos de análisis individual y colectivo, dotar de sentido a la propia vida y posicionarse en una actitud vigilantemente crítica frente a uno mismo y frente a los demás.

Luchar contra la paz mental

La paz mental descansa en la opinión: pues ella piensa mal, traduce necesidades en conocimientos, permite hablar y formular sobre lo que no se conoce o no se comprende con profundidad y claridad. La opinión, también llamada sentido común, tiene mucho de común pero poco de envergadura para hacernos compren-

der el mundo que nos rodea, y con la cual podemos acometer graves simplificaciones que contribuyen al desconocimiento y a la confusión. La opinión descansa en la rutina del lenguaje, no evita el ejercicio de lo anecdótico y la poca caracterización de las situaciones, no silencia lo convencional.

Se impide la paz mental cuando se logra poner en cuestión el yo pienso, que estimula la modalidad de respuestas mecánicas y repetitivas, cuya función es reproducir lo que de manera agresiva y arrogante llaman realidad o mundo verdadero. “Y cuando uno comienza a decir lo que piensa o lo que le parece, es como si la calidad de la experiencia se modificase completamente: toda experiencia queda así cancelada por esa forma de conciencia solidificada, por ese orden ya instaurado, llamado mundo verdadero”, cerrado y falsificado, agregaría yo.

Impedir la paz mental también significa no confundir lo complejo con lo complicado, pues lo complejo nos remite a la posibilidad del establecimiento de múltiples relaciones, de mirar un fenómeno desde diferentes ángulos y caras. Lo complejo conduce a clarificar los fenómenos: exhibir las claves para todas las conexiones necesarias, lo cual exige la interpretación dentro de un contexto.

Incrementar la tensión

La formación encarna los enigmas de cómo pensar, de cómo vivir, de cómo actuar, de cómo sentir; enigmas que nunca pueden llegar a resolverse definitivamente, siempre se estarán reconstituyendo. Admitir que en el proceso de formación, el no conocimiento es dejarse extrañar. Quien no se extraña, quien no se deja atravesar por la pregunta, cautivar por el misterio, no aprende. Quien no se vuelve extranjero de sí mismo, no sabe de sí, no se visita, no se explora, no se aventura, no viaja. Avanzar de esta manera, supone atreverse a pensar la educación como compromiso humano.

Cuando confrontamos nuestra libertad con la libertad ajena; cuando en cada acción hacia la investigación y la interrogación, afirmamos nuestra libertad; y de forma implícita, afirmamos también que elegir es significativo tanto para sí mismo como para todos aquellos que están intentando aprender.

Entonces, para concluir de manera provisional, cuando hacemos de la experiencia investigativa un proceso de formación tal y como lo hemos descrito anteriormente, estamos instaurando en cada uno de nosotros una progresiva concientización; nuestro aprendizaje es formación de conciencia, lo que implica comprensión y dotación de sentido de nuestras vidas.

PARENTESIS DE VICENTE HUIDOBRO

Y tú, hombre de hoy, buscas la clave
De tus meditaciones graves,
Estrujas tu cerebro
Buscando el gran secreto
De todo el universo.
Hombre, para llegar a todo
Ten más reposo,
Sé más poeta,
Deja a un lado tu ansiedad inquieta,
Cierra los ojos ante el sol
-pon en el acto una serena unción-
y después de mirar un largo rato,
verás bajo tus párpados
un continuo girar de átomos.
Eso son todas las cosas en el tiempo,
Eso es todo,
Eso es el universo:
Un eterno girar contradictorio
A un punto fijo.
Medita, observa y otra vez medita,
Ese es el único camino
Que lleva a toda maravilla.
Busca el sentido de las cosas
Que encantan tu mirada ansiosa,
Búscalo por la parte más sencilla.
Todas las cosas salen de la tierra
Para volver a ella...

Texto publicado en Uni-pluri/versidad Vol.1 N°1, 2001. Pág. 57

BIBLIOGRAFÍA

- Bachelard, G.** La formación del espíritu científico. 10.ed. Bogotá: siglo veintiuno editores. 1982.
- García G, CE.** Estrategias pedagógicas de investigación formativa. Trabajo de grado. Fundación Universitaria María Cano. 2000.
- Larrosa, Jorge y otros.** Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Alertes, 1995.
- La experiencia de la lectura.** Estudios sobre literatura y formación. Segunda edición. Barcelona: Alertes, 1998.
- Lezama L, J.** Paradiso. Quinta edición. Madrid: Cátedra. Letras Hispánicas. 1995.
- Muñoz M, JA.** El oficio de investigar o el arte de auscultar las estrellas. Bogotá: Corprodic. 1992.
- Nietzsche, F.** Ecce Homo. Cómo se llega a ser lo que se es. Decimoséptima reimpresión. Madrid: Alianza Editorial. 1997
- Séneca.** Tratados filosóficos. Cartas. México: Porrúa. 1992.

La necesidad de espacios universitarios para la formación integral con énfasis en la investigación

Jorge Ossa Londoño*

Así podremos algún día empezar a pensar que nuestros alumnos que tienen éxito tal vez no se lo deban a la eficacia de nuestra enseñanza, sino que a lo mejor hubieran aprendido lo mismo sin nosotros; además, podríamos llegar a pensar que los que no tuvieron éxito eran precisamente aquellos que sí necesitaban nuestro apoyo en el difícil proceso de aprender, y nosotros no estuvimos a la altura de ese desafío. Hasta de pronto nos asaltaría la duda de si nuestros mejores estudiantes aprendieron a pesar nuestro./

(Carlos E. Vasco, en Uni-pluri/versidad Vol. 1, No. 3, 2000, Pág. 19)

Entre los muchísimos cambios de la última década, en nuestras universidades colombianas, está la promoción de la investigación como mecanismo de articulación del país con la llamada sociedad del conocimiento. En efecto desde los años 80, con la Ley 80 del 80, con los pasos definitivos hacia el desarrollo de Colciencias, con la promoción de las maestrías del Icfes-BID, con las primeras conversaciones hacia el desarrollo endógeno de los doctorados, entramos a la última década del Siglo XX que nos esperaba con grandes cambios en el orden económico mundial, con nueva Carta Constitucional, con nueva Ley de educación superior, con la Comisión de Sabios, con la consolidación de grupos de investigación y, en fin, con las primeras

* MV, MS. Ph.D Profesor Facultad de Medicina. Coordinador Grupo CHHES. Universidad de Antioquia

tendencias hacia la conformación de universidades investigativas - como las define y clasifica el sistema norteamericano, aquellas que dedican un gran porcentaje de su actividad a la generación de conocimientos.

En este complejo contexto emergieron los Semilleros de Investigación. Gracias a la generación y financiación de proyectos de investigación se fueron conformando equipos de trabajo y laboratorios modernos que lentamente fueron transformando algunos nichos académicos en algunas universidades. Aquí debo señalar que estos “algunos nichos y algunas universidades” son un motivo de preocupación, pues estos algunos son aún muy pocos y aquí podría radicar un principal impacto posible de los semilleros de investigación.

A mediados de los años noventa, con la creación del programa de jóvenes investigadores de Colciencias y su réplica en algunas universidades y grupos, arribó un inusitado número de estudiantes de pregrado a los grupos de investigación y fue aquí donde, y cuando, se hizo necesario generar una estrategia nueva; no sólo para asignarlos a un Tutor, a trabajar en un proyecto específico, sino, principalmente, para crear comunidades de aprendizaje alrededor del tema de la investigación: la pregunta, el entusiasmo, lo antropológico y lo sociológico en la ciencia, la generación de preproyectos y proyectos propios, la cotidianidad, la multidisciplinariedad, la multiculturalidad, la ciudadanía; en fin, la formación integral.

En la Universidad de Antioquia fundamos el Semillero de Biogénesis en 1997 y a partir de este se empezó a generar una dinámica propia, que llevó hasta la creación del Encuentro Nacional de Semilleros, en cooperación con la Universidad de Caldas, donde también se estaba dando un movimiento similar. Este evento se hizo por iniciativa exclusiva de estudiantes de ambas instituciones.

Al año siguiente, 1999, siempre con la iniciativa mayor de los estudiantes, se realizó el segundo encuentro en Medellín, con participación de alrededor de 15 instituciones y un poco más de 200 personas inscritas. Luego se realizó el tercer encuentro en Popayán y el cuarto en Bucaramanga; este último con más de 450 participantes. El quinto encuentro será en Tunja en el mes de octubre.

Estos jóvenes han tenido, además, la iniciativa de organizar unas redes institucionales y nacionales de Semilleros de Investigación, a través de las cuales han movilizado ideas, recursos y organización. Este liderazgo temprano de los estudiantes es a la vez un efecto y una causa del movimiento de Semilleros, y aquí radica, muy posiblemente, otra gran potencialidad.

Paralelamente con estos hechos mencionados, en Colombia se ha dado una gran profusión de textos y ensayos relacionados con la Universidad y la pedagogía universitaria. Abramos algunos de éstos al azar y citemos algunas de sus invocaciones:

- 1- Dice el Padre Gerardo Remolina, en la Revista "Orientaciones Universitarias", de la universidad Javeriana: "En este documento la formación general se presenta, citando a Ortega y Gasset, como 'el desarrollo total de un individuo, aparte de su entrenamiento ocupacional. Incluye el civilizar sus propósitos de vida, el refinamiento de sus reacciones emocionales, y la maduración de su entendimiento sobre la naturaleza de las cosas, de acuerdo con el mejor conocimiento de nuestro tiempo" (1).
- 2- Carlos Darío Orozco Silva dice: "Se hace necesario replantear el papel de la educación de carácter general o fundamental (no enciclopédica) versus la educación especializada y el énfasis que debe hacerse en las destrezas intelectuales que permitan aprender a aprender, dado el requerimiento de versatilidad y la necesidad de creatividad en un mundo cambiante." (2).
- 3- Luis Enrique Orozco define, con Fichte, la formación integral como "aquella que contribuye a enriquecer el proceso de socialización del estudiante, que afina su sensibilidad mediante el desarrollo de sus facultades artísticas, contribuye a su desarrollo moral y abre su espíritu al pensamiento crítico"... "la formación integral va más allá de la capacitación profesional aunque la incluye." (3).
- 4- Leonel Monroy habla de la formación general que "...ha venido surgiendo en la mente de los educadores con el deseo de subsanar las fallas contempladas en los diferentes sistemas educativos...ha surgido también como posibilidad de generar un núcleo educativo válido y significativo ante la misma expansión y provisoriedad del conocimiento, sobre todo en los tiempos modernos." (4).
- 5- Gregorio Piñeros y Gonzalo Téllez proponen el sistema de enseñanza modular, así: "El sistema modular rompe con el paradigma clásico de la enseñanza por disciplinas, en el que el conocimiento se entiende como una acumulación de saberes concernientes a algo en particular. Por lo tanto este método propone una nueva forma de ordenar y transmitir los conocimientos, a través de la vinculación de la enseñanza con la realidad. Con este propósito se estructura la enseñanza por medio de *módulos* (unidades de enseñanza aprendizaje) que se construyen a partir de problemas reales, conocidos como *objetos de transformación*, los cuales se abordan de una forma interdisciplinaria y a través de la investigación científica, según la contextualización de un problema central." (5).
- 6- Fanny Forero y Alberto Pardo: "La investigación acción como base de la enseñanza y de la formación del profesorado es un tema que ha venido tomando interés. La investigación acción es una forma de práctica social cooperativa que desde planteamientos participativos y democráticos puede ayudar a entender los as-

pectos de orden social, político, económico e ideológico que condicionan la acción de los profesores en las instituciones y en las aulas. Si realmente se quieren introducir cambios en la forma de entender e interpretar la docencia universitaria por parte de los profesores y la comunidad educativa, la investigación acción es una herramienta que ayuda en este propósito.” (6)

- 7- Martha Orozco de Amézquita, en la introducción al libro de la Universidad Nacional titulado “Transformación social transformación de la universidad”, indica que “El componente flexible de los planes de estudio se propuso como un elemento adicional, para que el estudiante participara en la definición de su proceso formativo, como un mecanismo para organizar, relacionar y evidenciar las líneas de investigación que se han desarrollado en la universidad; como un sistema que permitiera profundizar en temas de interés del estudiante y como una instancia para incentivar el desarrollo de propuestas inter, trans y multidisciplinarias.”

Y continúan los mismos autores: “Los criterios anteriores se complementan en la propuesta con lo que se llamó *contribuir en la formación integral*, criterio que establece que el estudiante no sólo debe estar preparado en aspectos relacionados con su desempeño disciplinar o profesional, sino que debe adquirir y avanzar en su capacidad para manifestarse como ciudadano crítico, creativo, respon-

sable y solidario con conocimiento de los problemas del país.” (7)

- 8- Rómulo Gallego Badillo: “la inteligencia es una propiedad que emerge de las interacciones colectivas que cada organización humana posibilita, las cuales crean las condiciones dentro de la cuales cada uno de sus miembros desde sí, y con los otros, decide hacerse inteligente para encajar en la organización...” (8)
- 9- Alfonso Claret Zambrano, en su capítulo del libro de serie “Educación en ciencias experimentales” nos recuerda que “El maestro no recibe un estudiante “vacío” para llenarlo con conocimiento empírico estructurado. Por el contrario él encuentra estudiantes con opiniones, con una ideología que ellos han adquirido y que los acompañará durante el desarrollo de sus vidas y a la cual ellos deben adaptarse con el fin de cumplir con las normas en una sociedad...” (9).
- 10- Ingrid Muller de Ceballos, en su libro sobre “Los orígenes de la universidad investigativa” indica que “en la Ley 30 de 1992, de la educación superior en Colombia, hay siete artículos en los cuales se mencionan las palabras investigación o investigador, sin convertirlas en tema expreso de tratamiento normativo. Son los artículos correspondientes al posgrado y los relacionados en el reconocimiento de una institución de educación superior como universidad, en cuanto que ella debe acreditar la investigación como primer requisito.” (10).

Todos estas citas de autores colombianos, aparentemente deshilvanadas, tienen un eje común que se refiere a la necesidad de construir un discurso pedagógico para la educación superior y adoptarlo con urgencia. En la praxis de los Semilleros de Investigación, justamente, nos hemos encontrado con todas estas inquietudes y muchas otras que nos han hecho concluir que estas angustias y estas urgencias no vienen sólo de los académicos sino también de los mismos estudiantes que son capaces de enunciarlas, de su propia cuenta, cuando se crean ámbitos de libertad y creatividad.

Adicionalmente, en el plano internacional, nos encontramos con autores como Edgar Morin (11), que desde hace varios años viene insistiendo en el cambio de paradigma total para la educación y la cultura. En su libro más reciente "La cabeza bien puesta" encontramos las siguientes inquietudes:

El desafío cultural radica en resolver la gran división que ha llevado al mundo tecnocientífico a considerar como un lujo estético la cultura de las humanidades, mientras que el mundo de las humanidades no ve en la ciencia más que un conglomerado de saberes abstractos o amenazadores. Por esta vía hemos llegado a «un déficit democrático creciente a causa de la apropiación de una cantidad cada vez mayor de problemas vitales por parte de los expertos, especialistas, técnicos... En estas condiciones el ciudadano pierde el derecho al conocimiento... (y esto) plantea el problema histórico capital de la necesidad de la democracia cognitiva»

En los capítulos dos y tres, LA CABEZA BIEN PUESTA, y LA CONDICIÓN HUMANA, Morin recuerda que fue Motaigne quien propuso que más vale una cabeza bien puesta que una cabeza repleta. Y se define una cabeza bien puesta, como aquella que tiene «una aptitud general para plantear y analizar problemas y tiene principios organizadores que permitan vincular los saberes y darles sentido».

El pleno empleo de la inteligencia requiere del libre ejercicio de la curiosidad que es la facultad más extendida y vivaz de la infancia y de la adolescencia, y «que con demasiada frecuencia la instrucción apaga», y esto sólo lo puede corregir, no un currículo, sino «un fervor educador».

Para desarrollar la inteligencia general se requiere del ejercicio del ars cogitandi que incluye la lógica, la deducción, la inducción, y el arte de la argumentación y la discusión. Con estos elementos se puede llegar a la serendipia, que la define el autor como «el arte de transformar los detalles aparentemente insignificantes en índices que permitan reconstruir una historia por completo».

No parece pues que se necesitara la creación de muchos nuevos textos para poner a prueba algunas estrategias pedagógicas y didácticas que apunten al tema ampliamente diagnosticado. Semilleros de Investigación es una de tales estrategias, que ha demostrado su aceptación entre los estudiantes y la posibilidad de ponerse en práctica sin necesidad de cambios curriculares ni transformaciones institucionales mayores. Quizás la necesidad de estos cambios vendría después

como una consecuencia, pero no necesariamente como condición inicial. Tal sería un indicador del efecto deseado.

En cuanto al método, no existen fórmulas únicas ni mágicas para desplegar la actividad de Semilleros. El tema, el método, la logística, etc., emergen de las condiciones propias de cada grupo, en cada institución, en cada región. Es el resultado de la interacción inédita de seres humanos únicos: profundamente multiculturales y por tanto profundamente enriquecidos en capacidad de construir comunidades de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA CITADA:

- 1- Remolina V, G. Presentación. En: Orientaciones Universitarias. Formación integral y formación social. No.29. Pontificia Univ. Javeriana, Pág. 6, 2001.
- 2- Orozco S, CD. Pedagogía de la educación superior y formación en valores. Univ. de los Andes, Pág. 25, 1997.
- 3- Orozco S, LE. El concepto de formación integral. En: La formación integral. Mito y realidad. Univ. de los Andes, 27, 1999.
- 4- Monroy, L. La estructura del ser humano como fundamento de la educación superior y para lo superior. Bases para un diseño curricular aplicable a la formación integral universitaria. Univ. del Valle, Pág. 63, 194.
- 5- Piñeros, G, y Téllez G. Necesidad de cambio en la formación del profesional del sector agropecuario. Univ. Nacional de Colombia, Pág. 21, 2001.
- 6- Forero R. Fanny. La capacitación y formación de docentes universitarios. En: Mejorar la docencia universitaria. Tomo II. Eds. Fanny Forero y Alberto Pardo. Univ. Pedagógica Nacional. Bogotá. Pág. 27, 1999.
- 7- Orozco de A, M. Presentación. En Transformación social y transformación de la universidad. Univ. Nacional de Colombia. Bogotá, Pág. 12, 2001
- 8- Gallego B, R. El problema de la inteligencia. En: El problema de las competencias cognoscitivas. Una discusión necesaria. Univ. Pedagógica Nacional. Bogotá, Pág. 72-72, 2000
- 9- Zambrano, AC. La relación entre conocimiento común y conocimiento científico en el contexto de la enseñanza, aprendizaje, evaluación y cambio conceptual de las ciencias naturales. En: Educación en ciencias experimentales. Univ. del Valle. Pág. 16, 2000
- 10- Muller de C, I. Los orígenes de la universidad investigativa. Universidad Pedagógica Nacional. Ed ARFO Ltda, Pág. 100. Sin fecha.
- 11- Morin, E. La cabeza bien puesta. Repensar la reforma - reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa. Traducción de P. Mahler, ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 2001.

Publicado en Uni-pluri/versidad, Vol. 2, No. 3, 2002, Pág.57

La universidad colombiana frente al reto de la formación integral

Jorge Ossa Londoño*

No es el conocimiento y su transmisión, ni siquiera el conocimiento y su generación, lo verdaderamente importante en la universidad; es el aprendizaje. ¿Qué tanta conciencia tenemos de esta dimensión, y qué acciones realiza la universidad para el cumplimiento de esta función fundamental?

En primer lugar debemos reflexionar sobre si la idea de la formación integral es un reto válido, para justificar una posterior propuesta sobre las fortalezas, las limitaciones y las oportunidades de la educación superior colombiana, para abordar la tarea de formar integralmente.

Preguntémonos entonces ¿cuál es la tarea de la universidad? La docencia, responderían unos, el conocimiento, dirían otros, el pensamiento, «pensarían» unos terceros. Desde el punto de vista más pragmático se respondería, la producción de profesionales; y desde un punto de vista más lamentable también se argumenta que la educación superior es para entrenar la mano de obra que requiere el desarrollo económico, que hoy es sinónimo de la gran empresa.

* MV, MS. Ph.D Profesor Facultad de Medicina. Coordinador Grupo . CHHES. Universidad de Antioquia

Y ¿qué será lo que espera un estudiante que, sobre la frustración de más del 80% de sus compañeros, logra ingresar a este nivel de educación? Asegurar su futuro laboral, será muy posiblemente la primera respuesta. Ascender en la escala social o por lo menos mantenerla, será lo que piensan otros. Llegar a ser intelectuales o científicos, será otra alternativa para unos pocos.

¿Qué tanto se están cumpliendo estas expectativas institucionales y sociales? Podríamos proponer que la docencia se cumple; el conocimiento no se crea en gran medida, pero se «transmite»; el pensamiento, se frustra con la «transmisión» docente; los profesionales se gradúan, y se crea la oferta de mano de obra para la empresa. En cuanto a las expectativas de los estudiantes, tenemos que aceptar que el aseguramiento del futuro laboral no se logra, el ascenso social se logra en pequeña medida y quizás en forma pírrica, el acceso a la intelectualidad y la ciencia, por su parte, son apenas una excepción.

Desde otra perspectiva debemos recordar que la mayoría de estas expectativas sociales también se pueden satisfacer en otros entes distintos a la universidad; veamos: la transmisión del conocimiento, a través de múltiples paquetes que se compran y se venden profusamente, o en muchos casos llegan gratis por la Internet (por lo menos a los pocos que tienen acceso), este es justamente el tipo de conocimiento -conocimiento explícito- que se ha llamado la nueva mercancía, y que caracteriza a nuestra nueva «sociedad del conocimiento», o de la «tercera ola» como decía Toffler. De la misma manera

la creación del conocimiento -la investigación- se logra en los laboratorios de las grandes empresas, con gran eficiencia, incluido en este dominio la maquila multinacional. Pero, ¿quién, fuera de la universidad, podrá responsabilizarse de ese otro bien social que es el pensamiento?

Sabemos también, y cada día es más cierto, que el entrenamiento necesario lo ofrece, de la mejor manera, la misma estructura social de la empresa, en el puesto de trabajo. Entonces, frente a este nuevo panorama, ¿cual debería ser el nuevo papel de la universidad?

En este sentido podríamos estar de acuerdo con Bill Readings, cuando propone que el pensamiento es lo verdaderamente específico de la universidad. En otros términos, podemos decir que no es el conocimiento y su transmisión, ni siquiera el conocimiento y su generación; lo verdaderamente importante en la universidad es el aprendizaje. ¿Qué tanta conciencia tenemos de esta dimensión, y qué acciones realiza la universidad para el cumplimiento de esta función fundamental?

De la misma manera podríamos preguntar qué tan conscientes somos los estudiantes, los profesores y la institución misma, de que nuestros graduados como profesionales son los que, quizás sin habérselo propuesto, terminan administrando y «liderando» el país, desde las cortes y las cámaras hasta la Presidencia y las gobernaciones, o en las mesas de negociación!. Más aún, qué tanto orientamos nuestras acciones de profesores y administradores universitarios hacia la formación de los profesores que han de

relevamos en la función de «formadores» de nuevas generaciones. O ¿será que esto no importa hoy, como no importó en la anterior generación?

Pues bien, para el pensamiento, para el liderazgo social, para la dirigencia, para el profesorado, para la ciudadanía, no se puede educar a los individuos con los mismos parámetros que requiere y exige la empresa; esto es con un currículo profesionalizante, donde predominan las fórmulas y las pequeñas certezas. Más aún, este último tampoco es apto para la nueva época de rápido cambio tecnológico; ya no se ocupa el mismo puesto de trabajo durante toda la vida y de hecho, no sólo cambia el perfil del empleo sino también el perfil profesional. ¿Estamos produciendo profesionales capaces de cambiar al ritmo del cambio y de interactuar con sentido y creatividad en un entorno de incertidumbre y de vértigo?

Queda claro que lo importante de este nuevo egresado no es su conocimiento del día del grado sino su potencial. Preguntamos de nuevo, ¿qué tanto trabaja la universidad sobre ese potencial de ser humano hábil, lúdico, ético y sabio? ¿Qué tanto hacemos por el sujeto, por el ciudadano público, por el ciudadano familiar, por el ciudadano planetario?

De otra manera podríamos resumir que tal vez no es el cúmulo de conocimientos lo que determina el éxito de un ser humano, sino un potencial que tiene que actualizarse permanentemente; esto requiere un aprendizaje permanente, es decir uno que ha aprendido a aprender por sí mismo. De la misma manera el éxito no

se asegura con unas habilidades muy desarrolladas para un empleo, pues el empleo cambia con gran celeridad; tampoco se asegura con un claro y preciso perfil profesional, pues las profesiones mismas cambian a la velocidad de los cambios tecnológicos y sociales. Preguntemos de nuevo, ¿cuál debe ser el nuevo rol de la universidad?

Con estos elementos quiero proponer que, efectivamente, la idea de formación integral es un reto válido para la universidad. Sin embargo, otra objeción que debo considerar es la de aquellos que consideran que esta formación sí es fundamental, pero es responsabilidad de la escuela y el bachillerato; creo que estos siguen pensando en la época de los preceptores, de los liceos y de los gimnasios, y están desconectados de la realidad de las escuelas y colegios públicos y privados de nuestro sistema de educativo; pero, lo que es más preocupante, no han entendido que la formación integral es una utopía tras la cual tenemos que marchar durante toda esta vida y otra vida más, si ello fuera posible.

Enfoquemos entonces la universidad colombiana para intentar un principio de respuesta a la segunda parte del tema propuesto. De la Colonia hace sólo menos de 200 años, cuando la educación estaba dirigida al logro del cielo en la otra vida, y a la lealtad al rey, pasamos a la educación republicana de corte lancasteriana, dirigido a los estudios útiles; luego pasamos al programa santanderista dirigido a la agricultura, el comercio y las ciencias militares. A finales del siglo XIX tuvimos la muy corta experiencia con los

alemanes y empezó la muy larga influencia francesa; la primera promovía una formación general (literatura y filosofía) antes de que el estudiante decidiera sobre su profesión. La segunda -la francesa propendía por una educación profesionalizante a ultranza; esta tendencia no se ha superado, sino que por el contrario se ha arraigado, en la medida en que el mundo del trabajo se ha especializado. No parece pues que nos asista una trayectoria histórica de educación para la humanización.

A mediados del siglo XX, la mayor influencia francesa fue desplazada en favor del esquema norteamericano: los departamentos y el cultivo de las disciplinas. Este esquema sigue vigente aunque en crisis, pues la disciplinarietà ha contribuido al aislamiento y a la fragmentación del conocimiento. Hoy, si bien las disciplinas y los doctores siguen siendo necesarios como una excelente manera para extraer el conocimiento de minas cada vez más profundas y asfixiantes, es claro que la mayor demanda es por la integración de conocimientos, por reconocer la complejidad del mundo y por la trasgresión de lógicas y de lenguajes, hacia un diálogo inter y transdisciplinar.

Existe una ventaja relativa para Colombia y posiblemente para toda Latinoamérica, y es la poca herencia de tecnologización en contraste con la herencia de literatura y de poesía. Este diagnóstico lo hace el mismo Morin y podría significar que aún debemos conservar en el pool genético y mental una amplia posibilidad para el pensamiento complejo, a diferencia del positivismo y el

determinismo más arraigados en otras latitudes. Aquí pues parece subyacer una gran esperanza.

Específicamente, consideremos algunos temas que están ligados a la idea de la formación integral en nuestras universidades hoy:

- 1- La pedagogía universitaria: la formación integral requiere ante todo FORMACIÓN. Pero los profesores universitarios sólo hemos sido contratados para dar instrucción. De lo otro poco sabemos, pues también somos el producto del mismo sistema. Entonces, ¿de dónde sacar la formación integral? O entonces ¿qué es la formación integral? (esto, sin embargo, no es un problema sólo de la universidad colombiana; es un tema prevalente de la universidad en el mundo entero).
- 2- La Ley 30 de 1992 provee la base legal para que la universidad se enrute hacia una verdadera formación, pero no han sido nuestras instituciones capaces de producir un Proyecto Educativo Institucional. Mayor ha sido la preocupación por crear nuevas instituciones, nuevas carreras, nuevos posgrados, todas estas iniciativas más conducentes a las oportunidades del mercado que a un proyecto de país.
- 3- La nueva universidad «investigativa», eficientista, autofinanciada, privada y el nuevo profesor investigador, gestor, eficiente. ¿Mejorará la calidad de la docencia en esta nueva universidad?
- 4- La estructura organizativa y la administración de la universidad: La es-

estructura vertical, propia de facultades, departamentos, secciones, cursos, etc, conduce a la separación temática, a la ausencia de diálogo transversal, al dogma, a la transmisión, al desestímulo por la pregunta, a la respuesta precisa, etc. Será esta una buena plataforma para el despliegue de la formación integral?

5- La toma de decisiones, la autonomía y la democracia: en tal sistema vertical no es común la decisión democrática (las bases han perdido la voz); la anomia es lo natural. De la misma manera no se puede esperar un sano concepto de la autonomía (sano, en el sentido de sistémico, de ecológico). Sin democracia la autonomía no tiene sentido y no es posible la conquista de la libertad. De esta manera no se puede esperar que emerja la intelectualidad.

6- La inteligencia general vs. la inteligencia especializada: Morin lo dice en sus 7 principios para la educación: una inteligencia general potencia la inteligencia especializada. Pero no ocurre a la inversa de la misma manera. Una educación por ciclos, como lo sugiere la ley 30 de 1992 y lo sugirió también la ley 80. De tal manera que los estudiantes de diferentes profesiones comprueben por vivencia directa que la sociología, la medicina, la enfermería, etc., tienen las mismas bases antropológicas; y para que sea posible la decisión ilustrada sobre lo que se quiere estudiar, con flexibilidad para cambiar si fuere del caso, pues una decisión para siempre, tomada a los 16 ó 17 años de edad, con elementos conceptuales pobres y

con imaginarios distorsionados, no debería condenar a los jóvenes para siempre.

7- Necesariamente tenemos que evocar la época de los Estudios Generales en la Universidad de Antioquia, de la cual se dice que fracasó, si bien esto no se ha demostrado. Tal fracaso se atribuye, justamente, al afán profesionalizante de los estudiantes de la época, cuando la línea monolítica comunista todavía se nos presentaba como una opción posible y nuestra misión era echar mano de una técnica para contribuir al bien común, o desde la ciencia social, para asegurar una silla en el politburó.

8- No podemos dejar de considerar que estamos en un país en construcción, caracterizado por una violencia crónica, y que de la universidad se espera que participe en la construcción de ese futuro deseado. Pero para constituir la armonía o la paz, se requiere diálogo genuino, alrededor de ideas sobre la autonomía, la libertad, la equidad, la ética, la democracia, que fluyan de los lenguajes y las lógicas de la antropología, la sociología, la filosofía, la pedagogía, la ciencia ambiental, la economía. ¿Cuál es el profesional, producto de nuestra universidad, que está preparado para emprender este diálogo?

En resumen, la satisfacción y el éxito profesionales no se aseguran con unos conocimientos académicos memorizados a la brava. El conocimiento mismo es incierto y la memoria es engañosa; tenemos que armarnos para la lucidez, como dice Edgar Morin. Creemos que este objetivo

se logra a través de una formación integral, no especializada, no simple, no determinista. Podríamos decir que una formación integral es una formación para la incertidumbre que es nuestra gran aliada en el encuentro creativo con mundos desconocidos.

Pero el reconocimiento sincero de estos principios requiere un cambio de paradigmas, de visiones del mundo; para sacudirnos de las camisas de fuerza que nos impusieron en el camino de la escuela. Es necesario relativizar la verdad, el conocimiento, la realidad. Es necesario volver a estar en armonía con el caos generador de posibilidades inéditas. Es ne-

cesario el diálogo inter y transdisciplinar para la construcción del ser humano planetario, para avanzar en el proceso de humanización.

A manera de hipótesis final, creo que podemos proponer que un profesional de hoy, que se declare satisfecho en todas las dimensiones de su personalidad, no podría estar dedicado al ejercicio simple de su profesión. «Zapatero a tus zapatos», solían decirnos hace unos años, a manera de control social de los oficios; hoy, como lo dice un buen amigo del Grupo CHHES U. W. Osorio), «zapatero a tu carpintería» parece ser la versión posmoderna de este dicho popular.

Publicado en la revista Debates No. 33. Abril - Agosto de 2002.

Diseño curricular para la formación integral

Marco Antonio Vallejo Ocampo*

Universidad y formación integral

Así como se ha vuelto moda hablar de formación integral, de igual manera se ha caído en la trivialidad y el lugar común. Esto justifica retomar planteamientos que nos ayuden a construir sentidos del concepto, con el fin de hacerlo más tangible, más aplicable, y más objetivable en un plan de acción académica. Algunas ideas sobre la universidad y su función social, tomadas de planteamientos hechos por el doctor Luis Enrique Orozco, en su conferencia “La formación integral y el mundo del trabajo”, en septiembre de 1996, durante el Seminario Internacional de Filosofía de la Educación, realizado en la Universidad de Antioquia, creo que pueden contribuir a este fin.

■ La universidad de hoy se ha definido básicamente por tres aspectos:

1. Ser ante todo **voluntad de verdad**, es decir, espacio donde se produce el conocimiento, donde la humanidad ejerce el derecho a la búsqueda de la verdad sin restricciones y donde autónomamente quien se dedica al conocimiento puede producir en libertad.

* Lic Español y literatura Latin. Grupo CHHES - BIOGENESIS, Universidad de Antioquia

2. Ser **voluntad de formación humana**, es decir, espacio donde quien llega en calidad de estudiante tiene la posibilidad de recibir una impronta en su carácter y en su personalidad, en su manera de ver la vida, en la manera de entenderse a sí mismo y de tematizar la ciencia como creación individual y colectiva.
3. Ser **voluntad de servicio**, pues de alguna forma la universidad ha sido funcional a la sociedad global.

La manera de conjugar estos tres aspectos genera diferentes estilos de universidad tradicional, como la alemana -científica-, la inglesa -humana- y la francesa -napoleónica- entre otras.

Estos estilos de Universidad tradicional hicieron crisis a partir de 1945 aproximadamente, después de la segunda guerra mundial. Según algunos expertos, esta crisis se mantiene y por esto es necesario redefinir las funciones sustantivas, para cambiarlas o para reconceptualizarlas, de acuerdo con el contexto que hoy por hoy exige una universidad que no se defina en el marco de la retórica tradicional, en el cual a todas las universidades les interesa empujar las fronteras del conocimiento, formar al hombre y servir a la sociedad, sino que esa intencionalidad de la universidad se pueda traducir en un lenguaje que permita la formulación de misión, propósitos, objetivos y metas institucionales mensurables en el futuro inmediato.

De 1945 hasta 1980, la Universidad trabajó paulatinamente, quizá sin proponérselo, más en la perspectiva de la dinámica de las profesiones que en la de las disciplinas; esto es, una universidad profesionalizante, que concede mayor importancia al mercado del trabajo y que en cierta forma se contenta con formar buenos profesionales, "listos para usar", no deja tiempo para el pensar crítico, para incidir en el carácter y en la personalidad de los educandos, y deja con intencionalidad a la vida y a otras condiciones de la existencia humana el desarrollo de hábitos reflexivos, mentalidad crítica, capacidad creativa y actitud ética para emitir juicios acerca de la sociedad en que viven.

La formación integral tiene que ver con la socialización de la persona, con la capacidad de apropiarse su mundo de manera reflexiva, con el crecimiento personal y por lo tanto con el aumento de la autonomía, con el mayor o menor grado de libertad para obrar en la vida, con la posibilidad de acceder a la mayoría de edad kantiana en el uso de la razón crítica, en lo político y en lo moral; con la capacidad de asumir valores y su propia vida. Sin personas mayores de edad, formadas integralmente, es difícil constituir una ética, y sobre todo una ética civil que propenda por una sociedad democrática, abierta, reflexiva, en la que se obre por razones intersubjetivamente cambiables con base en argumentos.

- La base para el logro de la formación integral debe hallarse plasmada en el currículo, pero si entendemos éste como el conjunto de expe-

ciencias que se consideran mediación necesaria en la formación de una persona. En este sentido, la responsabilidad es compartida por todos, desde el rector hasta el portero, considerando a todos los actores en todos los escenarios, puesto que ellos configuran no sólo el currículo formal sino también el denominado currículo oculto. La formación integral, entonces, tiene que ver con el currículo como con el plan de estudios; con la posibilidad que tiene la universidad de mejorar los niveles de socialización y no con el aumento en el número de cursos de humanidades, pues aunque en éstos aparecen tratadas de manera explícita y sistemática algunas de las dimensiones humanas, las otras disciplinas están perfilando una manera de apreciar la profesión, un arquetipo mental de comportamiento y una visión profesional que implican no sólo una mirada sobre el mundo, sino también una toma de posesión del mismo. Si este enfoque logra trascender la mirada enfocada solamente sobre el campo profesional, introduciendo las preguntas sobre su significación cultural, su impacto social, su sentido ético, entonces, convertiríamos, valga el ejemplo, un curso de historia de la tecnología de una facultad de ingeniería, en un curso que de alguna manera estaría respondiendo a las expectativas sociales, no sólo en lo atinente al conocimiento técnico, sino también al humanístico y por lo tanto apuntaría hacia la integralidad.

A la formación integral la interfieren la desarticulación de las instituciones con un sistema educativo, los equívocos en los roles asignados o asumidos por los educandos y los educadores, la tradicional incapacidad de reconocer la ignorancia, como lo plantea K. Popper, el concepto de autoridad que regula la actividad del profesor y, muchas veces, las conscientes o inconscientes formas sutiles de incidir sobre el otro.

La preocupación por cómo lograr la formación integral en los profesionales e investigadores que requiere el país en sus condiciones actuales, es motivo suficiente para promover en la universidad la revisión o la elaboración de currículos e insistir en la necesidad de formar pedagógicamente a los profesores universitarios, pues la formación integral, en definitiva, es más un asunto de opción ética y de enfoque pedagógico que de enfoque científico-técnico.

El currículo para la formación integral no puede dejar de considerar las condiciones reales del país ni aislarlas del contexto internacional vigente, por lo cual deberá fundamentarse en las nuevas concepciones de la educación y del desarrollo humano y social, y en las relaciones entre los avances de las disciplinas y los de la ciencia, la tecnología, el ejercicio profesional y el desarrollo humano.

Formación Integral y Currículo

El diseño del currículo requiere, en el seno de la comunidad y con la comunidad, un proceso exhaustivo de análisis crítico y de síntesis creativa y responsable con visión sistémica; sólo de esta ma-

nera se pueden estructurar programas académicos formales y no formales que logren no sólo investigadores y profesionales o tecnólogos en distintas disciplinas, sino que, además, consigan configurar ese perfil al que la comunidad aspira. Este proceso requiere, entre otras cosas:

- Indagación sobre el contexto social, el estado de la disciplina y su relación con el contexto.
- Consideraciones teóricas y multidisciplinarias acerca de la cultura, el proceso educativo y el diseño curricular.
- Planeación y evaluación permanente de los procesos de diseño curricular en sí y de sus planes de estudio resultantes.

La educación como “proceso de formación integral” en todos sus niveles, y muy especialmente en el nivel superior por su carácter de nivel terminal en la educación formal, deberá dar cuenta de todos los componentes del proceso y también sus funciones y relaciones. Esto exige que los diseñadores del currículo hagan propia y común una visión clara sobre:

- Los sujetos en formación.
- La disciplina o campo disciplinario y su incidencia en el desarrollo de la sociedad.
- Los sujetos que imparten esa formación.
- Las funciones específicas y las relaciones entre los educandos y los educadores.
- Los contextos de los sujetos y de las disciplinas.
- Los distintos procesos realizados por los sujetos para impartir o para lograr la formación deseada.

Diseñar un currículo para la formación integral requiere una concepción del hombre ajustada al actual sistema de pensamiento complejo, que lo identifica como un ser antropobiopsicosocial. Para esto, el proceso educativo procurará, de modo holístico, el desarrollo del educando en:

- lo antropológico, lo axiológico, lo formativo, lo ético y lo estético.
- lo biológico, lo psicológico, lo social, lo cognitivo y lo estético-comunicativo.
- la construcción de estructuras de conocimiento ontológico (saber en sí), epistemológico (saber para), y metodológico (saber cómo aplicar el saber).
- la capacidad para transformar el contexto, en sus aspectos sociales y ecosistémicos.

En síntesis, se debe favorecer la formación del educando en las dimensiones de: el ser, el saber, el saber hacer, el sentir y el expresar.

La formación integral exige que los educadores diseñen nuevas estrategias y métodos que modifiquen las estructuras curriculares, los modelos pedagógicos, los procedimientos didácticos, las formas de evaluación, los tipos de investigación y los modelos administrativos de lo académico.

Para cubrir al máximo las distintas dimensiones de formación del ser, es necesario diseñar currículos con componentes y funciones específicas para cada nivel educativo y con claras relaciones articuladoras entre los niveles.

En el proceso de diseño curricular hay que considerar los distintos niveles e interrelaciones del proceso educativo y comprenderlos desde diversos campos teóricos, por lo cual es recomendable la participación de profesionales provenientes de diferentes disciplinas, con el fin de determinar aspectos como modelos pedagógicos y aplicaciones didácticas que incidan en el cambio de un modelo instruccional por un modelo de formación integral.

El contexto cultural es el punto de partida y el marco de todo el proceso de diseño curricular. La importancia de lo cultural es de tal magnitud que el currículo ha sido explicado como el resultado del proceso de selección y organización de la cultura para su enseñabilidad.

Al hacer el análisis de contexto, se debe caracterizar la cultura en sus componentes generales y en los factores que la particularizan en el tiempo y en el espacio, y en la sociedad para la cual se diseña el currículo. Tener en cuenta sobre todo la dinámica producida en la sociedad por los vertiginosos avances científicos y tecnológicos que cambian las prácticas sociales, la conciencia de los individuos y, por ende, la cultura, entendida como manera del hombre habitar el mundo. El individuo, además de ser producto, es también productor de esa cultura, en la cual nada permanece inmutable. Los educadores estamos, entonces, ante la responsabilidad de formar hombres para dinamizar su grupo social.

Diseño curricular en la universidad

El proceso debe partir de una clara visión de la institución como unidad

sistémica, en la cual sus componentes funcionan con coherencia en sí mismos y con el sistema total. Esto significa que un componente es un todo articulado en sí y articulador de otros componentes. Cada parte o componente tiene su estructura y autonomía relativas y tomará de componentes de niveles superiores los criterios y factores que debe desarrollar en el currículo de un programa académico.

El primer componente estructurante de lo académico en la institución está constituido por los marcos conceptuales definidos en los estatutos y reglamentaciones. El segundo, lo constituye el proyecto educativo institucional, PEI.

El tercer componente estructurante de lo académico en la institución lo constituyen los comités de programa y de currículo de cada dependencia, que de acuerdo con resultados de procesos de autoevaluación, acreditación, revisión curricular u otros mecanismos, recogen planteamientos críticos hechos por estamentos y gremios, egresados y estudiantes, sobre el programa y el desarrollo de la disciplina.

En consonancia con los principios de la universidad y los de su dependencia, los comités determinan por consenso los principios para la definición de la visión, la misión, los propósitos, los objetivos y las metas del programa académico para el cual se diseña el currículo.

Mientras en los dos primeros componentes estructurantes de lo académico, constituidos por el Consejo Superior y principalmente por los Consejos Académico

y de Facultad, Escuela o Instituto, se establecen los criterios académicos generales, en el tercero, los comités de carrera y de currículo construyen propuestas de programas académicos; es aquí donde se requiere un alto grado de participación del profesorado.

De acuerdo con las tendencias actuales de la disciplina y del contexto sociocultural en el que debe actuar el profesional, los profesores propondrán la visión y la misión del programa, el enfoque disciplinario y los perfiles humanos, vocacionales y profesionales del futuro egresado. Se requiere, entonces, considerar el estado del desarrollo de la disciplina y el contexto del ejercicio profesional, y definir, de acuerdo con las necesidades sociales, el énfasis profesionalizante o científico - investigativo del programa.

El consenso logrado en relación con los anteriores aspectos deberá producir una dinámica generadora de programas de investigación, docencia y extensión, como materializaciones de metas que concretan los objetivos académicos de corto, mediano o largo plazo, según los propósitos institucionales reflejados en la visión y la misión de la disciplina y la profesión.

Para lograr metas institucionales se diseña un programa académico de investigación, docencia o extensión. Este proceso, que parte de un análisis de contexto, configura el macrodiseño curricular.

El análisis de contexto comprende la reflexión crítica sobre la disciplina objeto del programa y sobre concepciones del

hombre, la sociedad, el desarrollo, la cultura, la educación, el conocimiento, los procesos de conocimiento, la función social de las ciencias y las disciplinas, la investigación, la pedagogía, la didáctica, las profesiones, los marcos sociales y legales de las profesiones, las fortalezas y las debilidades institucionales, las oportunidades y amenazas, las necesidades de formación, el futuro esperado y otros aspectos que se consideren pertinentes.

Para llegar a una síntesis de resultados de la reflexión sobre el contexto, los comités pueden poner a consideración de los profesores pautas para hacer la reflexión diagnóstica y crítica, y organizarla alrededor de aspectos concretos relacionados con la disciplina o campo disciplinario, el perfil del hombre y del profesional, los modelos pedagógicos y las estrategias didácticas, y las características de los contextos socioculturales que enmarcan al programa. También serán objeto de consideración las tendencias que en la actualidad determinan los factores diagnosticados, con el fin de hacer una evaluación apreciativa y unas posibles proyecciones según el futuro deseado.

Los resultados del diagnóstico anterior dan bases a los comités para formular de modo provisional unos propósitos de formación para cumplir en el programa. Estos propósitos se analizan, se reformulan, se jerarquizan y se complementan con la participación de los profesores, organizados en grupos de afinidad disciplinaria. Luego, los comités sistematizan el trabajo de los grupos de profesores y formulan los propósitos de formación que se asignarán al programa.

Una sistematización de los propósitos de formación produce la base para el diseño de las estructuras de conocimiento y de formación, y para la determinación de áreas básica, profesional, de profundización, de instrumentalización o de aplicación, entre otras, cuando el currículo se quiere centrar en la necesidad de profesionalización; si se quiere centrar más en la disciplina que en la profesionalización, se pueden definir áreas en función de la disciplina en sí o de campos multidisciplinarios o interdisciplinarios; si con el currículo se quiere formar profesionales para la solución de problemas del contexto, entonces se pueden definir problemas, proyectos o núcleos temáticos.

Una vez definida la estructura global se ha logrado el diseño del macrocurrículo, y se empieza a planear el diseño del microcurrículo, que se configura con la determinación de propósitos para cada área, campo, problema o núcleo de formación; luego, los propósitos se concretan en objetivos, y éstos se traducen en metas de formación que se desarrollan en asignaturas o grupos de asignaturas, en módulos o unidades problemáticas. De este manera, resultan las asignaturas que en conjunto van a integrar el pénsum.

Llegando por esta vía al diseño de las asignaturas, posiblemente resulten novedosas, multidisciplinarias o interdisciplinarias, innovadoras de las rutinas de los profesores, pues podrían requerir la participación de equipos de profesores y de auxiliares, con funciones y relaciones sistémicas. Como consecuencia, se podrían modificar no sólo las con-

cepciones dominantes de asignatura y de curso, sino también las relaciones profesor-alumno, y la intervención de los profesores en las asignaturas y los cursos. Es posible que así se genere la anhelada comunidad académica como vía propicia para llegar a la interdisciplinariedad, y al cambio de las estructuras y modelos de la administración académica.

En suma, el proceso de diseño en la universidad debe tender hacia el logro de currículos que sustenten programas académicos cada vez más articulantes de la educación con la cultura; de modo que la educación logre convertirse en la mejor herramienta de la que dispone una sociedad que se apresta a refundar su ordenamiento institucional y social y entiende que esta tarea es, ante todo, una tarea cultural. (Restrepo G. Beatriz. Cultura y educación. Literario Dominical El Colombiano, p. 6, julio 15 de 2001.

Resumen esquemático del proceso de diseño curricular

Macrocurrículo

1. Análisis de contexto. Su incidencia en el programa
 - 1.1 Marco general de regulación académica institucional. Buscar la apropiación del sentido de las directrices académicas planteadas en:
 - 1.1.1 Nivel de dirección académica central:

Visión y misión expresadas en el Estatuto General de la Universidad y sus relaciones con los propósitos del Sistema Universitario Estatal,

SUE; plan actual de desarrollo de la Universidad y observaciones recogidas en los procesos de autoevaluación y acreditación institucionales.

1.1.2 Nivel de dirección académica de la facultad, escuela o instituto:

Plan actualizado de desarrollo; Proyecto Educativo Institucional - PEI-; visión y misión correlacionadas con las de la Universidad; propósitos, objetivos y metas, y los programas de investigación, docencia y extensión que los desarrollan.

1.2 Marco académico institucional de la disciplina:

Consideración de la historia del desarrollo de la disciplina en la institución y formulación de las metas específicas que la dependencia quiere cumplir en investigación, docencia y extensión, con el programa que se diseña.

1.3 Contexto socioacadémico y necesidades de formación: Determinación de las concepciones de hombre, sociedad, desarrollo, cultura, conocimiento, investigación, educación y pedagogía, que servirán de base al programa; visión de la disciplina y la profesión en los campos nacional e internacional; misión de la disciplina en correspondencia con la misión de la dependencia y las necesidades de formación del país o de la región; perfil humano, vocacional y profesional

que se quiere lograr; necesidades de formación y futuro esperado, de acuerdo con las posibilidades institucionales.

2. Determinación de áreas y formulación de propósitos de formación.

De acuerdo con el perfil definido para el egresado del programa, se formulan los propósitos de formación, tanto en los aspectos teóricos como en los metodológicos, para el desarrollo del ser y del saber, del saber hacer y del sentir y expresar.

Los propósitos de formación se formulan como aspectos que desde distintas disciplinas deben conocerse y aplicarse para lograr el perfil profesional propuesto.

La sistematización de los propósitos de formación es el fundamento para la determinación de las áreas o los núcleos temáticos o problemáticos de formación, dentro de las cuales los propósitos se reorganizan para lograr los objetivos de formación de cada área o núcleo.

Para lograr los objetivos propuestos dentro de las áreas o núcleos de formación, se agrupan propósitos de formación posibles de lograr con el diseño de asignatura.

Las áreas o núcleos temáticos y problemáticos con sus objetivos y propósitos de formación, formulados desde y para las distintas disciplinas que confluyen en el programa, conforman las estructuras globales de conocimiento y formación.

Esta etapa del diseño tiene como fin la estructuración del plan de estudios y su proceso se inicia con el estudio de las estructuras globales de conocimiento y formación del programa. Los pasos generales se pueden sintetizar en los siguientes:

1. Agrupar jerárquicamente los propósitos de formación en cada área o núcleo de formación.
2. Determinar los contenidos disciplinares e interdisciplinarios, necesarios para lograr uno o varios propósitos de formación. Este proceso aproxima a la definición de asignaturas.
3. Diseñar asignaturas como unidades de formación que especifiquen pro-

pósitos, objetivos, metas, contenidos, metodología y evaluación.

4. Precisar el diseño de cada asignatura de acuerdo con factores como créditos o unidades de labor académica, anualización, semestralización o trimestralización del programa.
5. Definir la secuencia de las asignaturas en consonancia con secuencias en el tiempo y en los temas, estableciendo relaciones de prerrequisito, requisito y correquisito.

Lograr de esta manera la estructura del microcurrículo, posibilita a las asignaturas, como unidades básicas del programa, tener coherencia, identidad y pertinencia; no sólo en relación con el nivel inmediato de articulación, sino también con la totalidad del pénsum.

Artículo publicado en Uni-pluri/versidad, Vol .I, N°2, 2001. pág. 53

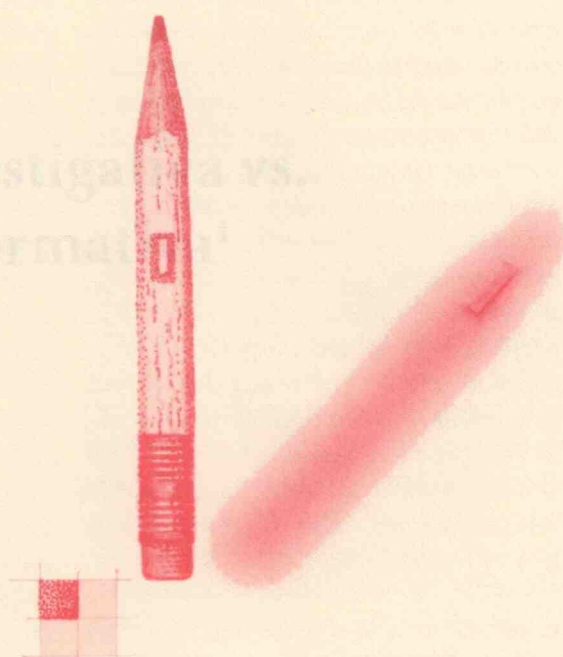
Formación investigativa vs. investigación formativa

Jorge Ota Lozano*

Investigación y Docencia

Resumen

Abstract



Se me ha pedido que elabore algunas ideas alrededor del título "Formación investigativa vs. investigación formativa", un tema muy acalorado y por el que me he desarrollado en varias ocasiones. Se propone que para el abordaje de temas de la investigación en el currículo de pregrado, no se trata de introducir una "actividad" de "investigación formativa" que introduzca la idea de una "formación investigativa".

Se han identificado por lo menos dos tendencias en la práctica de la docencia universitaria: una propone que al futuro profesional se le debe transmitir todo el conocimiento, sobre todas las posibles especialidades que eventualmente va a desarrollar en su vida profesional; y la segunda, que más que propagar los conocimientos es a pensar por sí mismo y en consecuencia, que sepa los conocimientos le que se requiere en situaciones de funcionamiento y estrategias para analizar, interpretar, sintetizar y evaluar frente a cualquiera que sea la situación a resolver entre los múltiples problemas en una profesión. (González, Berbel y Ferreres, 1995: p.11)

de la formación en investigación

*Investigador independiente, especialista en procesos de enseñanza.

Correspondencia: Jorge Ota Lozano, Biogénesis Fondo Editorial, Calle 100 No. 100, Lima 1, Perú. E-mail: jorge.ota@biogenesis.org.pe

© 2008 Biogénesis Fondo Editorial. Todos los derechos reservados. No se permite la explotación económica ni la transformación de esta obra.

Se permite la impresión en papel reciclado y el uso de tintas vegetales. Se permite la reproducción de esta obra en su totalidad o en parte.

Se permite la impresión en papel reciclado y el uso de tintas vegetales. Se permite la reproducción de esta obra en su totalidad o en parte.

Se permite la impresión en papel reciclado y el uso de tintas vegetales. Se permite la reproducción de esta obra en su totalidad o en parte.

Se permite la impresión en papel reciclado y el uso de tintas vegetales. Se permite la reproducción de esta obra en su totalidad o en parte.

Se permite la impresión en papel reciclado y el uso de tintas vegetales. Se permite la reproducción de esta obra en su totalidad o en parte.

Formación investigativa vs. investigación formativa¹

Jorge Ossa Londoño*

Se me ha pedido que elabore algunas ideas alrededor del título anunciado y me siento por un lado muy atraído, y por el otro muy comprometido, pues en varias ocasiones he propuesto que para el abordaje del tema de la investigación en el currículo de pregrado, no se trata de introducir unas actividades de “investigación formativa” sino introducir la idea de una “formación investigativa”.

Se han identificado por lo menos dos tendencias en la práctica de la docencia universitaria; una propone que al futuro profesional se le deben transmitir todos los conocimientos, sobre todas las posibles situaciones que eventualmente va a encontrar en su vida profesional; y la segunda, que busca preparar a los estudiantes para pensar por sí mismos y, en este caso, más que todos los conocimientos, lo que se requiere es habilidad de razonamiento y estrategias para analizar, interpretar, sintetizar y actuar frente a cualquiera que sea la situación a resolver, entre los múltiples e inéditos problemas en una profesión. (Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995, p133).

¹ Ponencia presentada en «Segundo Encuentro Regional de Semilleros de Investigación y Segundo Simposio sobre Enseñabilidad de la Metodología de la Investigación». Agosto 3 de 2002.

* MV, MS. Ph.D Profesor Facultad de Medicina. Coordinador Grupo CHES. Universidad de Antioquia

Frente a estas dos tendencias, es claro que en la primera no habrá mucho tiempo para el asombro (si de algo hay que asombrarse es de la sapiencia del profesor) ni para la reflexión, la pregunta y la investigación. La mayor parte del tiempo tendrá que invertirse en clases magistrales, en tomar notas y en memorizar. Esto implica además, que el profesor es el que “se las sabe todas” (todas las situaciones presentes y futuras) y por lo tanto el desarrollo de las profesiones no se sale del currículo). En estas condiciones la curiosidad, la pregunta, la creatividad, no son elementos importantes; por tanto, el tema de la investigación se podría “despachar” con un ejercicio de “investigación formativa” (un curso, o un trabajo de grado, por ejemplo).

Es necesario insistir en la ingenuidad de esta tendencia, pues de alguna manera asume que el conocimiento es finito y difícilmente modificable; además, lleva implícita la idea de la certeza y lo que es peor desconoce, o niega, o esconde la incertidumbre. Este enfoque es propio de un paradigma disciplinar, reduccionista, mecanicista y desde luego positivista. Es el paradigma clásico de la modernidad, que no es rechazado, pero sí integrado a una nueva forma de leer el mundo: más hermenéutica, más interrelacionada e interdependiente, más compleja. Si adoptamos la segunda tendencia, la de “pensar por sí mismo” es claro que transmitir todos los conocimientos no es posible ni importante y que para pensar por sí mismo es necesario, entre otras cosas, repensar los pensamientos y conocer sobre el conocimiento, hasta darnos cuenta de su naturaleza social, de su condición de im-

perfección y de su distancia de la realidad. La curiosidad, el entusiasmo, el asombro y la pregunta, serán entonces el eje fundamental que atraviese todos los espacios curriculares y, más allá de estos, hasta la vida cotidiana (íntima, familiar, societal, planetaria). En estas condiciones el compromiso con la investigación no se reduce a un curso, a un trabajo de grado, o a un ejercicio de investigación formativa sino que se convierte en la estrategia didáctica mayor para la formación del universitario (y de todo ser humano en cualquiera de sus ciclos vitales y académicos). Ahí es donde queremos inscribir y justificar la controversia.

La misma palabra formación debe ser analizada críticamente en este contexto, pues formar significa dar forma y depende de qué tan literalmente queramos asumirlo; nuevamente podemos entrar en una de las dos tendencias mencionadas: ¿damos forma hasta “una supuesta perfección” más allá de la cual no es necesario cambiar, o más que formar pensamos en una infraestructura cognitiva o en “una cabeza bien puesta” como lo sugiere el reciente libro de Edgar Morin? (Morin, 1999). Debemos asumir la formación como sinónimo de la Educación y ésta como el conjunto de todas las acciones encaminadas a humanizar al ser humano; esto es, al logro de su autonomía, su libertad y en fin, su mayoría de edad.

Por su parte, la autonomía y la libertad, en su relación dialógica requieren ante todo la construcción del sujeto y su capacidad para enfrentar, ética y creativamente, la incertidumbre del mundo de la vida. Tal capacidad no se

logra con un libro de recetas prefabricadas en el pasado para problemas futuros – recordemos a Saint Exuperie cuando nos recuerda que los mapas que nos han estado entregando estaban anticuados desde hace mucho tiempo – es claro que la principal capacidad que debemos aprender en la escuela es la de aprender a construir y a reconstruir nuevos mapas cada día – contextualizar y totalizar, como lo propone el pensamiento complejo -.

Un enfoque adicional que nos habla de esta situación lo trae Morin en el mismo libro citado (p66) cuando define programa como “la determinación *a priori* de una secuencia de acciones tendientes a lograr un objetivo”; esto, dice el autor, es eficaz en condiciones externas estables, pero la menor perturbación lleva al fracaso a menos que se tenga una estrategia que permita la escogencia de la mejor opción, entre las varias posibles, para resolver una situación. Y remata Morin diciendo que “Toda nuestra enseñanza tiende al programa, en tanto que la vida nos solicita la estrategia y si es posible la serendipia y el arte.” La serendipia es definida en este contexto como la capacidad para ver los menores indicios que nos permitan tomar la mejor decisión entre las múltiples posibles.

Más adelante Morin habla de la universidad y sobre el tema que nos ocupa dice, refiriéndose a Humboldt que “Para él, la universidad no podía tener como vocación directa una formación profesional (que era del ámbito de las escuelas técnicas) sino una vocación indirecta a través de la formación de una actitud de investigación” (p86).

Juan Ramón Capella en su pequeño pero extraordinario libro titulado “El aprendizaje del aprendizaje” trata el tema de la formación investigativa de otra manera: él indica que existen dos clases mayores de aprendizaje; el de mantenimiento y el innovador. El de mantenimiento se refiere a la primera categoría referida anteriormente, esto es aquel en que se supone que la materia se puede transmitir completa porque se trata de algo fijo no cambiante (el profesor tiene la capacidad de enseñarlo todo y el estudiante lo aprende de todo). El segundo “consiste en aprender a afrontar problemas y situaciones distintos; y, secundariamente, consiste en solventar problemas conocidos pero cada vez con mejores soluciones. (...) Un aprendizaje innovador no sólo exige contemplar como provisionales y revisables las delimitaciones de cada saber particular, sino que tiene además otras exigencias intelectuales importantes. (dos de ellas son las ...) de historicidad y de intelectualidad.” (Capella, 1998. p31,33,35)

Para volver a la controversia inicial quisiera proponer la frase “filosofía formativa” vs. “formación filosófica” como componentes del currículo. Del primer enfoque se esperarían individuos que han tomado un curso de ética o han hecho una reflexión como decoración de sus currículos; del segundo - “formación filosófica” - podría esperarse un filósofo. Me parece, por tanto, que la emergencia del investigador se asegura sólo con una “formación investigativa”, lo demás nos puede conducir a decoraciones curriculares como las que hemos tenido desde tiempo atrás con los cursos de metodología, por ejemplo.

Pero si queremos que todas las acciones educativas estén atravesadas por la investigación, necesitamos reducir la dicotomía entre docentes e investigadores. Todo docente tiene, por definición, que ser un investigador y esto demanda una definición de investigador que desmitifique el concepto: todo ser humano, en su proceso activo de humanización – que culmina con la muerte – trasiega por la vida construyendo su camino inédito con la ayuda de la empiria – del ensayo y el error – que es la forma natural de formulación y prueba de hipótesis. La Educación tiene el compromiso de refinar esa capacidad innata y ahí parece radicar la principal falla de la escuela, pues no solamente no se mejora, sino que se apacigua o se mata. El primer modelo de docencia universitaria que hemos mencionado, mediante su supuesta suficiencia para responder a todas las preguntas y anticipar todos los problemas, es particularmente letal.

Todas las estrategias didácticas pueden ser útiles para el logro de una formación investigativa, incluida la más tradicional clase magistral; quizás la diferencia esté en el aula y allí el profesor tiene la palabra: para apoderarse de ella o para permitir democráticamente su distribución, para dar muchas respuestas o para cuestionar el conocimiento y proponer nuevas preguntas y enfoques, pero ante todo para participar crítica y autocríticamente en el proceso de construcción del conocimiento. Este proceso es sensible a las condiciones del aula; esto es, a las condiciones para el aprendizaje, que dependen en gran medida del profesor; esta es justamente su mayor respon-

sabilidad y lo máximo que es posible hacer para posibilitar el aprendizaje. Es aquí donde el enfoque crítico social o de investigación-acción-participación adquiere su máxima importancia para hacer del aula un laboratorio permanente. Es lo que Zeichner (citado por Benedito, Pág. 161) describe como “los procesos de reflexión sobre su propia práctica, tomada esta como problemática, es el elemento central de la indagación.”

Fanny Forero, de la Universidad Pedagógica Nacional, nos dice, hablando de la perspectiva investigativa en la formación de profesores universitarios: “...La investigación acción es una forma de práctica social cooperativa que desde sus planteamientos participativos y democráticos puede ayudar a entender los aspectos del orden social, político, económico e ideológico que condicionen la acción de los profesores en las instituciones y en las aulas. Si realmente se quieren introducir cambios en la forma de entender e interpretar la docencia universitaria por parte de los profesores y la comunidad educativa, la investigación acción es una herramienta que ayuda en este propósito” (Mejorar la docencia universitaria Tomo II, Pág. 27, 1999)

Sobre el mismo asunto dice Montero (citado por Benedito, 170) que “la universidad es el único nivel del sistema educativo en el que la cultura de la investigación y la cultura de la enseñanza conviven (...) el profesor universitario no es ‘sólo’ un profesional de la enseñanza, es un ‘doble’, de ahí que ‘necesite’ una preparación doble”. Muy interesante este concepto, sobre todo por el llamado a la doble for-

mación, pero lleva en su seno la disyunción que hemos venido cuestionando: no debemos aceptar sin una previa reflexión crítica que la universidad es el único nivel escolar con estas características; esto es, como el sitio natural y único donde conviven la enseñanza y la investigación – a menos que se especifique que estamos hablando de la investigación profesional de la maestría y el doctorado. El sistema escolar no sólo hace estas divisiones entre la primaria, la secundaria y la superior, sino que aún dentro de la universidad hace la división entre docencia de pregrado y la investigación de posgrado; y en nuestro medio, como en el resto del mundo los estímulos para el profesor no llegan sino por la vía de la investigación profesional, lo cual mantiene activa la separación (sólo baste mencionar los famosos decretos 1444 y el nuevo 1279, para nuestro caso colombiano, donde el reconocimiento a la buena docencia es prácticamente inexistente).

“Enseñanza por medio de la investigación / enseñanza de la investigación / investigación de la enseñanza”.

Bajo estos tres subtítulos, muy provocativos, Alberto Pardo Novoa, coautor con Fanny Forero del libro anteriormente citado, recoge quizás, lo que es el centro de la discusión que he propuesto:

En el primer caso, **“La enseñanza por medio de la investigación”** viene a constituir una forma de llevar a cabo enseñanza como creación de ambientes para el aprendizaje. (...) El propósito fundamental de estas novedades no es tanto formar científicos en el nivel de profesionalización, como contribuir a

una mentalidad y cultura académica, profesional y social referida a valores, actitudes y comprensiones de la actividad científica.”

En el segundo caso – **“la enseñanza de la investigación”** – se aprecian dos tendencias: “a- la formación universitaria sustentada en el trabajo científico, y b- la preparación de científicos en la universidad. A este respecto, se observa en el panorama internacional – no solamente local – que: 1- existe un “enorme distanciamiento entre el pensamiento científico y la realidad socio-cultural; y (2)- Es poca la atracción que la actividad científica ejerce aún sobre los mejores alumnos universitarios, quienes prefieren dedicarse a actividades administrativas, industriales y comerciales.”

El autor Pardo Novoa comenta que, en Colombia, frecuentemente confundimos “...entre: fundamentación científica para el ejercicio profesional y formación para desarrollar la investigación científica como tal”. Estamos de acuerdo en que los pregrados no pueden ofrecer la formación de científicos profesionales, aunque puedan darse casos excepcionales de individuos virtuosos que logren ese nivel. Tenemos claro que la formación de investigadores profesionales, o sea aquellos que deciden dedicar sus esfuerzos a la investigación misma, más que a una determinada profesión, es asunto de la maestría y del doctorado; pero estos últimos actores han tenido que pasar por un pregrado y en ese tránsito deben haber conservado y mejorado su capacidad de asombro y de pregunta. Entendemos que la culminación exitosa de una formación

investigativa en el posgrado es el resultado, ante todo, de una formación previa, incluida la escuela y el bachillerato (y mucho más).

En cuanto al tercer punto – “**investigar la enseñanza**” – es de la mayor importancia para empezar a romper la aparente dicotomía entre docencia e investigación; a propósito dice el autor: “No ha resultado fácil en muchas ocasiones emprender esta aventura; el profesorado temerosamente se arriesga, pues ha venido acostumbrado a imaginar que la investigación – por referencia a un paradigma cientifista – o no es viable o es cuestión de científicos visionarios; o más bien, que la investigación en general es sólo para unos sabios. Sin embargo, se han venido desmitificando esas creencias y se va cerrando la brecha – promovida o sostenida por agencias del sistema educativo – entre formación científica y formación pedagógica del profesorado universitario.” (Págs. 46,47,48).

Para ir terminando, quiero ofrecer otro argumento más, desde la semántica: en la frase “**formación investigativa**” queda claro que lo verdaderamente importante o sustantivo es la formación, mientras que la investigación se convierte en el

método para lograrlo. En la frase “**Investigación formativa**” se invierte la ecuación y lo sustantivo pasa a ser el método mientras que la formación pasa a un lugar adjetivo. Parece pues que también hay un error semántico frente al cual somos acrílicos quizá porque se acomoda a un modo clásico de ver el problema; al fin y al cabo nos hace sentir por un momento, así sea en forma ilusa, que estamos dando la máxima importancia a la investigación...y en todo caso “le estamos tomando el pelo a los pares amigos y a los otros, en el proceso de acreditación.”

Finalmente, retomando a Edgar Morin, es necesario decir que desde el punto de vista del pensamiento complejo, no se trata de dos situaciones antagónicas, puesto que queda claro que los dos términos se complementan mutuamente: no puede haber formación, que no sea frágil, sin investigación; ni investigación, que valga la pena, sin formación. Este sería el principio de una verdadera comprensión de la situación. Infortunadamente este principio dialógico de la complejidad, según el cual argumentos aparentemente antagónicos se reconocen como complementarios, no es el que se aplica en nuestras aulas universitarias. La ecuación correcta sería **formación = investigación**.

Publicado en Uni-pluri/versidad, Vol. 2, No. 3, 2002 Pág. 27

Estrategias para hacer de la experiencia investigativa un proceso formativo

Carmen Emilia García Gutiérrez*

«A vosotros, los audaces buscadores e investigadores, y a quien quiera que alguna vez se haya lanzado con astutas velas a mares terribles; a vosotros los ebrios de enigmas, que gozáis con la luz del crepúsculo, cuyas almas son atraídas con flautas a todos los abismos laberínticos».

Friedrich Nietzsche. El Anticristo

Las siguientes palabras anuncian una cierta sensibilidad personal hacia el problema de cómo llevar a efecto, con los estudiantes, un proceso formativo que tiene un componente alto en investigación; sin embargo, una honradez elemental exige que señalemos desde el principio lo que deben estas palabras a ciertos autores contemporáneos y clásicos: Jorge Larrosa, Gastón Bachelard, Federico Nietzsche y Séneca. La experiencia de la investigación, sea a través de la participación en semilleros de investigación, en la integración en proyectos desarrollados con docentes, como eje transversal del plan de estudios, como requisito para obtener el grado profesional, entre otros, debe encarnar procesos formativos hacia la transformación en la manera como nos relacionamos con la vida.

Esta relación, experiencia de la investigación con la vida, debe estar dirigida a que, tanto docentes como estudiantes, nos situemos en posición de forasteros, lo que significa mirar con perplejidad e interrogación el mundo en que vivimos; es asumirnos como seres en constante aprendizaje, por lo tanto preparándonos siempre para pensar y preguntar. Esto es, sensible, cuidadoso, responsable, inquieto con

* Historiadora y Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Grupo CHHES – BIOGÉNESIS

la pregunta. Prefiriendo la pregunta a la respuesta. Como dice Nietzsche: “soy demasiado curioso, demasiado problemático, demasiado altanero para que me agrade una respuesta burda”.

La experiencia investigativa se adquiere en el modo como los individuos van respondiendo a lo que les va pasando: es lo que nos pasa, no lo que pasa, es lo que nos alcanza, lo que se apodera de nosotros, lo que nos tumba, lo que nos hace sufrir y perdernos en una dirección desconocida. Desde este punto de vista tienen sentido y valor los desaciertos de la vida, los momentáneos caminos secundarios y errados, los retrasos, la seriedad dilapidada en tareas situadas más allá de la tarea. Entonces, estar atento a lo que nos pasa es un ejercicio de lectura constante de aquello mismo (porque en el mundo pasan muchas cosas, como espectadores, pero pocas cosas nos pasan) donde está comprometida nuestra capacidad de escucha, pues allí está nuestro potencial de formación: las personas que no escuchan, cancelan todo deseo de transformación. Escuchar lo que nos pasa, porque nadie puede escuchar en las cosas, incluidos los libros, más de lo que ya sabe, se carece de oídos para escuchar aquello a lo cual no se tiene acceso desde la vivencia.

Acompaña a la escucha el silencio. Pero no aquel silencio intimidado por el poder que es el único que habla. Se alude acá al silencio como el respeto, la delicadeza para con la palabra, que desplaza todo ese ruido que hace imposible cualquier lectura, cualquier estudio, cualquier experiencia. La actitud del silencio

es atención y pureza, escucha y recogimiento; ese callar que interrumpe por un momento el bullicio de su persona y su cultura.

Comprendida así la experiencia, es válido pensarla como aquello que nos transforma, de-forma o nos-forma: es cuando entre nosotros y el conocimiento cancelamos la frontera entre lo que somos y lo que sabemos, valiéndonos de la imaginación, pues ella es el medio esencial del conocimiento. Establecer una relación con el conocimiento de manera que nos conmovamos con el saber, de manera que el conocimiento ilumine, alimente, guíe la vida; y también, quizás lo más importante que podamos aprender a describirnos de otra manera. Es cambiar con lo que sabemos, con toda la incertidumbre que esto implica: es modificarse a sí mismo; es pensar de otro modo; es ejercer el derecho a explorar en el propio pensamiento; es prepararse para la vida y no para ganarse la vida.

Y cuidado, porque experiencia sin reflexión, no es experiencia; la reflexión debe ser narrada aunque sea dolorosa, en lo posible a través de la escritura siempre con conciencia de que la reflexión conlleva cierta repetición, cierta recitación y recuerdo.

No obstante, la ciencia moderna desconfía de la experiencia y trata de convertirla en un elemento del método, no es ya el medio de ese saber que transforma la vida de los hombres en su singularidad, sino el método de la ciencia objetiva, de la ciencia que se da como tarea, la apropiación y dominio del mundo. A partir de

ahí el conocimiento ya no es un aprendizaje en la prueba y con la prueba, con toda la incertidumbre que esto implica, sino una acumulación progresiva de verdades objetivas, que sin embargo, permanecerán externas al hombre.

Abandonado el saber de la experiencia y una vez separado del conocimiento de la vida humana, tenemos una inflación de conocimiento objetivo, una enorme abundancia de artefactos técnicos y una enorme pobreza de formas de conocimiento que actúan en la vida humana insertándose en ella y transformándola.

La idea de formación en investigación, no se define en función del estado final en la elaboración de un proyecto de investigación. El proceso de formación en investigación debiera ser pensado como una aventura, un viaje, un viaje abierto, en el que pueden ocurrir muchas cosas y donde no se sabe dónde se va a llegar, ni siquiera si se va a llegar. Un viaje donde uno se deje afectar en lo propio, se deje seducir y requerir por lo que le sale al paso. Y en el que el juego es uno mismo, la constitución de uno mismo y eventual transformación de uno mismo.

Ahora, si enumeraremos algunas estrategias para hacer de la experiencia investigativa un proceso formativo, dichas estrategias comprometen a docentes y estudiantes, son responsabilidades compartidas para con la vida.

Comenzar a cambiar lo aprendido

Implica que en cada momento de la vida se esté dispuesto a reconstruir todo el sa-

ber. Donde la experiencia deba rectificar los errores, provocar debates, contradecir la experiencia común, destruir conocimientos mal adquiridos, mutar para contradecir un pasado. Comenzar a cambiar lo aprendido es no aceptar ningún esquema de pensamiento estandarizado y confeccionado de antemano, es decir siempre “todo es cuestionable”, y si no fuera de esta manera - y también por qué no- tener presente que las cosas son así pero podrían ser diferentes. Es estar dispuesto a conjurar contra todo lo que hasta ese momento se ha creído, exigido y santificado como inmutable. Hacer que el mundo suspenda por un instante su sentido y se abra a una posibilidad de resignificación, a lo cual ayuda si tenemos como principio la capacidad de ASOMBRO, la cual suscita la pregunta de por qué las cosas son como son y en la elaborada respuesta rompe con el mundo estéril, hecho lo cual se abre un mundo rico en interrogantes. El asombro rompe con el círculo de adecuar lo buscado a lo encontrado, abre abanicos y oxigena el ambiente.

Digo esto para que los jóvenes insistan en lo que no comprenden, que vuelvan sobre lo que no entienden, porque al final los ojos se abrirán ante un mundo maravilloso. En palabras de Peter Handke “El vacío dentro de mí, y ante mí la sinceridad: es decir, por fin estoy vacío, y ante mí todo está abierto, con sus colores y formas, en su multiplicidad y su unidad, en su tiempo que ahora se ha convertido también en el mío”. (Citado por Jorge Larrosa. Peter Handke en la Historia del lápiz. Página 268).

Comenzar a hacerse visible para sí mismo

Es no conformarse con sumergirse en el sistema: se es consciente de las convenciones sociales pero sabiendo que sólo merecen una aprobación provisional. Es no sentirse definido por el punto de vista de los demás y permanecer permeable a lo que podría perturbarle.

Es crear nuevas perspectivas sobre lo que habitualmente ha considerado como real; aludo a la película *el Show de Truman* del director Peter Weir, donde el protagonista descubre sólo a los treinta años de edad que el mundo en el cual ha crecido es producto de los *mass media*, y comienza a crear nuevas miradas sobre su mundo, deseando experiencias que le permitan aprender a ser de otro modo, querer recorrer espacios no familiares y extraños.

En este recorrido, estar dispuesto a examinar el detalle, a seguir la más mínima pista y ser capaces de cambiar de rumbo. Es en suma, estar cautivado por la ciencia, la poesía, la música, por el mundo y su conocimiento, pero cautivado por buscar, a tal punto que esta actitud empieza a regir la vida y a darle sentido a la existencia.

Comenzar a reflexionar juntos

Tanto estudiantes como docentes buscaremos el gesto comunicativo y la palabra expresiva: movernos juntos y reflexionar también juntos. Una relación así podría determinar un tipo de relación donde se constituya y se configure una cierta sensibilidad y un cierto carácter, con el po-

der de formar y transformar a todos los involucrados.

Se necesitan, entonces, seres que enseñan más con la vida que con sus discursos; que después de decir lo que se debe hacer, lo demuestren haciéndolo.

La escucha compromete un principio clave cuando se trata de procesos formativos: el principio de la crítica permanente, el cual alude a la gran posibilidad que tenemos como humanos de disentir en forma armoniosa de los argumentos de otros. Dicha crítica supone expresarnos con argumentos, que son formas de pensamiento. Buenaventura la de quien consigue esgrimir su pensamiento consigo mismo, con otro igual o con alguien más agudo.

La reflexión conjunta de docentes y estudiantes, implica necesariamente estar convencidos de nuestra capacidad para poder argumentar y defender las decisiones particulares y privadas frente a los contextos institucionales, lo que supone ahondar en los procesos de análisis individual y colectivo, dotar de sentido a la propia vida y posicionarse en una actitud vigilantemente crítica frente a uno mismo y frente a los demás.

Luchar contra la paz mental

La paz mental descansa en la opinión: pues ella piensa mal, traduce necesidades en conocimientos, permite hablar y formular sobre lo que no se conoce o no se comprende con profundidad y claridad. La opinión, también llamada sentido común, tiene mucho de común pero poco de envergadura para hacernos compren-

der el mundo que nos rodea, y con la cual podemos acometer graves simplificaciones que contribuyen al desconocimiento y a la confusión. La opinión descansa en la rutina del lenguaje, no evita el ejercicio de lo anecdótico y la poca caracterización de las situaciones, no silencia lo convencional.

Se impide la paz mental cuando se logra poner en cuestión el yo pienso, que estimula la modalidad de respuestas mecánicas y repetitivas, cuya función es reproducir lo que de manera agresiva y arrogante llaman realidad o mundo verdadero. “Y cuando uno comienza a decir lo que piensa o lo que le parece, es como si la calidad de la experiencia se modificase completamente: toda experiencia queda así cancelada por esa forma de conciencia solidificada, por ese orden ya instaurado, llamado mundo verdadero”, cerrado y falsificado, agregaría yo.

Impedir la paz mental también significa no confundir lo complejo con lo complicado, pues lo complejo nos remite a la posibilidad del establecimiento de múltiples relaciones, de mirar un fenómeno desde diferentes ángulos y caras. Lo complejo conduce a clarificar los fenómenos: exhibir las claves para todas las conexiones necesarias, lo cual exige la interpretación dentro de un contexto.

Incrementar la tensión

La formación encarna los enigmas de cómo pensar, de cómo vivir, de cómo actuar, de cómo sentir; enigmas que nunca pueden llegar a resolverse definitivamente, siempre se estarán reconstituyendo. Admitir que en el proceso de formación, el no conocimiento es dejarse extrañar. Quien no se extraña, quien no se deja atravesar por la pregunta, cautivar por el misterio, no aprende. Quien no se vuelve extranjero de sí mismo, no sabe de sí, no se visita, no se explora, no se aventura, no viaja. Avanzar de esta manera, supone atreverse a pensar la educación como compromiso humano.

Cuando confrontamos nuestra libertad con la libertad ajena; cuando en cada acción hacia la investigación y la interrogación, afirmamos nuestra libertad; y de forma implícita, afirmamos también que elegir es significativo tanto para sí mismo como para todos aquellos que están intentando aprender.

Entonces, para concluir de manera provisional, cuando hacemos de la experiencia investigativa un proceso de formación tal y como lo hemos descrito anteriormente, estamos instaurando en cada uno de nosotros una progresiva concientización; nuestro aprendizaje es formación de conciencia, lo que implica comprensión y dotación de sentido de nuestras vidas.

PARENTESIS DE VICENTE HUIDOBRO

Y tú, hombre de hoy, buscas la clave
De tus meditaciones graves,
Estrujas tu cerebro
Buscando el gran secreto
De todo el universo.
Hombre, para llegar a todo
Ten más reposo,
Sé más poeta,
Deja a un lado tu ansiedad inquieta,
Cierra los ojos ante el sol
-pon en el acto una serena unción-
y después de mirar un largo rato,
verás bajo tus párpados
un continuo girar de átomos.
Eso son todas las cosas en el tiempo,
Eso es todo,
Eso es el universo:
Un eterno girar contradictorio
A un punto fijo.
Medita, observa y otra vez medita,
Ese es el único camino
Que lleva a toda maravilla.
Busca el sentido de las cosas
Que encantan tu mirada ansiosa,
Búscalo por la parte más sencilla.
Todas las cosas salen de la tierra
Para volver a ella...

Texto publicado en Uni-pluri/versidad Vol.1 N°1, 2001. Pág. 57

BIBLIOGRAFÍA

- Bachelard, G.** La formación del espíritu científico. 10.ed. Bogotá: siglo veintiuno editores. 1982.
- García G, CE.** Estrategias pedagógicas de investigación formativa. Trabajo de grado. Fundación Universitaria María Cano. 2000.
- Larrosa, Jorge y otros.** Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Alertes, 1995.
- La experiencia de la lectura.** Estudios sobre literatura y formación. Segunda edición. Barcelona: Alertes, 1998.
- Lezama L, J.** Paradiso. Quinta edición. Madrid: Cátedra. Letras Hispánicas. 1995.
- Muñoz M, JA.** El oficio de investigar o el arte de auscultar las estrellas. Bogotá: Corprodic. 1992.
- Nietzsche, F.** Ecce Homo. Cómo se llega a ser lo que se es. Decimoséptima reimpresión. Madrid: Alianza Editorial. 1997
- Séneca.** Tratados filosóficos. Cartas. México: Porrúa. 1992.

La necesidad de espacios universitarios para la formación integral con énfasis en la investigación

Jorge Ossa Londoño*

Así podremos algún día empezar a pensar que nuestros alumnos que tienen éxito tal vez no se lo deban a la eficacia de nuestra enseñanza, sino que a lo mejor hubieran aprendido lo mismo sin nosotros; además, podríamos llegar a pensar que los que no tuvieron éxito eran precisamente aquellos que sí necesitaban nuestro apoyo en el difícil proceso de aprender, y nosotros no estuvimos a la altura de ese desafío. Hasta de pronto nos asaltaría la duda de si nuestros mejores estudiantes aprendieron a pesar nuestro./

(Carlos E. Vasco, en Uni-pluri/versidad Vol. 1, No. 3, 2000, Pág. 19)

Entre los muchísimos cambios de la última década, en nuestras universidades colombianas, está la promoción de la investigación como mecanismo de articulación del país con la llamada sociedad del conocimiento. En efecto desde los años 80, con la Ley 80 del 80, con los pasos definitivos hacia el desarrollo de Colciencias, con la promoción de las maestrías del Icfes-BID, con las primeras conversaciones hacia el desarrollo endógeno de los doctorados, entramos a la última década del Siglo XX que nos esperaba con grandes cambios en el orden económico mundial, con nueva Carta Constitucional, con nueva Ley de educación superior, con la Comisión de Sabios, con la consolidación de grupos de investigación y, en fin, con las primeras

* MV, MS. Ph.D Profesor Facultad de Medicina. Coordinador Grupo CHHES. Universidad de Antioquia

tendencias hacia la conformación de universidades investigativas - como las define y clasifica el sistema norteamericano, aquellas que dedican un gran porcentaje de su actividad a la generación de conocimientos.

En este complejo contexto emergieron los Semilleros de Investigación. Gracias a la generación y financiación de proyectos de investigación se fueron conformando equipos de trabajo y laboratorios modernos que lentamente fueron transformando algunos nichos académicos en algunas universidades. Aquí debo señalar que estos “algunos nichos y algunas universidades” son un motivo de preocupación, pues estos algunos son aún muy pocos y aquí podría radicar un principal impacto posible de los semilleros de investigación.

A mediados de los años noventa, con la creación del programa de jóvenes investigadores de Colciencias y su réplica en algunas universidades y grupos, arribó un inusitado número de estudiantes de pregrado a los grupos de investigación y fue aquí donde, y cuando, se hizo necesario generar una estrategia nueva; no sólo para asignarlos a un Tutor, a trabajar en un proyecto específico, sino, principalmente, para crear comunidades de aprendizaje alrededor del tema de la investigación: la pregunta, el entusiasmo, lo antropológico y lo sociológico en la ciencia, la generación de preproyectos y proyectos propios, la cotidianidad, la multidisciplinariedad, la multiculturalidad, la ciudadanía; en fin, la formación integral.

En la Universidad de Antioquia fundamos el Semillero de Biogénesis en 1997 y a partir de este se empezó a generar una dinámica propia, que llevó hasta la creación del Encuentro Nacional de Semilleros, en cooperación con la Universidad de Caldas, donde también se estaba dando un movimiento similar. Este evento se hizo por iniciativa exclusiva de estudiantes de ambas instituciones.

Al año siguiente, 1999, siempre con la iniciativa mayor de los estudiantes, se realizó el segundo encuentro en Medellín, con participación de alrededor de 15 instituciones y un poco más de 200 personas inscritas. Luego se realizó el tercer encuentro en Popayán y el cuarto en Bucaramanga; este último con más de 450 participantes. El quinto encuentro será en Tunja en el mes de octubre.

Estos jóvenes han tenido, además, la iniciativa de organizar unas redes institucionales y nacionales de Semilleros de Investigación, a través de las cuales han movilizado ideas, recursos y organización. Este liderazgo temprano de los estudiantes es a la vez un efecto y una causa del movimiento de Semilleros, y aquí radica, muy posiblemente, otra gran potencialidad.

Paralelamente con estos hechos mencionados, en Colombia se ha dado una gran profusión de textos y ensayos relacionados con la Universidad y la pedagogía universitaria. Abramos algunos de éstos al azar y citemos algunas de sus invocaciones:

- 1- Dice el Padre Gerardo Remolina, en la Revista "Orientaciones Universitarias", de la universidad Javeriana: "En este documento la formación general se presenta, citando a Ortega y Gasset, como 'el desarrollo total de un individuo, aparte de su entrenamiento ocupacional. Incluye el civilizar sus propósitos de vida, el refinamiento de sus reacciones emocionales, y la maduración de su entendimiento sobre la naturaleza de las cosas, de acuerdo con el mejor conocimiento de nuestro tiempo" (1).
- 2- Carlos Darío Orozco Silva dice: "Se hace necesario replantear el papel de la educación de carácter general o fundamental (no enciclopédica) versus la educación especializada y el énfasis que debe hacerse en las destrezas intelectuales que permitan aprender a aprender, dado el requerimiento de versatilidad y la necesidad de creatividad en un mundo cambiante." (2).
- 3- Luis Enrique Orozco define, con Fichte, la formación integral como "aquella que contribuye a enriquecer el proceso de socialización del estudiante, que afina su sensibilidad mediante el desarrollo de sus facultades artísticas, contribuye a su desarrollo moral y abre su espíritu al pensamiento crítico"... "la formación integral va más allá de la capacitación profesional aunque la incluye." (3).
- 4- Leonel Monroy habla de la formación general que "...ha venido surgiendo en la mente de los educadores con el deseo de subsanar las fallas contempladas en los diferentes sistemas educativos...ha surgido también como posibilidad de generar un núcleo educativo válido y significativo ante la misma expansión y provisoriedad del conocimiento, sobre todo en los tiempos modernos." (4).
- 5- Gregorio Piñeros y Gonzalo Téllez proponen el sistema de enseñanza modular, así: "El sistema modular rompe con el paradigma clásico de la enseñanza por disciplinas, en el que el conocimiento se entiende como una acumulación de saberes concernientes a algo en particular. Por lo tanto este método propone una nueva forma de ordenar y transmitir los conocimientos, a través de la vinculación de la enseñanza con la realidad. Con este propósito se estructura la enseñanza por medio de *módulos* (unidades de enseñanza aprendizaje) que se construyen a partir de problemas reales, conocidos como *objetos de transformación*, los cuales se abordan de una forma interdisciplinaria y a través de la investigación científica, según la contextualización de un problema central." (5).
- 6- Fanny Forero y Alberto Pardo: "La investigación acción como base de la enseñanza y de la formación del profesorado es un tema que ha venido tomando interés. La investigación acción es una forma de práctica social cooperativa que desde planteamientos participativos y democráticos puede ayudar a entender los as-

pectos de orden social, político, económico e ideológico que condicionan la acción de los profesores en las instituciones y en las aulas. Si realmente se quieren introducir cambios en la forma de entender e interpretar la docencia universitaria por parte de los profesores y la comunidad educativa, la investigación acción es una herramienta que ayuda en este propósito.” (6)

- 7- Martha Orozco de Amézquita, en la introducción al libro de la Universidad Nacional titulado “Transformación social transformación de la universidad”, indica que “El componente flexible de los planes de estudio se propuso como un elemento adicional, para que el estudiante participara en la definición de su proceso formativo, como un mecanismo para organizar, relacionar y evidenciar las líneas de investigación que se han desarrollado en la universidad; como un sistema que permitiera profundizar en temas de interés del estudiante y como una instancia para incentivar el desarrollo de propuestas inter, trans y multidisciplinarias.”

Y continúan los mismos autores: “Los criterios anteriores se complementan en la propuesta con lo que se llamó *contribuir en la formación integral*, criterio que establece que el estudiante no sólo debe estar preparado en aspectos relacionados con su desempeño disciplinar o profesional, sino que debe adquirir y avanzar en su capacidad para manifestarse como ciudadano crítico, creativo, respon-

sable y solidario con conocimiento de los problemas del país.”(7)

- 8- Rómulo Gallego Badillo: “la inteligencia es una propiedad que emerge de las interacciones colectivas que cada organización humana posibilita, las cuales crean las condiciones dentro de la cuales cada uno de sus miembros desde sí, y con los otros, decide hacerse inteligente para encajar en la organización...”(8)
- 9- Alfonso Claret Zambrano, en su capítulo del libro de serie “Educación en ciencias experimentales” nos recuerda que “El maestro no recibe un estudiante “vacío” para llenarlo con conocimiento empírico estructurado. Por el contrario él encuentra estudiantes con opiniones, con una ideología que ellos han adquirido y que los acompañará durante el desarrollo de sus vidas y a la cual ellos deben adaptarse con el fin de cumplir con las normas en una sociedad...” (9).
- 10- Ingrid Muller de Ceballos, en su libro sobre “Los orígenes de la universidad investigativa” indica que “en la Ley 30 de 1992, de la educación superior en Colombia, hay siete artículos en los cuales se mencionan las palabras investigación o investigador, sin convertirlas en tema expreso de tratamiento normativo. Son los artículos correspondientes al posgrado y los relacionados en el reconocimiento de una institución de educación superior como universidad, en cuanto que ella debe acreditar la investigación como primer requisito.” (10).

Todos estas citas de autores colombianos, aparentemente deshilvanadas, tienen un eje común que se refiere a la necesidad de construir un discurso pedagógico para la educación superior y adoptarlo con urgencia. En la praxis de los Semilleros de Investigación, justamente, nos hemos encontrado con todas estas inquietudes y muchas otras que nos han hecho concluir que estas angustias y estas urgencias no vienen sólo de los académicos sino también de los mismos estudiantes que son capaces de enunciarlas, de su propia cuenta, cuando se crean ámbitos de libertad y creatividad.

Adicionalmente, en el plano internacional, nos encontramos con autores como Edgar Morin (11), que desde hace varios años viene insistiendo en el cambio de paradigma total para la educación y la cultura. En su libro más reciente "La cabeza bien puesta" encontramos las siguientes inquietudes:

El desafío cultural radica en resolver la gran división que ha llevado al mundo tecnocientífico a considerar como un lujo estético la cultura de las humanidades, mientras que el mundo de las humanidades no ve en la ciencia más que un conglomerado de saberes abstractos o amenazadores. Por esta vía hemos llegado a «un déficit democrático creciente a causa de la apropiación de una cantidad cada vez mayor de problemas vitales por parte de los expertos, especialistas, técnicos... En estas condiciones el ciudadano pierde el derecho al conocimiento... (y esto) plantea el problema histórico capital de la necesidad de la democracia cognitiva»

En los capítulos dos y tres, LA CABEZA BIEN PUESTA, y LA CONDICIÓN HUMANA, Morin recuerda que fue Motaigne quien propuso que más vale una cabeza bien puesta que una cabeza repleta. Y se define una cabeza bien puesta, como aquella que tiene «una aptitud general para plantear y analizar problemas y tiene principios organizadores que permitan vincular los saberes y darles sentido».

El pleno empleo de la inteligencia requiere del libre ejercicio de la curiosidad que es la facultad más extendida y vivaz de la infancia y de la adolescencia, y «que con demasiada frecuencia la instrucción apaga», y esto sólo lo puede corregir, no un currículo, sino «un fervor educador».

Para desarrollar la inteligencia general se requiere del ejercicio del ars cogitandi que incluye la lógica, la deducción, la inducción, y el arte de la argumentación y la discusión. Con estos elementos se puede llegar a la serendipia, que la define el autor como «el arte de transformar los detalles aparentemente insignificantes en índices que permitan reconstruir una historia por completo».

No parece pues que se necesitara la creación de muchos nuevos textos para poner a prueba algunas estrategias pedagógicas y didácticas que apunten al tema ampliamente diagnosticado. Semilleros de Investigación es una de tales estrategias, que ha demostrado su aceptación entre los estudiantes y la posibilidad de ponerse en práctica sin necesidad de cambios curriculares ni transformaciones institucionales mayores. Quizás la necesidad de estos cambios vendría después

como una consecuencia, pero no necesariamente como condición inicial. Tal sería un indicador del efecto deseado.

En cuanto al método, no existen fórmulas únicas ni mágicas para desplegar la actividad de Semilleros. El tema, el método, la logística, etc., emergen de las condiciones propias de cada grupo, en cada institución, en cada región. Es el resultado de la interacción inédita de seres humanos únicos: profundamente multiculturales y por tanto profundamente enriquecidos en capacidad de construir comunidades de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA CITADA:

- 1- Remolina V, G. Presentación. En: Orientaciones Universitarias. Formación integral y formación social. No.29. Pontificia Univ. Javeriana, Pág. 6, 2001.
- 2- Orozco S, CD. Pedagogía de la educación superior y formación en valores. Univ. de los Andes, Pág. 25, 1997.
- 3- Orozco S, LE. El concepto de formación integral. En: La formación integral. Mito y realidad. Univ. de los Andes, 27, 1999.
- 4- Monroy, L. La estructura del ser humano como fundamento de la educación superior y para lo superior. Bases para un diseño curricular aplicable a la formación integral universitaria. Univ. del Valle, Pág. 63, 194.
- 5- Piñeros, G, y Téllez G. Necesidad de cambio en la formación del profesional del sector agropecuario. Univ. Nacional de Colombia, Pág. 21, 2001.
- 6- Forero R. Fanny. La capacitación y formación de docentes universitarios. En: Mejorar la docencia universitaria. Tomo II. Eds. Fanny Forero y Alberto Pardo. Univ. Pedagógica Nacional. Bogotá. Pág. 27, 1999.
- 7- Orozco de A, M. Presentación. En Transformación social y transformación de la universidad. Univ. Nacional de Colombia. Bogotá, Pág. 12, 2001
- 8- Gallego B, R. El problema de la inteligencia. En: El problema de las competencias cognoscitivas. Una discusión necesaria. Univ. Pedagógica Nacional. Bogotá, Pág. 72-72, 2000
- 9- Zambrano, AC. La relación entre conocimiento común y conocimiento científico en el contexto de la enseñanza, aprendizaje, evaluación y cambio conceptual de las ciencias naturales. En: Educación en ciencias experimentales. Univ. del Valle. Pág. 16, 2000
- 10- Muller de C, I. Los orígenes de la universidad investigativa. Universidad Pedagógica Nacional. Ed ARFO Ltda, Pág. 100. Sin fecha.
- 11- Morin, E. La cabeza bien puesta. Repensar la reforma - reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa. Traducción de P. Mahler, ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 2001.

Publicado en Uni-pluri/versidad, Vol. 2, No. 3, 2002, Pág.57

La universidad colombiana frente al reto de la formación integral

Jorge Ossa Londoño*

No es el conocimiento y su transmisión, ni siquiera el conocimiento y su generación, lo verdaderamente importante en la universidad; es el aprendizaje. ¿Qué tanta conciencia tenemos de esta dimensión, y qué acciones realiza la universidad para el cumplimiento de esta función fundamental?

En primer lugar debemos reflexionar sobre si la idea de la formación integral es un reto válido, para justificar una posterior propuesta sobre las fortalezas, las limitaciones y las oportunidades de la educación superior colombiana, para abordar la tarea de formar integralmente.

Preguntémonos entonces ¿cuál es la tarea de la universidad? La docencia, responderían unos, el conocimiento, dirían otros, el pensamiento, «pensarían» unos terceros. Desde el punto de vista más pragmático se respondería, la producción de profesionales; y desde un punto de vista más lamentable también se argumenta que la educación superior es para entrenar la mano de obra que requiere el desarrollo económico, que hoy es sinónimo de la gran empresa.

* MV, MS. Ph.D Profesor Facultad de Medicina. Coordinador Grupo . CHHES. Universidad de Antioquia

Y ¿qué será lo que espera un estudiante que, sobre la frustración de más del 80% de sus compañeros, logra ingresar a este nivel de educación? Asegurar su futuro laboral, será muy posiblemente la primera respuesta. Ascender en la escala social o por lo menos mantenerla, será lo que piensan otros. Llegar a ser intelectuales o científicos, será otra alternativa para unos pocos.

¿Qué tanto se están cumpliendo estas expectativas institucionales y sociales? Podríamos proponer que la docencia se cumple; el conocimiento no se crea en gran medida, pero se «transmite»; el pensamiento, se frustra con la «transmisión» docente; los profesionales se gradúan, y se crea la oferta de mano de obra para la empresa. En cuanto a las expectativas de los estudiantes, tenemos que aceptar que el aseguramiento del futuro laboral no se logra, el ascenso social se logra en pequeña medida y quizás en forma pírrica, el acceso a la intelectualidad y la ciencia, por su parte, son apenas una excepción.

Desde otra perspectiva debemos recordar que la mayoría de estas expectativas sociales también se pueden satisfacer en otros entes distintos a la universidad; veamos: la transmisión del conocimiento, a través de múltiples paquetes que se compran y se venden profusamente, o en muchos casos llegan gratis por la Internet (por lo menos a los pocos que tienen acceso), este es justamente el tipo de conocimiento -conocimiento explícito- que se ha llamado la nueva mercancía, y que caracteriza a nuestra nueva «sociedad del conocimiento», o de la «tercera ola» como decía Toffler. De la misma manera

la creación del conocimiento -la investigación- se logra en los laboratorios de las grandes empresas, con gran eficiencia, incluido en este dominio la maquila multinacional. Pero, ¿quién, fuera de la universidad, podrá responsabilizarse de ese otro bien social que es el pensamiento?

Sabemos también, y cada día es más cierto, que el entrenamiento necesario lo ofrece, de la mejor manera, la misma estructura social de la empresa, en el puesto de trabajo. Entonces, frente a este nuevo panorama, ¿cual debería ser el nuevo papel de la universidad?

En este sentido podríamos estar de acuerdo con Bill Readings, cuando propone que el pensamiento es lo verdaderamente específico de la universidad. En otros términos, podemos decir que no es el conocimiento y su transmisión, ni siquiera el conocimiento y su generación; lo verdaderamente importante en la universidad es el aprendizaje. ¿Qué tanta conciencia tenemos de esta dimensión, y qué acciones realiza la universidad para el cumplimiento de esta función fundamental?

De la misma manera podríamos preguntar qué tan conscientes somos los estudiantes, los profesores y la institución misma, de que nuestros graduados como profesionales son los que, quizás sin habérselo propuesto, terminan administrando y «liderando» el país, desde las cortes y las cámaras hasta la Presidencia y las gobernaciones, o en las mesas de negociación!. Más aún, qué tanto orientamos nuestras acciones de profesores y administradores universitarios hacia la formación de los profesores que han de

relevamos en la función de «formadores» de nuevas generaciones. O ¿será que esto no importa hoy, como no importó en la anterior generación?

Pues bien, para el pensamiento, para el liderazgo social, para la dirigencia, para el profesorado, para la ciudadanía, no se puede educar a los individuos con los mismos parámetros que requiere y exige la empresa; esto es con un currículo profesionalizante, donde predominan las fórmulas y las pequeñas certezas. Más aún, este último tampoco es apto para la nueva época de rápido cambio tecnológico; ya no se ocupa el mismo puesto de trabajo durante toda la vida y de hecho, no sólo cambia el perfil del empleo sino también el perfil profesional. ¿Estamos produciendo profesionales capaces de cambiar al ritmo del cambio y de interactuar con sentido y creatividad en un entorno de incertidumbre y de vértigo?

Queda claro que lo importante de este nuevo egresado no es su conocimiento del día del grado sino su potencial. Preguntamos de nuevo, ¿qué tanto trabaja la universidad sobre ese potencial de ser humano hábil, lúdico, ético y sabio? ¿Qué tanto hacemos por el sujeto, por el ciudadano público, por el ciudadano familiar, por el ciudadano planetario?

De otra manera podríamos resumir que tal vez no es el cúmulo de conocimientos lo que determina el éxito de un ser humano, sino un potencial que tiene que actualizarse permanentemente; esto requiere un aprendizaje permanente, es decir uno que ha aprendido a aprender por sí mismo. De la misma manera el éxito no

se asegura con unas habilidades muy desarrolladas para un empleo, pues el empleo cambia con gran celeridad; tampoco se asegura con un claro y preciso perfil profesional, pues las profesiones mismas cambian a la velocidad de los cambios tecnológicos y sociales. Preguntemos de nuevo, ¿cuál debe ser el nuevo rol de la universidad?

Con estos elementos quiero proponer que, efectivamente, la idea de formación integral es un reto válido para la universidad. Sin embargo, otra objeción que debo considerar es la de aquellos que consideran que esta formación sí es fundamental, pero es responsabilidad de la escuela y el bachillerato; creo que estos siguen pensando en la época de los preceptores, de los liceos y de los gimnasios, y están desconectados de la realidad de las escuelas y colegios públicos y privados de nuestro sistema de educativo; pero, lo que es más preocupante, no han entendido que la formación integral es una utopía tras la cual tenemos que marchar durante toda esta vida y otra vida más, si ello fuera posible.

Enfoquemos entonces la universidad colombiana para intentar un principio de respuesta a la segunda parte del tema propuesto. De la Colonia hace sólo menos de 200 años, cuando la educación estaba dirigida al logro del cielo en la otra vida, y a la lealtad al rey, pasamos a la educación republicana de corte lancasteriana, dirigido a los estudios útiles; luego pasamos al programa santanderista dirigido a la agricultura, el comercio y las ciencias militares. A finales del siglo XIX tuvimos la muy corta experiencia con los

alemanes y empezó la muy larga influencia francesa; la primera promovía una formación general (literatura y filosofía) antes de que el estudiante decidiera sobre su profesión. La segunda -la francesa propendía por una educación profesionalizante a ultranza; esta tendencia no se ha superado, sino que por el contrario se ha arraigado, en la medida en que el mundo del trabajo se ha especializado. No parece pues que nos asista una trayectoria histórica de educación para la humanización.

A mediados del siglo XX, la mayor influencia francesa fue desplazada en favor del esquema norteamericano: los departamentos y el cultivo de las disciplinas. Este esquema sigue vigente aunque en crisis, pues la disciplinarietà ha contribuido al aislamiento y a la fragmentación del conocimiento. Hoy, si bien las disciplinas y los doctores siguen siendo necesarios como una excelente manera para extraer el conocimiento de minas cada vez más profundas y asfixiantes, es claro que la mayor demanda es por la integración de conocimientos, por reconocer la complejidad del mundo y por la trasgresión de lógicas y de lenguajes, hacia un diálogo inter y transdisciplinar.

Existe una ventaja relativa para Colombia y posiblemente para toda Latinoamérica, y es la poca herencia de tecnologización en contraste con la herencia de literatura y de poesía. Este diagnóstico lo hace el mismo Morin y podría significar que aún debemos conservar en el pool genético y mental una amplia posibilidad para el pensamiento complejo, a diferencia del positivismo y el

determinismo más arraigados en otras latitudes. Aquí pues parece subyacer una gran esperanza.

Específicamente, consideremos algunos temas que están ligados a la idea de la formación integral en nuestras universidades hoy:

- 1- La pedagogía universitaria: la formación integral requiere ante todo FORMACIÓN. Pero los profesores universitarios sólo hemos sido contratados para dar instrucción. De lo otro poco sabemos, pues también somos el producto del mismo sistema. Entonces, ¿de dónde sacar la formación integral? O entonces ¿qué es la formación integral? (esto, sin embargo, no es un problema sólo de la universidad colombiana; es un tema prevalente de la universidad en el mundo entero).
- 2- La Ley 30 de 1992 provee la base legal para que la universidad se enrute hacia una verdadera formación, pero no han sido nuestras instituciones capaces de producir un Proyecto Educativo Institucional. Mayor ha sido la preocupación por crear nuevas instituciones, nuevas carreras, nuevos posgrados, todas estas iniciativas más conducentes a las oportunidades del mercado que a un proyecto de país.
- 3- La nueva universidad «investigativa», eficientista, autofinanciada, privada y el nuevo profesor investigador, gestor, eficiente. ¿Mejorará la calidad de la docencia en esta nueva universidad?
- 4- La estructura organizativa y la administración de la universidad: La es-

estructura vertical, propia de facultades, departamentos, secciones, cursos, etc, conduce a la separación temática, a la ausencia de diálogo transversal, al dogma, a la transmisión, al desestímulo por la pregunta, a la respuesta precisa, etc. Será esta una buena plataforma para el despliegue de la formación integral?

5- La toma de decisiones, la autonomía y la democracia: en tal sistema vertical no es común la decisión democrática (las bases han perdido la voz); la anomia es lo natural. De la misma manera no se puede esperar un sano concepto de la autonomía (sano, en el sentido de sistémico, de ecológico). Sin democracia la autonomía no tiene sentido y no es posible la conquista de la libertad. De esta manera no se puede esperar que emerja la intelectualidad.

6- La inteligencia general vs. la inteligencia especializada: Morin lo dice en sus 7 principios para la educación: una inteligencia general potencia la inteligencia especializada. Pero no ocurre a la inversa de la misma manera. Una educación por ciclos, como lo sugiere la ley 30 de 1992 y lo sugirió también la ley 80. De tal manera que los estudiantes de diferentes profesiones comprueben por vivencia directa que la sociología, la medicina, la enfermería, etc., tienen las mismas bases antropológicas; y para que sea posible la decisión ilustrada sobre lo que se quiere estudiar, con flexibilidad para cambiar si fuere del caso, pues una decisión para siempre, tomada a los 16 ó 17 años de edad, con elementos conceptuales pobres y

con imaginarios distorsionados, no debería condenar a los jóvenes para siempre.

7- Necesariamente tenemos que evocar la época de los Estudios Generales en la Universidad de Antioquia, de la cual se dice que fracasó, si bien esto no se ha demostrado. Tal fracaso se atribuye, justamente, al afán profesionalizante de los estudiantes de la época, cuando la línea monolítica comunista todavía se nos presentaba como una opción posible y nuestra misión era echar mano de una técnica para contribuir al bien común, o desde la ciencia social, para asegurar una silla en el politburó.

8- No podemos dejar de considerar que estamos en un país en construcción, caracterizado por una violencia crónica, y que de la universidad se espera que participe en la construcción de ese futuro deseado. Pero para constituir la armonía o la paz, se requiere diálogo genuino, alrededor de ideas sobre la autonomía, la libertad, la equidad, la ética, la democracia, que fluyan de los lenguajes y las lógicas de la antropología, la sociología, la filosofía, la pedagogía, la ciencia ambiental, la economía. ¿Cuál es el profesional, producto de nuestra universidad, que está preparado para emprender este diálogo?

En resumen, la satisfacción y el éxito profesionales no se aseguran con unos conocimientos académicos memorizados a la brava. El conocimiento mismo es incierto y la memoria es engañosa; tenemos que armarnos para la lucidez, como dice Edgar Morin. Creemos que este objetivo

se logra a través de una formación integral, no especializada, no simple, no determinista. Podríamos decir que una formación integral es una formación para la incertidumbre que es nuestra gran aliada en el encuentro creativo con mundos desconocidos.

Pero el reconocimiento sincero de estos principios requiere un cambio de paradigmas, de visiones del mundo; para sacudirnos de las camisas de fuerza que nos impusieron en el camino de la escuela. Es necesario relativizar la verdad, el conocimiento, la realidad. Es necesario volver a estar en armonía con el caos generador de posibilidades inéditas. Es ne-

cesario el diálogo inter y transdisciplinar para la construcción del ser humano planetario, para avanzar en el proceso de humanización.

A manera de hipótesis final, creo que podemos proponer que un profesional de hoy, que se declare satisfecho en todas las dimensiones de su personalidad, no podría estar dedicado al ejercicio simple de su profesión. «Zapatero a tus zapatos», solían decirnos hace unos años, a manera de control social de los oficios; hoy, como lo dice un buen amigo del Grupo CHHES U. W. Osorio), «zapatero a tu carpintería» parece ser la versión posmoderna de este dicho popular.

Publicado en la revista Debates No. 33. Abril - Agosto de 2002.

Diseño curricular para la formación integral

Marco Antonio Vallejo Ocampo*

Universidad y formación integral

Así como se ha vuelto moda hablar de formación integral, de igual manera se ha caído en la trivialidad y el lugar común. Esto justifica retomar planteamientos que nos ayuden a construir sentidos del concepto, con el fin de hacerlo más tangible, más aplicable, y más objetivable en un plan de acción académica. Algunas ideas sobre la universidad y su función social, tomadas de planteamientos hechos por el doctor Luis Enrique Orozco, en su conferencia “La formación integral y el mundo del trabajo”, en septiembre de 1996, durante el Seminario Internacional de Filosofía de la Educación, realizado en la Universidad de Antioquia, creo que pueden contribuir a este fin.

■ La universidad de hoy se ha definido básicamente por tres aspectos:

1. Ser ante todo **voluntad de verdad**, es decir, espacio donde se produce el conocimiento, donde la humanidad ejerce el derecho a la búsqueda de la verdad sin restricciones y donde autónomamente quien se dedica al conocimiento puede producir en libertad.

* Lic Español y literatura Latin. Grupo CHHES - BIOGENESIS, Universidad de Antioquia

2. Ser **voluntad de formación humana**, es decir, espacio donde quien llega en calidad de estudiante tiene la posibilidad de recibir una impronta en su carácter y en su personalidad, en su manera de ver la vida, en la manera de entenderse a sí mismo y de tematizar la ciencia como creación individual y colectiva.
3. Ser **voluntad de servicio**, pues de alguna forma la universidad ha sido funcional a la sociedad global.

La manera de conjugar estos tres aspectos genera diferentes estilos de universidad tradicional, como la alemana -científica-, la inglesa -humana- y la francesa -napoleónica- entre otras.

Estos estilos de Universidad tradicional hicieron crisis a partir de 1945 aproximadamente, después de la segunda guerra mundial. Según algunos expertos, esta crisis se mantiene y por esto es necesario redefinir las funciones sustantivas, para cambiarlas o para reconceptualizarlas, de acuerdo con el contexto que hoy por hoy exige una universidad que no se defina en el marco de la retórica tradicional, en el cual a todas las universidades les interesa empujar las fronteras del conocimiento, formar al hombre y servir a la sociedad, sino que esa intencionalidad de la universidad se pueda traducir en un lenguaje que permita la formulación de misión, propósitos, objetivos y metas institucionales mensurables en el futuro inmediato.

De 1945 hasta 1980, la Universidad trabajó paulatinamente, quizá sin proponérselo, más en la perspectiva de la dinámica de las profesiones que en la de las disciplinas; esto es, una universidad profesionalizante, que concede mayor importancia al mercado del trabajo y que en cierta forma se contenta con formar buenos profesionales, "listos para usar", no deja tiempo para el pensar crítico, para incidir en el carácter y en la personalidad de los educandos, y deja con intencionalidad a la vida y a otras condiciones de la existencia humana el desarrollo de hábitos reflexivos, mentalidad crítica, capacidad creativa y actitud ética para emitir juicios acerca de la sociedad en que viven.

La formación integral tiene que ver con la socialización de la persona, con la capacidad de apropiarse su mundo de manera reflexiva, con el crecimiento personal y por lo tanto con el aumento de la autonomía, con el mayor o menor grado de libertad para obrar en la vida, con la posibilidad de acceder a la mayoría de edad kantiana en el uso de la razón crítica, en lo político y en lo moral; con la capacidad de asumir valores y su propia vida. Sin personas mayores de edad, formadas integralmente, es difícil constituir una ética, y sobre todo una ética civil que propenda por una sociedad democrática, abierta, reflexiva, en la que se obre por razones intersubjetivamente cambiables con base en argumentos.

- La base para el logro de la formación integral debe hallarse plasmada en el currículo, pero si entendemos éste como el conjunto de expe-

ciencias que se consideran mediación necesaria en la formación de una persona. En este sentido, la responsabilidad es compartida por todos, desde el rector hasta el portero, considerando a todos los actores en todos los escenarios, puesto que ellos configuran no sólo el currículo formal sino también el denominado currículo oculto. La formación integral, entonces, tiene que ver con el currículo como con el plan de estudios; con la posibilidad que tiene la universidad de mejorar los niveles de socialización y no con el aumento en el número de cursos de humanidades, pues aunque en éstos aparecen tratadas de manera explícita y sistemática algunas de las dimensiones humanas, las otras disciplinas están perfilando una manera de apreciar la profesión, un arquetipo mental de comportamiento y una visión profesional que implican no sólo una mirada sobre el mundo, sino también una toma de posesión del mismo. Si este enfoque logra trascender la mirada enfocada solamente sobre el campo profesional, introduciendo las preguntas sobre su significación cultural, su impacto social, su sentido ético, entonces, convertiríamos, valga el ejemplo, un curso de historia de la tecnología de una facultad de ingeniería, en un curso que de alguna manera estaría respondiendo a las expectativas sociales, no sólo en lo atinente al conocimiento técnico, sino también al humanístico y por lo tanto apuntaría hacia la integralidad.

A la formación integral la interfieren la desarticulación de las instituciones con un sistema educativo, los equívocos en los roles asignados o asumidos por los educandos y los educadores, la tradicional incapacidad de reconocer la ignorancia, como lo plantea K. Popper, el concepto de autoridad que regula la actividad del profesor y, muchas veces, las conscientes o inconscientes formas sutiles de incidir sobre el otro.

La preocupación por cómo lograr la formación integral en los profesionales e investigadores que requiere el país en sus condiciones actuales, es motivo suficiente para promover en la universidad la revisión o la elaboración de currículos e insistir en la necesidad de formar pedagógicamente a los profesores universitarios, pues la formación integral, en definitiva, es más un asunto de opción ética y de enfoque pedagógico que de enfoque científico-técnico.

El currículo para la formación integral no puede dejar de considerar las condiciones reales del país ni aislarlas del contexto internacional vigente, por lo cual deberá fundamentarse en las nuevas concepciones de la educación y del desarrollo humano y social, y en las relaciones entre los avances de las disciplinas y los de la ciencia, la tecnología, el ejercicio profesional y el desarrollo humano.

Formación Integral y Currículo

El diseño del currículo requiere, en el seno de la comunidad y con la comunidad, un proceso exhaustivo de análisis crítico y de síntesis creativa y responsable con visión sistémica; sólo de esta ma-

nera se pueden estructurar programas académicos formales y no formales que logren no sólo investigadores y profesionales o tecnólogos en distintas disciplinas, sino que, además, consigan configurar ese perfil al que la comunidad aspira. Este proceso requiere, entre otras cosas:

- Indagación sobre el contexto social, el estado de la disciplina y su relación con el contexto.
- Consideraciones teóricas y multidisciplinarias acerca de la cultura, el proceso educativo y el diseño curricular.
- Planeación y evaluación permanente de los procesos de diseño curricular en sí y de sus planes de estudio resultantes.

La educación como “proceso de formación integral” en todos sus niveles, y muy especialmente en el nivel superior por su carácter de nivel terminal en la educación formal, deberá dar cuenta de todos los componentes del proceso y también sus funciones y relaciones. Esto exige que los diseñadores del currículo hagan propia y común una visión clara sobre:

- Los sujetos en formación.
- La disciplina o campo disciplinario y su incidencia en el desarrollo de la sociedad.
- Los sujetos que imparten esa formación.
- Las funciones específicas y las relaciones entre los educandos y los educadores.
- Los contextos de los sujetos y de las disciplinas.
- Los distintos procesos realizados por los sujetos para impartir o para lograr la formación deseada.

Diseñar un currículo para la formación integral requiere una concepción del hombre ajustada al actual sistema de pensamiento complejo, que lo identifica como un ser antropobiopsicosocial. Para esto, el proceso educativo procurará, de modo holístico, el desarrollo del educando en:

- lo antropológico, lo axiológico, lo formativo, lo ético y lo estético.
- lo biológico, lo psicológico, lo social, lo cognitivo y lo estético-comunicativo.
- la construcción de estructuras de conocimiento ontológico (saber en sí), epistemológico (saber para), y metodológico (saber cómo aplicar el saber).
- la capacidad para transformar el contexto, en sus aspectos sociales y ecosistémicos.

En síntesis, se debe favorecer la formación del educando en las dimensiones de: el ser, el saber, el saber hacer, el sentir y el expresar.

La formación integral exige que los educadores diseñen nuevas estrategias y métodos que modifiquen las estructuras curriculares, los modelos pedagógicos, los procedimientos didácticos, las formas de evaluación, los tipos de investigación y los modelos administrativos de lo académico.

Para cubrir al máximo las distintas dimensiones de formación del ser, es necesario diseñar currículos con componentes y funciones específicas para cada nivel educativo y con claras relaciones articuladoras entre los niveles.

En el proceso de diseño curricular hay que considerar los distintos niveles e interrelaciones del proceso educativo y comprenderlos desde diversos campos teóricos, por lo cual es recomendable la participación de profesionales provenientes de diferentes disciplinas, con el fin de determinar aspectos como modelos pedagógicos y aplicaciones didácticas que incidan en el cambio de un modelo instruccional por un modelo de formación integral.

El contexto cultural es el punto de partida y el marco de todo el proceso de diseño curricular. La importancia de lo cultural es de tal magnitud que el currículo ha sido explicado como el resultado del proceso de selección y organización de la cultura para su enseñabilidad.

Al hacer el análisis de contexto, se debe caracterizar la cultura en sus componentes generales y en los factores que la particularizan en el tiempo y en el espacio, y en la sociedad para la cual se diseña el currículo. Tener en cuenta sobre todo la dinámica producida en la sociedad por los vertiginosos avances científicos y tecnológicos que cambian las prácticas sociales, la conciencia de los individuos y, por ende, la cultura, entendida como manera del hombre habitar el mundo. El individuo, además de ser producto, es también productor de esa cultura, en la cual nada permanece inmutable. Los educadores estamos, entonces, ante la responsabilidad de formar hombres para dinamizar su grupo social.

Diseño curricular en la universidad

El proceso debe partir de una clara visión de la institución como unidad

sistémica, en la cual sus componentes funcionan con coherencia en sí mismos y con el sistema total. Esto significa que un componente es un todo articulado en sí y articulador de otros componentes. Cada parte o componente tiene su estructura y autonomía relativas y tomará de componentes de niveles superiores los criterios y factores que debe desarrollar en el currículo de un programa académico.

El primer componente estructurante de lo académico en la institución está constituido por los marcos conceptuales definidos en los estatutos y reglamentaciones. El segundo, lo constituye el proyecto educativo institucional, PEI.

El tercer componente estructurante de lo académico en la institución lo constituyen los comités de programa y de currículo de cada dependencia, que de acuerdo con resultados de procesos de autoevaluación, acreditación, revisión curricular u otros mecanismos, recogen planteamientos críticos hechos por estamentos y gremios, egresados y estudiantes, sobre el programa y el desarrollo de la disciplina.

En consonancia con los principios de la universidad y los de su dependencia, los comités determinan por consenso los principios para la definición de la visión, la misión, los propósitos, los objetivos y las metas del programa académico para el cual se diseña el currículo.

Mientras en los dos primeros componentes estructurantes de lo académico, constituidos por el Consejo Superior y principalmente por los Consejos Académico

y de Facultad, Escuela o Instituto, se establecen los criterios académicos generales, en el tercero, los comités de carrera y de currículo construyen propuestas de programas académicos; es aquí donde se requiere un alto grado de participación del profesorado.

De acuerdo con las tendencias actuales de la disciplina y del contexto sociocultural en el que debe actuar el profesional, los profesores propondrán la visión y la misión del programa, el enfoque disciplinario y los perfiles humanos, vocacionales y profesionales del futuro egresado. Se requiere, entonces, considerar el estado del desarrollo de la disciplina y el contexto del ejercicio profesional, y definir, de acuerdo con las necesidades sociales, el énfasis profesionalizante o científico - investigativo del programa.

El consenso logrado en relación con los anteriores aspectos deberá producir una dinámica generadora de programas de investigación, docencia y extensión, como materializaciones de metas que concretan los objetivos académicos de corto, mediano o largo plazo, según los propósitos institucionales reflejados en la visión y la misión de la disciplina y la profesión.

Para lograr metas institucionales se diseña un programa académico de investigación, docencia o extensión. Este proceso, que parte de un análisis de contexto, configura el macrodiseño curricular.

El análisis de contexto comprende la reflexión crítica sobre la disciplina objeto del programa y sobre concepciones del

hombre, la sociedad, el desarrollo, la cultura, la educación, el conocimiento, los procesos de conocimiento, la función social de las ciencias y las disciplinas, la investigación, la pedagogía, la didáctica, las profesiones, los marcos sociales y legales de las profesiones, las fortalezas y las debilidades institucionales, las oportunidades y amenazas, las necesidades de formación, el futuro esperado y otros aspectos que se consideren pertinentes.

Para llegar a una síntesis de resultados de la reflexión sobre el contexto, los comités pueden poner a consideración de los profesores pautas para hacer la reflexión diagnóstica y crítica, y organizarla alrededor de aspectos concretos relacionados con la disciplina o campo disciplinario, el perfil del hombre y del profesional, los modelos pedagógicos y las estrategias didácticas, y las características de los contextos socioculturales que enmarcan al programa. También serán objeto de consideración las tendencias que en la actualidad determinan los factores diagnosticados, con el fin de hacer una evaluación apreciativa y unas posibles proyecciones según el futuro deseado.

Los resultados del diagnóstico anterior dan bases a los comités para formular de modo provisional unos propósitos de formación para cumplir en el programa. Estos propósitos se analizan, se reformulan, se jerarquizan y se complementan con la participación de los profesores, organizados en grupos de afinidad disciplinaria. Luego, los comités sistematizan el trabajo de los grupos de profesores y formulan los propósitos de formación que se asignarán al programa.

Una sistematización de los propósitos de formación produce la base para el diseño de las estructuras de conocimiento y de formación, y para la determinación de áreas básica, profesional, de profundización, de instrumentalización o de aplicación, entre otras, cuando el currículo se quiere centrar en la necesidad de profesionalización; si se quiere centrar más en la disciplina que en la profesionalización, se pueden definir áreas en función de la disciplina en sí o de campos multidisciplinarios o interdisciplinarios; si con el currículo se quiere formar profesionales para la solución de problemas del contexto, entonces se pueden definir problemas, proyectos o núcleos temáticos.

Una vez definida la estructura global se ha logrado el diseño del macrocurrículo, y se empieza a planear el diseño del microcurrículo, que se configura con la determinación de propósitos para cada área, campo, problema o núcleo de formación; luego, los propósitos se concretan en objetivos, y éstos se traducen en metas de formación que se desarrollan en asignaturas o grupos de asignaturas, en módulos o unidades problemáticas. De este manera, resultan las asignaturas que en conjunto van a integrar el pénsum.

Llegando por esta vía al diseño de las asignaturas, posiblemente resulten novedosas, multidisciplinarias o interdisciplinarias, innovadoras de las rutinas de los profesores, pues podrían requerir la participación de equipos de profesores y de auxiliares, con funciones y relaciones sistémicas. Como consecuencia, se podrían modificar no sólo las con-

cepciones dominantes de asignatura y de curso, sino también las relaciones profesor-alumno, y la intervención de los profesores en las asignaturas y los cursos. Es posible que así se genere la anhelada comunidad académica como vía propicia para llegar a la interdisciplinariedad, y al cambio de las estructuras y modelos de la administración académica.

En suma, el proceso de diseño en la universidad debe tender hacia el logro de currículos que sustenten programas académicos cada vez más articulantes de la educación con la cultura; de modo que la educación logre convertirse en la mejor herramienta de la que dispone una sociedad que se apresta a refundar su ordenamiento institucional y social y entiende que esta tarea es, ante todo, una tarea cultural. (Restrepo G. Beatriz. Cultura y educación. Literario Dominical El Colombiano, p. 6, julio 15 de 2001.

Resumen esquemático del proceso de diseño curricular

Macrocurrículo

1. Análisis de contexto. Su incidencia en el programa
 - 1.1 Marco general de regulación académica institucional. Buscar la apropiación del sentido de las directrices académicas planteadas en:
 - 1.1.1 Nivel de dirección académica central:

Visión y misión expresadas en el Estatuto General de la Universidad y sus relaciones con los propósitos del Sistema Universitario Estatal,

SUE; plan actual de desarrollo de la Universidad y observaciones recogidas en los procesos de autoevaluación y acreditación institucionales.

1.1.2 Nivel de dirección académica de la facultad, escuela o instituto:

Plan actualizado de desarrollo; Proyecto Educativo Institucional - PEI-; visión y misión correlacionadas con las de la Universidad; propósitos, objetivos y metas, y los programas de investigación, docencia y extensión que los desarrollan.

1.2 Marco académico institucional de la disciplina:

Consideración de la historia del desarrollo de la disciplina en la institución y formulación de las metas específicas que la dependencia quiere cumplir en investigación, docencia y extensión, con el programa que se diseña.

1.3 Contexto socioacadémico y necesidades de formación: Determinación de las concepciones de hombre, sociedad, desarrollo, cultura, conocimiento, investigación, educación y pedagogía, que servirán de base al programa; visión de la disciplina y la profesión en los campos nacional e internacional; misión de la disciplina en correspondencia con la misión de la dependencia y las necesidades de formación del país o de la región; perfil humano, vocacional y profesional

que se quiere lograr; necesidades de formación y futuro esperado, de acuerdo con las posibilidades institucionales.

2. Determinación de áreas y formulación de propósitos de formación.

De acuerdo con el perfil definido para el egresado del programa, se formulan los propósitos de formación, tanto en los aspectos teóricos como en los metodológicos, para el desarrollo del ser y del saber, del saber hacer y del sentir y expresar.

Los propósitos de formación se formulan como aspectos que desde distintas disciplinas deben conocerse y aplicarse para lograr el perfil profesional propuesto.

La sistematización de los propósitos de formación es el fundamento para la determinación de las áreas o los núcleos temáticos o problemáticos de formación, dentro de las cuales los propósitos se reorganizan para lograr los objetivos de formación de cada área o núcleo.

Para lograr los objetivos propuestos dentro de las áreas o núcleos de formación, se agrupan propósitos de formación posibles de lograr con el diseño de asignatura.

Las áreas o núcleos temáticos y problemáticos con sus objetivos y propósitos de formación, formulados desde y para las distintas disciplinas que confluyen en el programa, conforman las estructuras globales de conocimiento y formación.

Esta etapa del diseño tiene como fin la estructuración del plan de estudios y su proceso se inicia con el estudio de las estructuras globales de conocimiento y formación del programa. Los pasos generales se pueden sintetizar en los siguientes:

1. Agrupar jerárquicamente los propósitos de formación en cada área o núcleo de formación.
2. Determinar los contenidos disciplinares e interdisciplinarios, necesarios para lograr uno o varios propósitos de formación. Este proceso aproxima a la definición de asignaturas.
3. Diseñar asignaturas como unidades de formación que especifiquen pro-

pósitos, objetivos, metas, contenidos, metodología y evaluación.

4. Precisar el diseño de cada asignatura de acuerdo con factores como créditos o unidades de labor académica, anualización, semestralización o trimestralización del programa.
5. Definir la secuencia de las asignaturas en consonancia con secuencias en el tiempo y en los temas, estableciendo relaciones de prerrequisito, requisito y correquisito.

Lograr de esta manera la estructura del microcurrículo, posibilita a las asignaturas, como unidades básicas del programa, tener coherencia, identidad y pertinencia; no sólo en relación con el nivel inmediato de articulación, sino también con la totalidad del pénsum.

Artículo publicado en Uni-pluri/versidad, Vol .I, N°2, 2001. pág. 53



**de la experiencia de los semilleros
de investigación**

Consideraciones iniciales acerca de la experiencia de formación en investigación en el Semillero El Sutil Oficio de Investigar del Instituto de Educación Física 1999-2002.

Carmen Emilia García Gutiérrez*

Santiago Salazar Ramírez**

León Jaime Urrego Duque**

Erika María Peralta Aristizábal**

Mónica María Roldán Cardona**

Frank Euler Sepúlveda**

“Pero entonces todavía estáis lejos de la solución...”

- Estoy muy cerca, dice Guillermo, pero no sé cuál...

- Entonces, ¿no tenéis una única respuesta a vuestras preguntas?

- Adso, si así fuera, enseñaría teología en París.

- En París, ¿siempre tienen la verdadera respuesta?

- Nunca, dice Guillermo, pero están muy convencidos de sus errores.”

Humberto Eco. El nombre de la rosa.

* Historiadora y Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Coordinadora del semillero

** Integrantes del semillero de investigación El Sutil Oficio de Investigar. Instituto Universitario de Educación Física. Universidad de Antioquia

A nuestra experiencia de formación en investigación a través del semillero en el proyecto curricular del pregrado en la licenciatura de educación física, incorporamos procesos pedagógicos encauzados hacia la transformación en la manera como nos relacionamos con el mundo. Relación encaminada a que los docentes y los estudiantes interroguemos el mundo, sumidos en una constante posición de aprendiz, de neófito, de principiante, en tanto que, nos disponemos continuamente a ser sensibles, afectivos y perceptivos con la pregunta.

Vivenciamos el proceso de transformación a partir de las siguientes iniciativas de formación: cuando nos disponemos a revisar lo aprendido; a crear nuevas perspectivas sobre lo que habitualmente consideramos como real; a sensibilizarnos con el conocimiento y a estar atentos a nuestras vivencias como ejercicio perenne de lectura e interpretación sobre nosotros mismos y en relación con los demás.

Nuestros encuentros se constituyen en un lugar favorable para la comprensión de los fenómenos que hasta ese momento muy probablemente hemos considerado inmutables: esquemas de pensamiento estandarizado, formas de dogmatismo, convenciones y regulaciones sociales, juicios globalizantes que dejan de lado el principio de individualización. Revisamos lo aprendido a partir de un ejercicio de reconocimiento y especialmente de cuestionamiento de la experiencia coti-

diana, en tanto nos permitimos rectificar los errores, nos propusimos debates, deliberamos sobre conocimientos adquiridos de modo insuficiente, entre otros. Así, en su propósito pedagógico el semillero se orienta a que el mundo suspenda por un instante su sentido y se abra ante la posibilidad de su resignificación, lo cual se favorece si se tienen principios formativos en investigación como: el del asombro, el de la crítica permanente y el de la comparación.

El principio del asombro

En efecto, el principio del asombro “suscita la pregunta de por qué las cosas son como son y en la elaborada respuesta rompe con el mundo estéril, hecho lo cual se abre un mundo sugestivo hirviendo en interrogantes” (Muñoz, 1992, p. 40). Estamos así, atentos a no conformarnos con adecuar lo que buscamos a lo que encontramos; esta práctica reflexiva nos exhorta a indagar acerca de lo que no se entiende y de lo que no se comprende.

Nuestro conocimiento del mundo puede ser limitado o estimulado de acuerdo a nuestra disposición de salir a su encuentro, así el principio del asombro lo asociamos con la experiencia de viajar¹; en tanto la entendemos como descubrir otras formas, otros cuerpos, otros mundos, es dejarnos tocar por otras culturas, es permitirnos el asombro ante los nuevos fenómenos y entenderlos; donde no sabemos a dónde vamos a llegar. Un viaje donde nos

1 Encuentros Nacionales de Semilleros de Investigación: Popayán 2000, Bucaramanga 2001, Tunja 2002. Encuentro Académico de Investigación: Arboletes 1999. Proyecto de Investigación Sentido de las Prácticas Corporales de los Adolescentes de El Carmen de Viboral 2002.

dejemos afectar en lo propio, seducir y requerir por lo que nos sale al paso.

Una vez entendida así la experiencia de viajar retomaremos los aspectos más relevantes de ella, tales como: la socialización de propuestas de investigación y la comunicación entre los integrantes del semillero.

Socialización de propuestas de investigación

El encuentro entre jóvenes de pregrado de universidades públicas y privadas de diferentes regiones del país como Cundinamarca, Cauca, Santander, Boyacá, Valle del Cauca, Casanare, Amazonas, Córdoba, entre otras, posibilita la socialización de propuestas a través de la comunicación de problemas de investigación, ya sea en exposición magistral o por medio de posters y paneles. Este ejercicio de socialización nos permite argumentar las decisiones individuales y de grupo, ahondar en los procesos de análisis, y nos previene ante los pensamientos blandos o descuidados. La convergencia entre argumentos permite a los jóvenes que se forman en investigación a través de experiencias como ésta, fundamentar, valorar, evaluar y confrontar sus propias ideas con las ideas de los demás.

El evento académico como práctica reflexiva nos presenta dos posibilidades de participación: una cuando nos ponemos en escena en el rol de ponentes frente a un auditorio, y la otra cuando somos espectadores en actitud de escucha de la exposición del ponente. El rol de expositor nos exige previo al viaje y al evento, la responsabilidad de trabajar para presen-

tar una propuesta de investigación, en términos de revisar los argumentos, ensayar el discurso con los compañeros y diseñar estrategias didácticas de comunicación. Así mismo, “el emisor de un discurso debe tener en cuenta de antemano las posibilidades de crítica, refutación o diferenciación que podrían surgir de aquellos a los que se dirige, o que no están de acuerdo con sus tesis” (VALENCIA, 1989).

De la misma manera que en el rol de expositor hay una exigencia en su preparación y una disposición, en el rol de espectador se espera esta misma actitud, pero esta vez en relación con la escucha, entendida ésta en dos sentidos: en uno, cuando reconocemos y valoramos al interlocutor para establecer con él un diálogo académico, en tanto el diálogo ofrece la posibilidad de encontrar puntos de convergencia, así como también puntos de divergencia en las ideas; siempre y cuando sea mediado preferiblemente por las preguntas que por las respuestas. Así, en torno a esta comunicación se desea sensibilidad, cuidado, responsabilidad e inquietud con la pregunta. En resumen, el diálogo que se ofrece en el evento académico es un reflexionar juntos, expositor y espectador, en una actitud crítica frente a nosotros mismos y frente a los demás.

En otro sentido, la escucha compromete nuestro potencial de formación y de transformación; ya no desde el diálogo sino desde el silencio. Se alude acá al silencio como el respeto, la delicadeza para con la palabra que desplaza todo el ruido que hace imposible cualquier lectura,

cualquier estudio, cualquier experiencia. La actitud de silencio es atención y pureza, escucha y recogimiento. Ese callar que interrumpe por un momento el bullicio de la persona y de su cultura.

Vivir la experiencia tanto de expositor como de espectador permite comprender los alcances de intervención frente a un auditorio, allí se afrontan los temores propios, se expresan las ideas y se reciben los interrogantes de los interlocutores. En

los eventos, vivenciamos momentos que en lo cotidiano del mundo académico universitario son tenues, nuestra capacidad de asombro entonces, es vivida de manera grata en tanto se convierte en complemento pedagógico a la profesión. Esta vivencia es fundamental para la manera como nos relacionamos con el mundo, si se tiene la plena conciencia de que nuestra capacidad de asombro es afectarnos en lo propio y dejarnos seducir por lo que ahora nos sale al paso.

La comunicación entre los integrantes del semillero en los viajes

“¿Hacia dónde cabalga el señor?

- No lo sé – respondí -. Sólo quiero irme de aquí, Solamente irme de aquí.

Partir siempre, salir de aquí, sólo así puedo alcanzar mi meta

- ¿conoces pues tu meta? - pregunto él

- Sí – conteste yo -. Lo he dicho ya.

Salir de aquí: esa es mi meta”

Franz Kafka

Además de la socialización de propuestas de investigación presentes en la experiencia de viajar, está la comunicación entre los integrantes del semillero; ambos aspectos los relacionamos como ya lo hemos mencionado con el principio del asombro.

La comunicación entre los integrantes del semillero en el espacio pedagógico de los viajes la pensamos vinculada con la experiencia de la formación investigativa. En este vínculo encontramos que un viaje es como un conjunto de signos que hay que saber descifrar, como el contenido de un texto que hay que aprender a caminar sin desorientarse, como una serie de significados que hay que saber rela-

cionar. Aprender a viajar entonces, es como aprender a leer; en ambos casos hay que orientarse hacia una misma observación pedagógica y una misma tutela cautiva. Así, el viaje para nosotros no sólo es el hecho de desplazarnos de un lugar a otro, sino también la metáfora narrativa de la formación, como un espacio pedagógico privilegiado.

Este espacio pedagógico privilegiado que es el viaje, es propicio para que tanto estudiantes como docentes experimentemos el gesto comunicativo y la palabra expresiva; es decir, movernos juntos y reflexionar también juntos. Esto podría determinar un tipo de relación donde se constituya y se configure una cierta sensibilidad y

un cierto carácter con el poder de formar y trans-formar a todos los involucrados. Esta experiencia apunta a despojarnos de la certeza de lo que somos y la seguridad de lo que poseemos, revela nuestra imposibilidad de saberlo todo; es una experiencia “que no nos hace más fuertes sino más vulnerables, que no nos hace más sabios sino más humildes, que nos impida asegurarnos de nuestro saber y de nuestro poder, que no nos deje coincidir con nosotros mismos”. (LARROSA, 1998, p 221)

La experiencia de comunicación en el viaje nos ofrece la posibilidad de aprender a conocer las diferencias del otro y nuestros propios prejuicios; así, conseguimos la participación en el otro manifestándose en unos casos una participación recíproca, y en otros de disparidad: aprender a aceptar, a respetar, a no tener razón, a perder en el juego y a que se acerquen las diferencias.

El semillero nos ha posibilitado el encuentro con otros y con nosotros; en este sentido convenimos pactos que afectan nuestras relaciones, experiencias y vidas; matizadas por las tensiones inherentes a la convivencia. Este encuentro nos dispone a ser más conscientes, más responsables, más solidarios, más sensibles.

En los viajes nuestra comunicación se vuelve más vulnerable. Ya no es estar dis-

puesto sólo a horas de trabajo uno o varios días a la semana, sino que es compartir nuestra intimidad; aprender a diferenciar el punto de equilibrio, donde nuestro modo de ser no afecte ni entorpezca la armonía del grupo.

Principio de la crítica permanente

El otro principio formativo que posibilita la resignificación del mundo es el de la crítica permanente. Por crítica queremos “significar la gran posibilidad que tenemos como humanos de disentir en forma armoniosa de los argumentos de otros” (MUÑOZ, 1992, Pág.52). En asuntos de formación en investigación se trata de enunciar, manifestar, expresar, argumentos inteligibles fundamentados en teorías y mediados por nuestra subjetividad. Esta práctica se ve favorecida cuando logramos esgrimir el saber con nosotros mismos y con el saber del otro, el cual puede ofrecer un análisis igual o aun más perspicaz.

De la misma manera como asociamos la experiencia de viajar con el principio del asombro, así también relacionamos la experiencia de formular y ejecutar un proyecto de investigación² y la experiencia de conversar con investigadores expertos³ sobre temas afines a la Educación Física, desde diferentes áreas del conocimiento, con el principio investigativo de la crítica permanente.

2 Proyecto de Investigación Sentido de las Prácticas Corporales de los Adolescentes de El Carmen de Viboral 2002.

3 Imágenes Masculino Femenino. Ángela Garcés. Historiadora. Universidad Pontificia Bolivariana. 1999. El Juego de lo Masculino y lo Femenino en el Fútbol. Beatriz Vélez. Socióloga. Universidad de Antioquia 1999. La Construcción Social del Miedo. Martha Villa y Amparo Sánchez. Antropóloga e

La experiencia de participar de un proyecto de investigación permite abordar de manera teórica temáticas relacionadas con las prácticas corporales, las expresiones motrices y los procesos educativos en salud; y de manera aplicada, el ejercicio investigativo de interacción social con una comunidad en particular.⁴

El abordaje teórico sobre estos temas nos permite hacer el siguiente análisis:

En primer lugar, en la formulación y ejecución de nuestra propuesta investigativa, hemos abordado asuntos teóricos que nos han confrontado y cuestionado respecto al saber específico de la licenciatura en Educación Física. En esta experiencia investigativa, hemos evidenciado que la formación teórica recibida no es suficiente con las exigencias de un trabajo que requiere análisis y confrontación de datos con la teoría. Ello ha implicado hacer una revisión más centrada en los referentes propios de la disciplina, sin desconocer que esto ha fortalecido nuestro interés por lo académico.

En segundo lugar, en cuanto a las dinámicas de trabajo, esta experiencia nos ha exigido un mayor esfuerzo para cumplir con los compromisos adquiridos; debido

entre otras cosas que en un trabajo de investigación, la constancia, la rigurosidad son esenciales para su cumplimiento.

Las dinámicas extra curriculares empleadas por el semillero en el desarrollo de la investigación están relacionadas con reuniones grupales: de lectura, de exposición temática, de socialización de ideas, de discusión conceptual, de planeación de actividades, de análisis en la confrontación de datos con la teoría, de evaluación permanente del desarrollo del proyecto y realización de sesiones con jóvenes bajo la metodología taller en zonas urbanas y rurales del municipio de El Carmen de Viboral.

Los compromisos adquiridos y las dinámicas empleadas nos evidencian que somos aprendices motivados por la investigación, pero que sólo la experiencia de vivir e investigar nos hará más críticos y reflexivos. El resultado de un proyecto de investigación no es lo más importante para nuestra formación, es más relevante la experiencia de mirar el mundo desde puntos de vista diferentes y que el resultado de este proceso investigativo nos lleve a hacernos nuevas preguntas, a habitar la incertidumbre y a asumir una actitud crítica frente a uno mismo y frente a los demás.

Historiadora. Corporación REGIÓN. 1999. Fotografía y Cuerpo. Edith Arbeláez. Maestra en Artes. Universidad Nacional. 1999. Recorridos Urbanos. Martha Lía Giraldo. Historiadora. Corporación REGIÓN. 2000. Prácticas Formativas de los Maestros de Educación Física. Jesús Pinillos. Educador Físico. Universidad de Antioquia. 2001. Historia de la Educación Física. Carmen Emilia García Gutiérrez. Historiadora. Universidad de Antioquia. 2001. La Piel de la Memoria. Mauricio Hoyos. Historiador. Corporación REGIÓN. 2001.

4 Municipio El Carmen de Viboral: Acción Social para la Niñez ASON (Zona urbana), Corporación Veredas Amigas (Vereda La Palma) y la Corporación Siempre Adelante (Vereda Camargo).

Y en tercer lugar, la valoración de la formación profesional a través de la experiencia investigativa se ha transformado y modificado, de no ser así, la experiencia sería aquello que pasa y no como la hemos concebido, lo que nos pasa. Es lo que nos alcanza, lo que se apodera de nosotros, lo que nos tumba, lo que nos hace sufrir y perdernos en una dirección desconocida. Desde este punto de vista tienen sentido y valor los desaciertos de la vida, los momentáneos caminos secundarios y errados, los retrasos, la seriedad dilapidada en tareas situadas más allá de la tarea. Comprendida así la experiencia, se cancela la frontera entre lo que somos y lo que sabemos, entre lo que deseamos y lo que hacemos.

La transformación para valorar lo que hacemos y lo que somos se ha modificado en cuanto a que dejamos de pensar como está mandado, asumimos nuestro propio punto de vista y estamos dispuestos a reconstruir todo nuestro saber, a rectificar los errores, a provocar debates y a mutar para contradecir un pasado.

La interacción social con adolescentes se da a través de la metodología taller, allí se aplican conocimientos básicos de investigación y de temáticas en relación con las prácticas corporales, promoción de la salud, expresiones y prácticas motrices. Esta interacción está mediada por secuencias de actividades lúdicas en algunos casos, reflexivas en otros; pero siempre con el propósito de generar en la comunicación entre los jóvenes y nosotros, procesos educativos encaminados hacia la generación de cierta autonomía

en cuanto al conocimiento de su propia corporeidad. En cuanto a nosotros, a partir de la relación con los adolescentes, nos modificamos y nos constituimos en seres que propendemos por ser más tolerantes, pacientes, ágiles, cautos, mesurados, sensibles y prudentes.

Conversar con investigadores expertos de diferentes áreas del conocimiento

Recordemos que el principio de la crítica permanente lo asociamos también con la experiencia de conversar con investigadores expertos de diferentes áreas del conocimiento, como la historia, la antropología, la sociología, el arte, la educación física. De esta manera logramos esgrimir nuestro saber con el saber del otro, en temas de investigación tales como el rol de lo masculino y lo femenino en la actividad física y la vida cotidiana; la Educación física y el cuerpo, el contexto social y urbano de Medellín y la noción de cuerpo a través del arte. Áreas y temáticas del conocimiento que en nosotros advirtieron la posibilidad que hay en la investigación de abordar un problema desde diversas perspectivas, paradigmas, enfoques; lo que nos evidencia que la comprensión del mundo es más compleja, pero no por ello menos fascinante.

Principio de la comparación

Después de las consideraciones enunciadas acerca de la experiencia en el semillero, en relación con el principio del asombro y con el de la crítica permanente, veamos ahora cómo son afectados los propósitos formativos del semillero en relación con el principio de la comparación,

conservando su premisa: que el mundo suspenda por un instante su sentido y se abra ante la posibilidad de resignificación.

“Comparar es un tesoro del pensamiento incrustado en el corazón mismo del conocer, es poder diferenciar o asemejar algo por los rasgos que lo definen, pero para lograrlo hay que llenarse de argumentos, diferenciar los prismas y tonalidades” (MUÑOZ, 1992. p 62). Esta definición del principio de la comparación, nos conduce a que en la relación que establecemos con el conocimiento, nos remitamos a concebirlo de manera compleja. Esto significa la posibilidad de constituir múltiples relaciones sobre un mismo fenómeno: uno de los fenómenos con el cual se puede ilustrar esta asociación en el proceso formativo del semillero es el que hemos denominado “Río de Sensaciones”, que no es otra cosa, que la experiencia vivida a través de estímulos sensorio-perceptivos con base en una razón sensible sobre lo corporal. Por razón sensible entendemos aquella que pone en acción una fuerza instintiva y pasional como el afecto y lo emocional. Es lo imaginario, lo onírico, lo lúdico, lo que se vive en el instante, se interesa por lo que se vive aquí y ahora, es poder captar lo que nos ofrecen las cosas mismas, es una lógica del instante. Entonces ¿qué es la razón abstracta? Es la que pretende organizar, prever, gestionar todo a través de la razón y de los conceptos. Es una ra-

zón intelectual que depura, reduce, analiza, separa, discrimina, explica e interpreta de manera totalitaria la realidad. (MAFFESOLI. 1997. P 38).

Río de sensaciones

Si comparar es un tesoro del pensamiento, en nuestro caso lo vivimos cuando logramos matizar en nuestras experiencias ambas concepciones tanto la razón sensible y como la abstracta. A través de la actividad del río de sensaciones⁵ pudimos vivenciar la razón sensible: cuando nuestra sensibilidad está alerta, abierta a todos los mensajes que vienen del exterior y cautivan nuestro interior. Es la piel la que percibe confusamente sobre toda su superficie esta sensibilidad, ella ve claro y distinto. El dibujo de los sentidos se extiende allí, sembrado de centros sonoros y perceptibles. La piel forma una variedad de sentidos múltiples. Y así, “La piel, tejido común con sus concentraciones singulares despliega la sensibilidad. Los sentidos son velo o envoltura abiertos con puertas levantadas. Por estas puertas vemos, escuchamos, probamos los sabores y las fragancias, por estos muros incluso cerrados tocamos la tela del pabellón o la piel del cuerpo”. (SERRES, 2002. p 67)

De todo lo anterior y de manera provisional, podemos decir que los conocimientos previos a la vivencia en el semillero, ahora se reconocen en la medida

5 El río de sensaciones es una actividad sensorio-perceptiva donde el cuerpo y sus sentidos son estimulados a través de objetos de características específicas en relación con los olores, los sabores, los colores, los sonidos, etc.

que se crea una distancia entre aquello y lo nuevo que aprendemos; y esto tiene el significado de darnos la posibilidad de un ejercicio de reconocimiento, donde se revisa y se cuestiona lo que se aprende. La distancia que hemos evidenciado entre estas dos posibilidades de apropiación del conocimiento, se hace visible gracias al principio de la comparación donde hacemos revisión del conocimiento con sus consecuencias, alcances y límites; de este diagnóstico depende que nuestra conciencia ratifique esos conocimientos como propios, o la posibilidad de resignificarlos y redefinirlos de acuerdo a las expectativas personales.

La comparación permite que entre ambas posiciones para adquirir los conocimientos, se exhiban las diferencias y las similitudes. Una persona que actúa de acuerdo al principio de la comparación alcanza un nivel de "argumentación; así podemos determinar que todo no es igual a todo, ni que todo tiene que ver con todo, como suele ocurrir con tanta frecuencia en nuestra cotidianidad". Esta actitud en muchas ocasiones se emprende para encontrar la diversidad y no tanto la similitud; sólo a través de lo idéntico o lo que es lo mismo, el no distinguir las diferencias, no nos permite avanzar en el conocimiento; es poder diferenciar o asemejar algo por los rasgos que lo definen, pero para lograrlo hay que llenarse de argumentos. Al mismo tiempo, las similitudes nos permiten compartir, por ejemplo, interés común, apropiarnos de una escuela de pensamiento, compartir nuestra teorización, etc; siempre y cuando ello no signifique apego heterónomo (MUÑOZ. 1994, p 62).

Conclusiones

La formación en investigación en el pregrado debe atender las experiencias que posibilitan la vivencia extracurricular de participar en un semillero de investigación. El semillero trabaja en dos dimensiones: la formación en investigación y la metodología de investigación. Cuando hacemos de la experiencia investigativa un proceso formativo o de formación tal y como lo hemos descrito anteriormente, estamos instaurando en cada uno de nosotros una progresiva concientización, nuestro aprendizaje es formación de conciencia, lo que implica comprensión y dotación de sentido de nuestras vidas.

La formación en los términos planteados, podría ser llegar a un punto que no conocemos y para llegar a este punto que no conocemos, debemos tomar el camino que no conocemos. Esta dimensión algo misteriosa, apunta a la esencialidad de que en el aprendizaje se descubre, se indaga, se investiga, pero no se llega a la verdad total.

La formación encarna los enigmas de cómo pensar, de cómo vivir, de cómo actuar, de cómo sentir, enigmas que nunca pueden llegar a resolverse definitivamente, siempre se estarán reconstituyendo. Admitir que en el proceso de formación, el no conocimiento es dejarse extrañar. Quien no se extraña, quien no se deja atravesar por la pregunta, cautivar por el misterio, no aprende. Quien no se vuelve extranjero de si mismo, no sabe de sí, no se visita, no se explora, no se aventura, no viaja. Avanzar de esta manera, supone atreverse a pensar críticamente la educación como compromiso humano.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- GARCÍA Gutiérrez, Carmen Emilia. "Estrategias para hacer de la investigación un proceso formativo". En: Unipuri/versidad. Medellín. 2001.
- LARROSA, Jorge. La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Alertes. Barcelona, 1996.
- MAFFESOLI, Michel. Elogio de la razón sensible. Una visión intuitiva del mundo contemporáneo. Barcelona: 1996.
- MUÑOZ, José Arturo. El oficio de investigar o el arte de auscultar las estrellas. Corpodic. Bogotá, 1992.
- VALENCIA, Alberto. Ética para la Discusión. Cuadernos para la reflexión. Dan Regional. 1989

Los semilleros de investigación y los seminarios

Adolfo Molina Pardo*

I. LOS SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN

En el periodo 1997-2000, los semilleros de investigación nacieron en las universidades colombianas de manera espontánea y no institucional, por acción de docentes y discentes preocupados frente a la formación dominante de tipo memorística (“bancaria”) y profesionalizante. Los semilleros de investigación y los seminarios son, a mi parecer, esencialmente lo mismo. Ambos involucran un trabajo investigativo, comunitario, espontáneo, autónomo e integral, cuya dinámica es adaptable a las condiciones particulares de cada grupo y ambos tienen como objetivo general la formación integral del estudiante, el aprender a aprender y el aprender a investigar investigando. En los siguientes párrafos presento una descripción del seminario, en su versión alemana, para sugerir que éste es equivalente a la versión colombiana, en construcción, que ha tomado el nombre de *semilleros de investigación*.

* Ingeniero Agrónomo. Ph. D. Profesor jubilado Universidad Nacional de Colombia. Sede de Medellín

II. NATURALEZA DEL SEMINARIO

A. El seminario como técnica de grupo

En el **seminario** un grupo pequeño estudia, investiga y discute intensivamente un tema, de manera planificada y recurriendo a fuentes originales de información. Frecuentemente se confunde esta técnica de grupo con otras tales como el **simposio**, la **mesa redonda**, el **panel** y el **foro**, para mencionar sólo las más comunes. En el **simposio** varios expertos exponen ante un auditorio, de manera secuencial y complementaria, aspectos diferentes de un tema o problema. En la **mesa redonda** un equipo de expertos discute frente a un auditorio, sustentando, cada uno de ellos, de manera sucesiva y controversial, puntos de vista divergentes u opuestos sobre un mismo tema. En el **panel** un equipo de expertos conversa ante un auditorio, de manera informal y espontánea, exponiendo sus conocimientos sobre un mismo tema. En el **foro** un grupo, generalmente grande y heterogéneo, discute, de manera informal y espontánea, un mismo tema o problema. Todas estas técnicas de grupo se desarrollan bajo la conducción de un coordinador.

El seminario, como su etimología lo indica (lat. *seminarius*: semillero) y como técnica pedagógica, es un sitio y una actividad para formar maestros investigadores, por lo que algunos autores lo denominan "*seminario investigativo*". Un investigador es un constructor de conocimientos y generador de información que da fundamento a un hacer para el bien social. El seminario es un recurso pedagógico que integra el desarrollo del ser

(formación para la libertad y la sensibilidad humanística) con el del conocer (el conocimiento científico en beneficio de la humanidad) y con el del hacer (el aprendizaje y la práctica de métodos para obtener respuestas o soluciones a preguntas o problemas). Esta técnica tiene sus orígenes en la antigua Grecia (Ordóñez 1991), se desarrolló en el s. XVII en Alemania (Navarro 1986), por lo que algunos autores lo denominan "*seminario alemán*", y puede ser adaptada a la realidad de la universidad colombiana (Nalús 1992).

Si el seminario es un *semillero de investigadores y maestros*, que se forman investigando individual y colectivamente y enseñándose a sí mismos y a sus compañeros seminaristas, el término "*seminario investigativo*" es redundante ya que el seminario es, por definición, investigativo (lat. *in vestigium ire*), es decir, en él se forman maestros que aprenden a seguir los vestigios o señales de la realidad intentando aproximar sus verdades a ésta. El seminario pretende armonizar la enseñanza con la investigación, por lo que tampoco debería denominarse "*seminario pedagógico*".

Por otra parte, el seminario ha existido desde la edad antigua y se cultivó en la edad media. Por ejemplo, Sócrates (470-399 a.C.) decía que aprender es *reflexionar*, que la reflexión es necesaria para encontrar la verdad, que la *verdad* (la ciencia o aquello en que convienen o coinciden todos los hombres) no es un fin sino un medio para obrar moralmente: la *virtud* es una consecuencia necesaria de la sabiduría; su método pedagógico fue el

diálogo (ironía y mayéutica) orientado a sacar de la ignorancia al alumno y al maestro; su escuela era un semillero (*seminarium*) de nuevos investigadores y maestros. Platón (428-347 a.C.) creía que aprender es recordar, que la ciencia es *reminiscencia*, que el conocimiento se acumula en vidas sucesivas; su método fue la *dialéctica*: un diálogo directivo (no impositivo), un razonamiento con oposiciones y diversidad de pensamientos, encaminado a una síntesis justa; su Academia era para una élite: un semillero de filósofos y políticos. Aristóteles (384-322 a.C.) afirmaba que aprender es *experimentar* y *razonar*: los conceptos se originan en la experiencia sensible y se perfeccionan en el entendimiento, que la tarea propiamente humana es el *ejercicio de la razón*, que el maestro debe proporcionar la experiencia para que el entendimiento del alumno produzca la representación científica de las cosas y alcance un conocimiento universal y objetivo de la realidad; que la educación intelectual es para una élite (no para esclavos ni para incapaces mentales) en un ambiente amistoso y dotado apropiadamente. En la edad media, Alcuino de York (735-804), nombrado por Carlomagno para organizar y dirigir la Escuela Palatina, enseñaba mediante el diálogo en un ambiente amigable, de trato igualitario, por lo que fue llamado el nuevo Sócrates, y su método de enseñanza se extendió a las escuelas catedralicias (episcopales u obispaes) y abaciales (monacales) de la edad media, sufriendo mejoras a través de las *lectiones*, *expositiones*, *collationes*, *disputationes* y *quaestiones*.

En la edad contemporánea, el seminario se desarrolló en la Confederación Ger-

mánica (1815-1866) constituida por 39 estados autónomos, incluidas Prusia y Austria; en 1694 se fundó la universidad de *Halle*: su libertad de pensamiento y de enseñanza llevó a inaugurar el primer seminario (1786); en 1737 se fundó la universidad de *Gotinga*: su libertad de investigación científica creó un terreno abonado para los seminarios; en 1810 se fundó la universidad de *Berlín*: su orientación de dar primacía a la investigación sobre la enseñanza, su convencimiento de que **los mejores maestros son los mejores investigadores** y su fortalecimiento de los seminarios, la hizo modelo para otras universidades. Hoy en día esta técnica se aplica en todos los países desarrollados. Parece ser que una razón para denominarlo "*seminario alemán*" o "*seminario investigativo alemán*" sea para diferenciarlo de los mal llamados seminarios cuyos procedimientos corresponden generalmente a un simposio o, a veces, a otra técnica de grupo.

Contemporáneamente, el seminario es una de las **técnicas de grupo** que se sustentan en una rama de la psicología social denominada **dinámica de grupo** (Cirigliano y Villaverde 1992). La dinámica de grupo parte de la definición del hombre como un ser que actúa inteligentemente en un medio social. La docencia tradicional generalmente no tiene en cuenta el componente social al centrar su acción en el rendimiento individual; ella forma para competir por medio del saber y el hacer que posibilita el tener o recibir de su comunidad, no da una formación integral que propicia primero el desarrollo de su comunidad, y segundo el desarrollo del individuo por intermedio del desarrollo de su comunidad.

B. Los pasos del seminario, de la racionalidad y del entendimiento

¿Los ideales de la racionalidad (pensar por sí mismo, pensar en el lugar del otro y obrar en consecuencia; según Kant citado por Zuleta 1992^a) corresponden a los pasos de la técnica del seminario: reflexión personal, diálogo y crecimiento en el conocer? ¿Los pasos del seminario corresponden, a su vez, a aquellos funcionales del entendimiento: pensar, raciocinar y razonar? (Nalús, 1992).

En el seminario se integran la enseñanza y la investigación a nivel individual y grupal. Enseñanza es “acción de señalar, seña. Lo comprendemos como el señalar en, el mostrar señales, muchas y muy diversas y en muchos sentidos” (Nalús 1992). Investigar es ir tras las señales de la realidad de manera activa, original y creativa; es contrario a recibir y repetir pasivamente verdades de otros sin ninguna producción intelectual propia. Se investiga individualmente con anticipación a la sesión del seminario y grupalmente durante ésta mediante el diálogo. Si cada dialogante construye su propio conocimiento, su propia verdad, su realidad subjetiva, la diversidad de esas verdades implica opuestos; no hay diálogo si no hay opuestos y sólo los opuestos generan crisis, éstas cambios y éstos el crecimiento en el conocer. La diversidad, la variación, permite la selección y ésta la evolución tanto de los seres vivos como del conocimiento.

En el seminario cada miembro es maestro de sí mismo en su reflexión personal; en ella construye su propia verdad leyendo y reflexionando (investigando) de

manera laboriosa, crítica y creativa (como camello, león y niño, respectivamente, según Zuleta 1992); también es maestro de sus compañeros seminaristas en la sesión del mismo al sustentar ante ellos su verdad. Con anticipación a una sesión del seminario él piensa por sí mismo: investiga individualmente y es su propio maestro; durante la sesión piensa en el lugar del otro: a través del diálogo se investiga colectivamente, se es maestro de los otros y, como tal, se dialoga para entenderse mutuamente sus verdades; finalmente se debe obrar en consecuencia frente a la fuerza de los argumentos del otro, los puntos de vista del otro y las conclusiones que se desprendan del diálogo.

Pensar es la actividad síquica primaria del hombre que le permite *entender* sus propias imágenes. Entender es percibir y conceptuar. Nuestros órganos sensoriales internos y externos responden a estímulos, igualmente internos y externos, enviando señales eléctricas idénticas que, dependiendo del lugar del cerebro a donde llegan, se transforman en diferentes equivalentes síquicos: las sensaciones. Éstas se asocian, especialmente en el complejo límbico, con emociones para generar ideas. El cerebro trata de armonizar las ideas con aprendizajes previos presentes en la memoria para formar nociones. Las ideas y las nociones son imágenes, percepciones rudimentarias o equivalentes síquicos simples de la información percibida. *Saber* sería formar imágenes síquicas elementales de un objeto. Mediante la inteligencia hacemos una lectura interna de estas imágenes, una reflexión que implica análisis, síntesis, tras-

cendencia, inferencias y, en fin, un procesamiento de esa información que transforma la imagen en concepto, es decir, que conduce a *entender* esa información.

Entender sería entonces saber con alta perfección una cosa. Las imágenes no procesadas forman preconceptos que conducen a prejuicios.

Raciocinar es la actividad síquica que permite *comprender*. Comprender es entender y juzgar. Raciocinar implica entender los conceptos elaborados por otros, compararlos con los propios y concluir. Si juzgar es comparar y concluir, raciocinar es la actividad síquica que conduce a elaborar y emitir juicios.

Razonar es la actividad síquica que permite *conocer* para *crecer* al apropiarse conocimientos que conduzcan a transformar la realidad interna y externa del hombre. Conocer es entender, comprender, sustentar, apropiarse y crecer; se conoce cuando se ha construido y apropiado un conocimiento propio, crítico e independiente. Razonar implica la sustentación lógica de nuestros juicios que conduce a apropiarse nuevos conocimientos o a modificar los previos frente a la fuerza de los argumentos opuestos.

De las anterior reflexión podemos concluir que:

i. Los ideales de la racionalidad de Kant (pensar por sí mismo, pensar en el lugar del otro y obrar en consecuencia) corresponden a los pasos de la técnica del seminario (reflexión personal, diálogo y construcción o perfeccionamiento de conocimientos)

ii. Los pasos de la técnica del seminario corresponden a aquellos del discurrir del entendimiento (pensar, raciocinar y razonar).

iii. *Pensar* es reflexionar o intelectualizar por sí mismo; se piensa para *entender*.

iv. *Raciocinar* es dialogar para pensar en el lugar del otro; se raciocina para *comprender*.

v. *Razonar* es apropiarse y cambiar para transformar la verdad o la realidad; se razona para *conocer*.

C. El seminario y la formación integral

El seminario es, fundamentalmente, una técnica de grupo orientada a la formación integral, es decir, a la educación, al desarrollo del educando en las tres dimensiones del aprendizaje: el ser, el hacer y el conocer. Saber es poseer información; conocer es construir conocimientos, es intelectualizar información o datos, es investigar; se posee información mediante la memoria, se conoce al procesar la información con el discurrir del entendimiento, mediante el uso de la inteligencia. La dialéctica nos dice que sólo se puede construir conocimiento si hay opuestos, si hay controversia, si hay discusión dialógica. Los opuestos no se contradicen, se contraponen; el diálogo no acepta contradicciones; acepta opuestos que son su alimento. Las contradicciones son afirmaciones contrarias y mutuamente exclusivas, expresadas por un mismo emisor. Los opuestos son afirmaciones contrarias emitidas por diferentes emisores y que pueden parecer mutuamente exclusivas. Los opuestos

pueden tener diferencias y semejanzas; además pueden ser enfoques diferentes de lo mismo o pueden ser complementarios y aparentemente contradictorios. Por esto, la actividad central del seminario es la *discusión dialógica* o, simplemente, *el diálogo* que es la forma excelsa o más elevada de la comunicación interactiva (Molina 2001^a) que, a través de la mutua comprensión, permite encontrar complementariedad en lo aparentemente contradictorio.

El diálogo en el seminario, que como dijimos implica necesariamente confrontación de opuestos, es esencialmente una reflexión colectiva donde cada cual ofrece diversos argumentos que pueden enriquecer (modificar, ampliar o eliminar) las verdades de los demás miembros, sin que este enriquecimiento implique consensos. La variación de cualquier elemento del fenotipo, incluyendo las interpretaciones personales de la realidad, es un fenómeno natural; somos diferentes no sólo en el fenotipo físico sino también en el intelectual, en lo que creemos; así, no es posible la identidad de creencias o de conocimientos entre seres humanos. En la solución de problemas o de conflictos, el diálogo sólo puede pretender la comprensión mutua (que posibilita encontrar complementación en lo antagónico) y la concertación (el pacto que implica para cada parte ceder en al menos algunos puntos opuestos), pero nunca el consenso (entendido como igualdad o unidad absoluta del sentido o interpretación de los fenómenos).

El seminario privilegia el conocimiento y por ello su acción se centra en la discu-

sión dialógica entre discursantes. Se dialoga con un texto oral o escrito; la lectura de producción, no de consumo, es un diálogo entre el lector y un texto escrito (Zuleta 1992). En la lectura, previa a la sesión, el seminarista construye una verdad propia y, durante la sesión, la confronta (busca similitudes, diferencias y nuevos enfoques) con las verdades de sus opositores con el fin de cambiarla, si los argumentos opuestos de un interlocutor válido así lo ameritan. Estos argumentos no nos sirven para modificar nuestra verdad si no los comprendemos; su comprensión implica interés y comunión de códigos para escuchar, uso de la inteligencia para reflexionar y entender, y comparar y concluir para juzgar. Con el cambio, de una verdad previamente construida, se crece en el conocer. El seminario busca, primariamente, este crecimiento, no consensos, acuerdos, compromisos o similares, puesto que él privilegia los procesos sobre los contenidos en la formación de investigadores.

Se aprende a conocer conociendo y a investigar investigando. En el seminario se aprende a conocer y a investigar ejercitando la inteligencia (la facultad de intelectualizar; de pensar, raciocinar y razonar) para desarrollar un pensamiento crítico independiente en la construcción de conocimientos propios que puedan ser sustentados y confrontados con otros conocimientos, igualmente contruidos por otros miembros del seminario, con el fin de enriquecerlos mutuamente. Confrontar implica discutir. Podemos discutir dialógicamente si tenemos las actitudes y aptitudes que el diálogo presupone (Molina 2001^a). Si no

las tenemos, el debate se torna en un combate ajeno a los procedimientos del seminario; adquirirlas es un proceso que implica motivación, decisión, voluntad, energía y tiempo. El *preseminario* intenta un desarrollo de dichas actitudes y aptitudes y, por lo tanto, un crecimiento en el ser y en el hacer.

Aprender a ser involucra el desarrollo de las cualidades o virtudes esenciales del hombre (autonomía, autoestima, intelectualidad, eticidad, sensibilidad, solidaridad, respeto, tolerancia, sana convivencia o, en una palabra, humanismo). Se aprende a ser mediante la educación social y ésta se adquiere en grupos primarios tales como la familia, el grupo de amigos o el seminario. Un grupo primario se define como un grupo identificable, de un tamaño pequeño que permite la interacción cara a cara entre todos sus miembros; éstos acuerdan roles y procedimientos para el logro de metas comunes, se sienten responsables de la evolución del grupo, y tienen sentido de pertenencia a éste, de interdependencia y de solidaridad basada más en los sentimientos que en la razón.

Tenemos conciencia de la necesidad de cambiar la instrucción por la educación (formación integral) del estudiante universitario. El seminario, como técnica orientada al desarrollo del conocer, del hacer y del ser, ofrece perspectivas positivas para este cambio. Estamos en mora de cambiar; vivimos tiempos de velocidad de cambios mundiales en todas las esferas del quehacer humano y no podemos relegarnos, especialmente en educación, o nuestro atraso relativo será cada

vez mayor. El seminario debe ser una institución en nuestras universidades; el preseminario debe ofrecerse ya a todos los profesores y a los estudiantes de primer semestre de todas las carreras como prerrequisito para participar en cualquier seminario o, aún sólo para tomar conciencia de lo que puede aportar el seminario en la educación. Los seminarios se ajustan mejor dentro del componente flexible (optativo) del currículo, bien como cursos electivos, de contexto, o de líneas de profundización o bien como programas especiales de trabajo académico.

D. El seminario y la autoevaluación permanente

Evaluar no es lo mismo que calificar. Evaluar es diagnosticar y corregir; calificar es poner una nota numérica con base en una opinión. Tradicionalmente, en la universidad se califica pero se evalúa poco o nada: Por lo general, lo importante para el estudiante es una nota aprobatoria; así, el profesor entrega la nota al estudiante, usualmente sin ningún diagnóstico, sin que el estudiante participe en la evaluación, sin que éste se entere precisamente donde erró y cómo corregir el error. La técnica del seminario involucra una autoevaluación permanente del grupo y, a través de ésta, la de sus miembros. El grupo pequeño permite una interacción constante entre los seminaristas, un conocimiento cercano de sus pensamientos y acciones, de sus actitudes y aptitudes, lo que, frente a los objetivos del seminario, posibilita que la evaluación grupal sea más efectiva que una exclusiva del profesor. El seminario es para estudiantes que desean una edu-

cación, una formación integral que incluya investigar y socializar. Cada estudiante podría autocalificarse con base en la evaluación grupal y en su fuero interno, y apelando a su sentido de autocritica responsable y honesta (“eticidad”) como presupuestos de un seminarista (quien ha cursado un preseminario y ha apropiado nuevos criterios y conductas).

Nadie conoce mejor su propia realidad que uno mismo y, así, nadie podrá calificarla mejor que uno mismo. De aquí se concluye el mayor valor de la calificación interna (sobre la externa) basada tanto en una evaluación interna como externa. Mentira es inconformidad entre lo que se piensa y lo que se dice; lo que se piensa y se dice en conformidad, puede ser falso o verdadero. Se puede tener certeza de que se miente; pero no se puede tener certeza de qué es falso y de qué es verdadero. La evaluación y calificación internas mentirosas son un contrasentido; la autoevaluación necesariamente implica autonomía (libertad responsable) y la responsabilidad necesariamente implica honestidad. La autoevaluación sólo es posible en grupos suficientemente maduros. Alcanzar la madurez del ser es un proceso y así también lo es llegar a la autoevaluación.

La evaluación/calificación tiene que ver con la estructura del grupo (dos o más personas) en que se realiza y, por ello, debe tener en cuenta todos los elementos de esa estructura que inciden sobre ella: (a) El tamaño del grupo y las personalidades de sus miembros que reflejan la cultura del medio; (b) la adopción democrática o autocrática de normas y la

apropiación o no de éstas como criterios; (c) los roles: la participación activa (construyendo activamente el conocimiento) o pasiva (oyente memorizante) del estudiante; (d) el ambiente físico apropiado o no (espacios, entornos, muebles, documentos, materiales y equipos); (e) la dinámica externa (normas establecidas por la institución para evaluar o calificar, opinión de otros grupos sobre evaluación/calificación interna o externa, etc.); (f) la dinámica interna afectada a su vez por la homogeneidad del grupo, el nivel de formación y madurez de sus miembros, el grado de comunicación discursiva y cooperativa y las actitudes particulares de sus miembros. Sobre este último punto, por ejemplo, la motivación basada en el placer de trabajar, de lograr y de aplicar los logros (opuesta a la basada en el temor de una mala nota o en la competencia por sacar la mejor nota), conduce al logro de los objetivos y, por ende, a evaluaciones y calificaciones satisfactorias o excelentes. Es de esperar que el seminario, como grupo primario, tenga una estructura tal que propicie la evaluación/calificación autónoma; esto no es fácil de esperar en otro tipo de grupo.

Si el grupo no tiene una estructura y una dinámica deseable, la evaluación/calificación se constituye en un problema cuya solución implica cambios en la estructura del grupo, un proceso que es necesariamente lento. Esto conduce a pensar que no es posible llegar a una evaluación/calificación autónoma “de la noche a la mañana”; por lo contrario, debe ser también un proceso gradual en el cual el seminario puede contribuir

significativamente a la solución de este problema, ofreciendo el preseminario y seminarios (básicos y/o superiores) a profesores y estudiantes de pre- y posgrado dentro del componente flexible curricular. Es de esperar que en los seminarios la motivación del estudiante sea el placer de conocer, ser y hacer. Tenemos conciencia de la necesidad de un cambio hacia la evaluación autónoma y la técnica del seminario ofrece perspectivas positivas para este y otros cambios deseables, por lo que no debemos quedarnos con las manos cruzadas, conformados con la docencia tradicional.

III. OBJETIVOS GENERALES

El **seminario** es un método pedagógico intercomunicativo, discursivo y cooperativo, orientado a concertar la investigación y la docencia. En el seminario, un grupo pequeño con intereses académicos comunes, aplica este método para investigar y estudiar un tema recurriendo a fuentes originales de información. Su acto culminante es la discusión dialógica, o simplemente el **diálogo** (del griego: *dia*, entre, por medio de, y *logos*, discurso, razón) o comunicación entre logos, entre diversos discursos o razonamientos expresos, es decir, entre locutores válidos y activos que pretenden enriquecer sus respectivos conocimientos al comprender mutuamente sus diferentes verdades o puntos de vista. Como ya dijimos, este método implica unos cambios de aptitudes y actitudes en los seminaristas, especialmente el de escuchar con la intención de comprender al otro y de armonizar proposiciones antagónicas que pueden ser complementarias, lo cual (la

dialógica) está en línea con el pensamiento complejo de Edgar Morin.

El seminario pretende la formación integral: el crecimiento en el ser, el hacer y el conocer. El seminario privilegia el conocimiento, no el saber memorístico, y por ello su acción se centra en el diálogo. En la lectura productiva del seminario, se dialoga con un texto escrito u oral, antes o durante la sesión, respectivamente. La sesión del seminario se centra en una discusión dialógica entre discursantes. En la lectura, previa a la sesión, el seminarista construye una verdad; en la sesión la confronta (busca similitudes, diferencias y nuevos enfoques) con las verdades de sus opositores con el fin de cambiarla, si los argumentos opuestos de un interlocutor válido así lo ameritan. Estos argumentos no nos sirven para modificar nuestra verdad si no los comprendemos; su comprensión implica interés y comunión de códigos para escuchar, uso de la inteligencia para reflexionar y entender, y comparar y concluir para juzgar. Con el cambio, de una verdad previamente construida, se crece en el conocer. El seminario busca este crecimiento, no necesariamente consensos, acuerdos, compromisos o similares.

El seminario es una herramienta diseñada para desarrollar un pensamiento crítico-independiente-ético y para incrementar o perfeccionar el conocimiento; lo primero lo hace al privilegiar una autoevaluación permanente que conduzca a la madurez emocional y racional; lo segundo al privilegiar el método científico para la búsqueda, la comprensión, la construcción y la apropiación libre del

conocimiento y evitar la memorización y la repetición de la verdad de otro. El objetivo final del seminario es el de formar científicos, es decir, personas con una formación integral capacitadas para construir y crear conocimiento, para comprender y generar ciencia con un sentido social. Su prioridad no son los contenidos sino los procesos del conocer y del investigar; dicho de otra forma, su prioridad no es resolver preguntas o problemas de manera original, lo que supondría investigadores formados, sino la de formar investigadores. Esta modalidad pedagógica tiene así unos objetivos propios; no se debe pretender, por lo tanto, que ella reemplace a otras técnicas, tales como la clase magistral o el taller, cuyos objetivos son distintos.

En resumen, el seminario es una técnica (un proceso) para formar investigadores, fundamentada en la dinámica de grupo (una ciencia), mediante la cual un grupo pequeño investiga intensivamente un tema (un contenido) recurriendo a fuentes originales de información (unos datos). El hombre no puede percibir la realidad directamente sino a través de señales o vestigios de ella (fenómenos). Investigar es ir tras los vestigios de la realidad aplicando un método para alcanzar un conocimiento de ella; en el seminario se aplica el método científico que, brevemente, consiste de cuatro pasos: (1) Descripción clara y precisa de lo observado (el objeto; datos, señales o reflejos de la realidad; el fenómeno a explicar o el problema a resolver); (2) Interpretación del fenómeno, por parte del observador (del sujeto), a la luz del conocimiento actual sobre el mismo (sistema conceptual o marco teórico orientado a entender el

fenómeno); (3) Juicio del sujeto (juzgar es comparar y concluir después de entender, es sacar consecuencias en forma de hipótesis); y (4) Obtención de nuevos datos que permitan sustentar o rechazar las hipótesis propuestas. Investigar, es pues, aplicar un método para alcanzar un conocimiento, es reflexionar metódicamente sobre datos (fenómenos naturales, datos documentales o datos producidos por un experimento) y sacar consecuencias. En el seminario, la reflexión individual y colectiva pretende concertar la docencia (el aprendizaje) con la investigación (la generación del conocimiento).

IV. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

El seminario, en cualquiera de sus formas, pretende que los participantes perfeccionen específicamente su capacidad para:

- 1) Entender los procesos que permiten construir y generar conocimientos;
- 2) Reflexionar, es decir, pensar, raciocinar y razonar para interpretar y comprender;
- 3) Pensar antes de hablar y aprender cuando es prudente callar y cuando es necesario intervenir;
- 4) Elaborar preguntas claras, precisas y oportunas;
- 5) Percibir con atención a través de todos los sentidos;
- 6) Escuchar, en el sentido de oír con atención, confrontando ideas y buscando en la verdad del otro elementos válidos;
- 7) Respetar y reconocer la verdad del otro como aproximación al conocimiento pleno;

- 8) Hablar adecuadamente en público en cuanto a lenguaje verbal (vocalización, dicción, entonación, velocidad, volumen, vocabulario, propiedad, sintaxis y armonía) y no verbal (gesticulaciones);
- 9) Exponer su verdad en forma sencilla, clara y concisa (breve y precisa); hablar con la intención altruista de que el otro comprenda lo que se quiere decir y no con el morbo egoísta de escucharse a sí mismo o de alimentar el ego con un derroche de elocuencia;
- 10) Emplear ilustraciones, diagramas, esquemas, ejemplos aclaratorios, ilustrativos o prácticos, secuencia jerárquica, lógica y consistente de los puntos tratados y oportuno buen humor;
- 11) Comunicarse además por escrito, lo cual es esencial del trabajo en equipo;
- 12) Redactar con claridad, objetividad, creatividad y brevedad el producto de su reflexión personal y el del diálogo de una sesión;
- 13) Juzgar y ser juzgado;
- 14) Elaborar críticas sustentadas, objetivas, imparciales y creativas, con el fin de evaluar y calificar;
- 15) Confiar en sus propias conclusiones para someterlas a la crítica;
- 16) Discutir en el sentido de pensar, hablar, escuchar y replicar interactivamente, de dialogar para confrontar verdades;
- 17) Aproximar cada vez más su verdad a la realidad utilizando la discusión no como combate o contienda sino como un diálogo orientado a la confrontación de opuestos que lleven a crisis y, éstas a cambios conceptuales y así poder cambiar, madurar o crecer;
- 18) Reconocer que la instrucción memorística no debe suplantar la comprensión de la información y la apropiación del conocimiento;
- 19) Compartir los aciertos y desaciertos en el trabajo investigativo; y
- 20) Querer su trabajo y desear conocer cada vez más.

BIBLIOGRAFÍA

- CIRIGLIANO, GFJ y VILLAVERDE. 1992. *Dinámica de grupos y educación*. Buenos Aires: Ed. Hvmánitas
- LIPMAN, M. 1992. *Dirigir una discusión filosófica*. En: *La filosofía en el aula*. Madrid: Edit. La Torre. Cap. 10, pp. 193-228
- LLAMBIAS DE ACEVEDO. 1960. *Los seminarios en las universidades de Alemania*. Bogotá.
- LOTERO, G. 1988. *La discusión en el seminario*. Medellín: Univ. Pontificia Bolivariana.
- _____. 1993. *La evaluación del seminario*. Medellín: Univ. Pontificia Bolivariana.
- MOLINA, A. 1991. *Del método magistral expositivo al interactivo en la enseñanza de las ciencias*. En: *Reflexiones sobre el quehacer pedagógico*. Medellín: Univ. Nal., Cuadernos Académicos No. 1, pp. 12-14
- _____. 1999. *El seminario en contexto con la reforma de la estructura académica universitaria*. Medellín. (En borrador). 9 pp.
- _____. 2001. *El seminario: una técnica para aprender a aprehender y aprender a investigar*. Uni-pluri/versidad 1(3): 41-47 (Universidad de Antioquia, Medellín)

- 2001^a. El diálogo en el seminario. Uni-pluri/versidad 1(3):49-56 (Universidad de Antioquia, Medellín)
- NALÚS, M. 1992. El seminario investigativo. Bogotá: ASCUN/ICFES. 34 pp.
- NAVARRO, N. 1986. El Seminario investigativo. Bogotá, México, Río de Janeiro: Conferencia IX del Programa FIUC/Konrad Adenauer.
- ORDÓÑEZ, A. 1991. Anotaciones sobre el seminario investigativo. 2^a edición. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Ciencias Jurídicas y Socioeconómicas. 148 pp.
- PUJOL, J. y FONS, J.L. 1961. Los métodos de enseñanza universitaria. Pamplona: Univ. de Navarra
- REMOLINA, G. s.f. Algunas anotaciones metodológicas para el trabajo de seminario. Bogotá.
- TABARES, J. y LONDOÑO, B. 1989. Propuesta para innovar en unas metodologías de la enseñanza universitaria. Medellín: Univ. Nal., Fac. de Minas. 14 pp.
- ZULETA; E. 1992. Sobre la lectura. En: Ensayos selectos. Ediciones Autores Antioqueños, Vol. 76, pp. 69-96
- 1992^a. La lectura. En: Ensayos selectos. Ediciones Autores Antioqueños, Vol. 76, pp. 263-283

El semillero de investigación como espacio de saber en tanto que *Stultifera Navis*¹

Alexander Yarza De Los Ríos²

“Nada da más sentido que cambiar de sentido”

Michel Serres, El Tercero Instruido

Este escrito consta de dos segmentos. El primero se refiere a la experiencia en un semillero de investigación, y está dividido en tres puntos, a saber: las motivaciones para ingresar y permanecer en el semillero, un paralelo entre la formación en investigación recibida en el Semillero y en los cursos de Investigación de la Licenciatura en Educación Especial, y los aportes como maestro, intelectual y sujeto. El segundo segmento trata sobre una invención, una posibilidad de interpretación y significación sobre el Semillero

de Investigación en Pedagogía, entendiéndolo como un espacio de saber en tanto *Stultifera Navis* (Nave de Locos).

INGRESOS Y PERMANENCIAS

El ingreso se justifica desde una doble razón. Primero jugó la curiosidad, la actitud permanente por escudriñar en el interior de esos papeles que se encuentran pegados en las carteleras y paredes de la Universidad, o los ubicados en las mesas de las cafeterías o en la biblioteca cen-

1 Escrito elaborado en el marco de la celebración realizada en Marzo de 2003 por la Facultad de Educación con motivo de los 200 Años Universidad de Antioquia.

2 Integrante del Semillero de Investigación en Pedagogía (SIP), Grupo de Investigación Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia, Coordinador de GRESEE (Semillero de Investigación y Grupo de Estudios Sobre Educación Especial) Estudiante de Licenciatura en Educación Especial.

tral. Si no hubiese leído un cartel que invitaba a participar en una “segunda cohorte” del semillero de investigación (expresión carente de significado en ese momento) y que proponía como únicos requisitos presentar un ensayo sobre una problemática educativa y tener una entrevista, posiblemente estaría haciendo de mi vida otros caminos distintos a los dispuestos por la experiencia en el semillero. Así pues, por un lado, el ingreso estuvo designado por las fuerzas del destino azaroso, aquellas que ayudan a desplazarnos en el mundo sin previo aviso y direccionamiento, pero estipuladas desde las profundidades de lo indescifrable, lo innominable y extraño a nuestro entendimiento.

Como segundo, pienso que influyó la búsqueda de un espacio de aprendizaje distinto al proporcionado por las clases y los cursos de la carrera. Desconocía la forma en que se pudiera llamar, el carácter institucional que se le asignase o inclusive concretamente qué era lo que estaba buscando fuera de la “academia”. Lo cierto del caso es que por función del azar terminé afortunadamente en este lugar del mundo que tiene por nombre: Semillero de Investigación en Pedagogía.

La permanencia tiene unas razones y sentires más variados, difusos y poderosos, entre los cuales quisiera rescatar y resaltar algunos:

- La insistencia y perseverancia en permanecer a pesar de las dificultades, percances o tropiezos que se alzarán delante, debajo o encima de la posibilidad de continuar en el semillero; bien fuera aumento en la carga académica,

incompatibilidad horaria, incompreensión de las temáticas abordadas en las sesiones, renuncia a experiencias, sujetos o espacios. Insistir era la mejor herramienta que tenía a la mano para poder continuar.

- La pasión por el conocimiento, la complejidad, la investigación transmitida y construida gracias a las múltiples enseñanzas de una figura representativa en el proceso de formación dentro del semillero: Angélica Serna. Su forma de lenguaje sobre las temáticas, la emoción que irradiaba cuando cada persona socializaba su pregunta, problema o inquietud, las conversaciones e interacciones, los ejercicios de investigación que sugería, es decir casi completamente su existencia entera. Esa pasión por conocer quedó depositada en lo más esencial de mi ser y estar en el mundo.
- El saberme identificado con un oficio doble: Maestro especial e investigador. La nubosidad en que estaba sumergido adquiría una disposición distinta y distante, una especie de “claridad” se me presentaba como visible y permitía abrir las nubes con las manos y la palabra, para poder despejar algunas inquietudes sobre el futuro de mi profesión, la cual experimentaba –y más aún: “padece”– un conjunto de modificaciones que la acercan a su posible disolución del mapa dibujado en el Sistema Educativo del país.
- Encontrar un espacio de discusión, de diálogo e intercambio, donde se despliega una gran conversación sin interrupción sobre la educación, la Pedagogía, las relaciones culturales y sociales, las problemáticas económicas,

cas y políticas, etcétera. Dicho de una manera diferente, arribar a un *espacio de saber* que en la actualidad nombro, objetivo y experiencio como una *Stultifera Navis*.

CONFRONTACIONES

El programa de Licenciatura en Educación Especial, al igual que otras licenciaturas, “depende” de un plan de estudios que estipula el abordaje de unos contenidos y unas temáticas concretas, de acuerdo a unos lineamientos generales para la formación de formadores, donde lo más característico o importante sería la nota, el resultado final y el “encajamiento” en las peticiones del profesorado.

La investigación se plantea, principal pero no únicamente, desde tres perspectivas:

- 1) Una *instrumental*, donde se trabajan los componentes de un proyecto, mediante lecturas, exposiciones y aplicaciones puntuales en el marco de los procesos de práctica y durante las semanas que dura un semestre (asignando en el mejor de los casos: seis semanas para lecturas sobre investigación, cinco para formulación del proyecto y cinco para ejecución, análisis y escritura);
- 2) Una *fragmentaria*, en la cual se muestran esos componentes trabajados como un conjunto de partes escindidas, que al momento de “unirlas”, formarían un todo, es decir, una investigación. Tanto planteamiento del problema como resultados esperados, se analizan como entidades individuales y desligadas, aunque

implicadas dentro del mismo proceso de construcción de un proyecto; y

- 3) Una *trivial*, puesto que cualquier acción, consulta, indagación, revisión de libros, técnica implementada... dentro de un curso, bien sea de investigación o de otra temática, es considerado como proceso de investigación.

En muchas ocasiones, la investigación se justifica invisiblemente: se da por sentado la necesidad de investigar, el hecho de concebirla como la mejor o la única opción que se puede tener para transformar las prácticas de enseñanza, resolver problemas cotidianos en el aula o la escuela, construir alternativas de innovación pedagógica (conceptuales o prácticas), entre otros. Se vende como una panacea y una salvación, camino exclusivo para modificar la realidad.

A nuestro parecer, estaríamos asistiendo a una modificación en la concepción que se tiene sobre la investigación: entender la experiencia de investigación como una *moda*, es decir, una *acción popularizada e instrumental* que replica y reproduce, consciente o inconscientemente, un grupo de sujetos en formación profesional, tanto en educación como en los demás campos del saber. Más acá de su “cotidianización” en la formación de los profesionales es una “trivialización”, en tanto se cree que investigación es *todo* ejercicio de consulta, indagación o exploración que se realice en el marco de un curso o un seminario. Es un reduccionismo que comienza a generalizarse por todos lados, escindiendo los espacios de saber institucionales, penetrando en las actitudes y conductas,

permeando todo intento de formación investigativa.

La investigación en el semillero entra en un juego de relaciones diferente, es un vínculo o contacto distinto con el Saber, del cual se quisieran rescatar dos elementos:

1. Aunque la formación en investigación se plantee por etapas o momentos, en tanto proceso continuo y discontinuo, se dispone o presta con mayor facilidad a una reconstrucción o un re-direccionamiento cuando se considera necesario. “Caminante no hay camino se hace camino al andar”. Senderos, travesías, pasos, estancamientos, retrocesos. Nunca se sabe con precisión estadística lo que pueda acontecer. Los números y tiempos no determinan la formación. Las cifras se extinguen, se diluyen y proscriben. La palabra y el diálogo toman una especial significación, en el sentido que el proceso se decide con reciprocidad, la conversación es uno de los puntos en que se decide la continuidad o discontinuidad de la formación investigativa.

Estamos “relativamente desprendidos” de la esterilidad que pudiera producir el “encierro” o la “inmovilidad” otorgada por el plan de estudios universitario, encierro traducido e implementado en los diferentes cursos de los programas: donde la mismidad es el factor común por excelencia, esto es, reflejarse en el otro como si fuera un espejo de lo mismo que somos, en la medida que nos movemos en el mismo sentido aconsejado por un Profesor Universitario y este a su vez por un plan de estudios.

La reconstrucción implica desconstrucción, y esta a su vez, requiere de un ejercicio de crítica reflexiva sobre uno mismo, uno mismo en tanto necesariamente diferentes. De ese modo, la investigación en el semillero se entiende como una actitud ante la vida y el mundo, una manera de relacionarse con lo externo y lo interno para analizarlo y modificarlo, comprenderlo y recrearlo. Insinúa tener presente que el cambio es esencial a nuestra existencia y, por ende, que debemos afrontarlo cual incertidumbre que se asoma en cada esquina recorrida o camino por recorrer. Un curso universitario prescinde de esta posibilidad. Rompemos pues con el encierro, asumiendo la apertura como condición indispensable para nuestra formación.

2. Se parte de una sugerencia constructivista difundida como principio para la práctica de enseñanza en las escuelas: considerar la motivación y el interés de quien aprende para poder desarrollar sus habilidades, capacidades o competencias. Cada sujeto se hace a un problema y, como consecuencia, a un proyecto de investigación. Es como una especie de encarnamiento de la pregunta, hacerse cargo de su transformación porque se desprende de nuestra experiencia, de la falta o vacío identificado, de la inquietud no resuelta en un curso, etc.

Esas “elecciones temáticas”, es decir, los problemas de investigación, atraviesan lo más profundo y superficial de la subjetividad de quien pregunta o problematiza, cada cual se compenetra y complementa con su interrogante, con el deseo de sa-

berse reflejado, convertido él mismo en pregunta. Es casi como un verse en *eso* que hace que seamos sujetos en este espacio de saber, esta *Stultifera Navis*.

En contraste con algunos cursos de investigación en las carreras, en el semillero cada sujeto define su objeto de análisis, elige las relaciones, combinaciones o hibridaciones que desea explorar, etc. Siempre de la mano de un asesor, que ante todo es un conversador o interlocutor, y de unos pares que están dispuestos a la crítica, al diálogo, a formular las apreciaciones o sugerencias más descarnadas posibles.

Se puede apreciar el distanciamiento entre el semillero y un curso de investigación. Algunas diferencias fueron esbozadas, unos límites fueron hechos visibles, la singularidad en el proceso de formación ha sido nombrada. Ahora, queda la tarea de profundizar las diferencias y nominar los puntos de encuentro y semejanza. Las reflexiones sobre la enseñanza y la formación en investigación deben abarcar tantas relaciones posibles como se puedan pensar.

INGERENCIAS

Las experiencias de investigación y formación vividas dentro del semillero me aportaron una cantidad infinita de aprendizajes que se reflejan en la educación como maestro especial o de apoyo. No sólo me regaló la oportunidad de conocer e identificar los distintos enfoques investigativos, los métodos, técnicas e instrumentos, las discusiones sobre la investigación cualitativa, las distintas perspectivas para el futuro... sino que

complementariamente me convirtió en heredero de un modo específico de mirar y hablar sobre el complejo mundo de la educación y la pedagogía, y sus alrededores culturales, políticos, económicos, disciplinares. El semillero ha consolidado una posición ante el saber, ha propuesto ser y estar de una forma particular en unos terrenos concretos. Se puede decir que expandí mis límites de realidad: soy sujeto de la pedagogía, sujeto en el mundo y sujeto cultural.

El semillero no es únicamente investigación, también es literatura y filosofía. Cuentos, novelas, textos filosóficos hacen parte fundamental del proceso de formación. La investigación es una excusa, no es el objetivo primordial, ante todo se pretende formar maestros, sujetos del saber pedagógico, sujetos públicos y de deseo. Una sola mirada es estéril. La pluralidad hace parte constitutiva del semillero. Investigadores, maestros, intelectuales de la educación, sujetos de lenguaje, críticos, reflexivos, transformadores. Tantos máscaras como posibilidades de ser sujetos. El semillero es una máquina productora de subjetividades, esto es, estilos singulares de vida, modos de existencia que repliegan el poder: cuidado de sí mismo en tanto que cuidado del otro.

SEMILLERO DE INVESTIGACIÓN EN PEDAGOGÍA: ESPACIO DE SABER EN TANTO *STULTIFERA NAVIS*

La Nave de los Locos tenía en el Renacimiento, entre otras, la siguiente función:

otorgarle movilidad a unos sujetos concretos y diversos, concederles una capacidad de desplazamiento infinita entre unos terrenos y otros, entre aguas y tierras; asumían la dirección de su rumbo impreciso e imprevisto, los encarnaban en su estructura como si fuera su cuerpo mismo.

“La moda consiste en componer estas ‘naves’ cuya tripulación de héroes imaginarios, de modelos éticos o de tipos sociales se embarca para un viaje simbólico, que les proporciona, si no la fortuna, al menos la forma de su destino o de su verdad [...] Los locos de entonces vivían ordinariamente una existencia errante. Las ciudades los expulsaban con gusto de su recinto; se les dejaba recorrer los campos apartados, cuando no se les podía confiar a un grupo de mercaderes o de peregrinos”. (M. Foucault, Historia de la locura en la época clásica, 1990, 21)

El sentido exacto de esta costumbre, dice Foucault, es difícil de explicar. Sin embargo, se puede pensar que era una medida general de expulsión de lo diferente, de aquello que acechaba y atemorizaba por doquiera, de lo inexplicable que debe extinguirse de un espacio común; y, si no se puede ejecutar tal extinción, por lo menos practicar la expulsión, el destierro, la segregación o el internamiento. Los barcos zarpaban, ora en pinturas, ora en escritos y ora en puertos (Cfr. Foucault, Op. Cit., Págs...). En su interior se aglutinaban los rostros y cuerpos de la exclusión. Comenzaban un viaje sin retorno fijo donde la incertidumbre era la marca estable de la travesía. Todos partían, dejaban lo estático, esa superficie de

tierra que demarcaba los confines de lo aceptado, de lo “normal”. Se tiene pues que cualquier signo del mal, es decir, de diferencia, merecía ser embarcado en una *Stultifera Navis*.

La navegación de los locos “prácticamente posee una eficacia indiscutible; confiar el loco a los marineros es evitar, seguramente, que el insensato merodee indefinidamente bajo los muros de la ciudad, asegurarse de que irá lejos y volverlo prisionero de su misma partida. Pero a todo esto, el agua agrega la masa oscura de sus propios valores; ella lo lleva, pero hace algo más, lo purifica; además, la navegación libra al hombre a la incertidumbre de su suerte; cada uno queda entregado a su propio destino, pues cada viaje es, potencialmente, el último. Hacia el otro mundo es a donde parte el loco en su loca barquilla; es del otro mundo de donde viene cuando desembarca. La navegación del loco es, a la vez, distribución rigurosa y tránsito absoluto. En cierto sentido, no hace más que desplegar, a lo largo de una geografía mitad real y mitad imaginaria, la situación *liminar* del loco en el horizonte del cuidado del hombre medieval, situación simbolizada y también realizada por el privilegio que se otorga al loco de estar *encerrado* en las *puertas* de la ciudad; su exclusión debe recluirlo; si no puede ni debe tener como *prisión* más que el mismo *umbral*, se le retiene en los lugares de paso. Es puesto en el interior del exterior, e inversamente... (Foucault, Op. Cit. Págs. 25-26)

De acuerdo con lo anterior, ¿De qué manera es posible entender el semillero de investigación en pedagogía como un es-

pacio de saber en tanto *Stultifera Navis*? ¿En qué forma un espacio de exclusión se torna en espacio de saber? Cambiar de significado es la mejor manera de asignar un significado. Permutar el sentido es una cualidad que tenemos como seres humanos. Estamos cerca de esa asignación, de girar el grado de sentido, de modificar la relación con las palabras que arriba se enunciaron.

Al grano. La intención es construir la propia *Stultifera Navis*, una “Nave de los Locos” sobre la cual se tuviera la potestad de definir el rumbo, los terrenos acuosos por los cuales transitar, y el encierro y la expulsión temporal a la cual someterse. La navegación y la exclusión serán decididas -no impuestas-, se entenderían como distanciamientos de lo que somos, decimos, sentimos, pensamos y hacemos. Es alejarse del punto de vista sobre el cual los sujetos se ubican para mirar y hablar, decir y ver, hacer y pensar.

Arribar al “agua”, o de pronto “al río de mil brazos, al mar de mil caminos, a esa gran incertidumbre exterior a todo” (Foucault, Op. Cit. 22). Es “purificarse” de la contaminación que produce creerse la propia y particular *verdad*, ese modo de contactar la realidad, de acercarse y relacionarse con ella. Es desembocar en la incertidumbre, convivir en sus entrañas para luego intentar percibir de forma distinta y distante lo que era cercano y familiar: regresar a un espacio de saber impregnados del mundo otro de donde se vuelve.

La *Stultifera Navis*, pedagógica e investigativa, tendría una relación direc-

ta y libre con el Saber, de construcción, apropiación, circulación y producción de saberes en el saber. Es una pluralización y amplificación de lo que hace el semillero de investigación, en tanto puede mantener su **barquilla**: locus, estructura estructurada y estructurante, suelo epistemológico, punto de vista; sin embargo, siempre deberá estar dispuesta al movimiento y al desplazamiento, darle la cara directamente a la incertidumbre y la discontinuidad. Esta es una de las singularidades que convierte a la *Stultifera Navis* en espacio de saber.

Solo estaría atada, temporalmente y si así se desea, a los designios del agua, del “tránsito absoluto” que ella misma y su relación con lo Otro le estipulen, ligada a la intención de problematizar, de identificar tensiones, describir lo invisible, mostrar las resistencias de lo local, proponerle toda una contrapropuesta al Poder (sociedades disciplinarias y de control) desde el Saber: los discursos “liberadores” que desplazan los sometimientos y encadenamientos del sujeto. Su mayor “ancla” sería proponerle al maestro, como sujeto del saber pedagógico, el fortalecimiento de su *epimeleia*: como una ética y una estética, un cuidado de sí y de los otros. Además a sus tripulantes, se les plantea la necesidad de hacerse cada uno un pasajero que elige sus prisiones y que sostiene una conversación ininterrumpida.

El cuidado de los sujetos contemporáneos está situado en el acto de habitar la Nave. En el Renacimiento embarcaban a los locos para cuidarse de su peligrosidad, en la actualidad nos embarcamos para cui-

darlos y cuidarnos, es una reciprocidad no intencionada: este cuidado puede radical –por el momento– en un develamiento y un enfrentamiento contra el poder. Cada navegante protege a los demás, los de adentro y los de afuera. Comparte con el loco el mismo lugar *liminar*, pero una diferencia esencial los distancia: *ahora decidimos navegar*.

Enfrentarse a los efectos **puntuales** del poder, implica construir subjetividades, estilos y formas de existencia que serán agrupadas por una Nave, una barca sin rumbos fijos, perpetuos, perennes, imperecederos. Trasegar entre sólidos, con la *escritura* como herramienta fundamental para subvertir mundos, proponiendo miradas y realidades. Construir métodos de enseñanza para transformar el aula. Desenmascarar y criticar los intentos de dominar al maestro y su saber... El tripulante deberá mostrar cómo funcionan los discursos y las prácticas de normalización y control en la pedagogía, cuáles son los modos en que la escuela produce “sujetos normatizados” o cómo podrían transformarse en “sujetos liberados”, establecer las tensiones entre lo local y lo universal, entre la práctica y la teoría, entre la enseñanza y los objetos de la ciencia... Es problematizar un saber específico: la Pedagogía, estando sumidos en el interior de la estructura navegante y permaneciendo en contacto imborrable con todas las partes del afuera y la exterioridad.

“El agua y la navegación tienen por cierto este papel. Encerrado en el navío de donde no se puede escapar [...], está prisionero en medio de la más libre y abier-

ta de las rutas: está sólidamente encadenado a la encrucijada infinita. Es el **Pasajero por excelencia**, o sea, el **prisionero del viaje**. No se sabe en qué tierra desembarcará; tampoco se sabe, cuándo desembarca, de qué tierra viene. Sólo tiene verdad y patria en esa extensión infecunda, entre dos tierras que no pueden pertenecerle”. (Op. Cit., Pág. 26)

Ser **pasajero** de una Nave de Locos en investigación es abrirse a la infinitud del saber, asistir al movimiento continuo y discontinuo de una barquilla que traspasa barreras disciplinares, rompiendo metodologías, creando nuevos métodos, conceptos y modos de comprender la realidad. Zigzaguear, permutar, escindir, correr, fluir, manar, discurrir, brotar. Esparcirse sin precisión, desparramarse por doquier, hacia cualquier dirección, zurcir dispersiones, tramar redes, desenredar puntos y madejas. La mutación es la fijeza de la Stultifera Navis. El pasajero deberá convertirse en **prisionero** de un propio viaje colectivo. Ambos ocupan, durante un momento, el lugar de un tercer sitio: *pasaje y travesía*.

“El tercer sitio se siembra en el tiempo y en el espacio. En medio de la ventana que atraviesa, el cuerpo sabe que ha pasado al exterior, que acaba de entrar a otro mundo; el espacio y nuestras historias son densos de tales umbrales: eje del río, del brazo del mar que la natación rebasa. Aquí parece que se acaba la aventura mientras que un viaje alcanza un estadio; tercero incluido seguramente puesto que aquí alguna cosa termina y no termina completamente a la vez. He aquí el lugar de la pared, variable según el día y el que

la trepa, donde él descubre que, esa mañana, eso pasará, incluso si la tormenta estalla. Tercero incluido: no llegado, sin embargo logrado. He aquí el momento del trabajo en que, de repente, como por la gracia, todo se vuelve fácil y uno no sabe por qué. En toda la mitad la obra se riza. He acá el instante en que años de entrenamiento, de voluntad, de empecinamiento, de golpe entran y se instalan en el esquema corporal o en la comodi-

dad categorial; ese medio día, comienzo y terminé a la vez, se que hablaré chino sin hablarlo aún, que resolveré las ecuaciones del problema, que recobraré la salud, que terminaré la travesía. Tan real, ese umbral, que uno puede equivocarse sobre él: he aquí la cima donde comienza la carrera mientras que quien comienza cree que ella acaba finalmente de agotar todos sus obstáculos; falso miedo. Tercero imaginario a veces” (M. Serres, *El Tercero Instruido*, 1999, 15)



**de la experiencia de los semilleros
de investigación**

Consideraciones iniciales acerca de la experiencia de formación en investigación en el Semillero El Sutil Oficio de Investigar del Instituto de Educación Física 1999-2002.

Carmen Emilia García Gutiérrez*

Santiago Salazar Ramírez**

León Jaime Urrego Duque**

Erika María Peralta Aristizábal**

Mónica María Roldán Cardona**

Frank Euler Sepúlveda**

“Pero entonces todavía estáis lejos de la solución...”

- Estoy muy cerca, dice Guillermo, pero no sé cuál...

- Entonces, ¿no tenéis una única respuesta a vuestras preguntas?

- Adso, si así fuera, enseñaría teología en París.

- En París, ¿siempre tienen la verdadera respuesta?

- Nunca, dice Guillermo, pero están muy convencidos de sus errores.”

Humberto Eco. El nombre de la rosa.

* Historiadora y Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Coordinadora del semillero

** Integrantes del semillero de investigación El Sutil Oficio de Investigar. Instituto Universitario de Educación Física. Universidad de Antioquia

A nuestra experiencia de formación en investigación a través del semillero en el proyecto curricular del pregrado en la licenciatura de educación física, incorporamos procesos pedagógicos encauzados hacia la transformación en la manera como nos relacionamos con el mundo. Relación encaminada a que los docentes y los estudiantes interroguemos el mundo, sumidos en una constante posición de aprendiz, de neófito, de principiante, en tanto que, nos disponemos continuamente a ser sensibles, afectivos y perceptivos con la pregunta.

Vivenciamos el proceso de transformación a partir de las siguientes iniciativas de formación: cuando nos disponemos a revisar lo aprendido; a crear nuevas perspectivas sobre lo que habitualmente consideramos como real; a sensibilizarnos con el conocimiento y a estar atentos a nuestras vivencias como ejercicio perenne de lectura e interpretación sobre nosotros mismos y en relación con los demás.

Nuestros encuentros se constituyen en un lugar favorable para la comprensión de los fenómenos que hasta ese momento muy probablemente hemos considerado inmutables: esquemas de pensamiento estandarizado, formas de dogmatismo, convenciones y regulaciones sociales, juicios globalizantes que dejan de lado el principio de individualización. Revisamos lo aprendido a partir de un ejercicio de reconocimiento y especialmente de cuestionamiento de la experiencia coti-

diana, en tanto nos permitimos rectificar los errores, nos propusimos debates, deliberamos sobre conocimientos adquiridos de modo insuficiente, entre otros. Así, en su propósito pedagógico el semillero se orienta a que el mundo suspenda por un instante su sentido y se abra ante la posibilidad de su resignificación, lo cual se favorece si se tienen principios formativos en investigación como: el del asombro, el de la crítica permanente y el de la comparación.

El principio del asombro

En efecto, el principio del asombro “suscita la pregunta de por qué las cosas son como son y en la elaborada respuesta rompe con el mundo estéril, hecho lo cual se abre un mundo sugestivo hirviendo en interrogantes” (Muñoz, 1992, p. 40). Estamos así, atentos a no conformarnos con adecuar lo que buscamos a lo que encontramos; esta práctica reflexiva nos exhorta a indagar acerca de lo que no se entiende y de lo que no se comprende.

Nuestro conocimiento del mundo puede ser limitado o estimulado de acuerdo a nuestra disposición de salir a su encuentro, así el principio del asombro lo asociamos con la experiencia de viajar¹; en tanto la entendemos como descubrir otras formas, otros cuerpos, otros mundos, es dejarnos tocar por otras culturas, es permitirnos el asombro ante los nuevos fenómenos y entenderlos; donde no sabemos a dónde vamos a llegar. Un viaje donde nos

1 Encuentros Nacionales de Semilleros de Investigación: Popayán 2000, Bucaramanga 2001, Tunja 2002. Encuentro Académico de Investigación: Arboletes 1999. Proyecto de Investigación Sentido de las Prácticas Corporales de los Adolescentes de El Carmen de Viboral 2002.

dejemos afectar en lo propio, seducir y requerir por lo que nos sale al paso.

Una vez entendida así la experiencia de viajar retomaremos los aspectos más relevantes de ella, tales como: la socialización de propuestas de investigación y la comunicación entre los integrantes del semillero.

Socialización de propuestas de investigación

El encuentro entre jóvenes de pregrado de universidades públicas y privadas de diferentes regiones del país como Cundinamarca, Cauca, Santander, Boyacá, Valle del Cauca, Casanare, Amazonas, Córdoba, entre otras, posibilita la socialización de propuestas a través de la comunicación de problemas de investigación, ya sea en exposición magistral o por medio de posters y paneles. Este ejercicio de socialización nos permite argumentar las decisiones individuales y de grupo, ahondar en los procesos de análisis, y nos previene ante los pensamientos blandos o descuidados. La convergencia entre argumentos permite a los jóvenes que se forman en investigación a través de experiencias como ésta, fundamentar, valorar, evaluar y confrontar sus propias ideas con las ideas de los demás.

El evento académico como práctica reflexiva nos presenta dos posibilidades de participación: una cuando nos ponemos en escena en el rol de ponentes frente a un auditorio, y la otra cuando somos espectadores en actitud de escucha de la exposición del ponente. El rol de expositor nos exige previo al viaje y al evento, la responsabilidad de trabajar para presen-

tar una propuesta de investigación, en términos de revisar los argumentos, ensayar el discurso con los compañeros y diseñar estrategias didácticas de comunicación. Así mismo, “el emisor de un discurso debe tener en cuenta de antemano las posibilidades de crítica, refutación o diferenciación que podrían surgir de aquellos a los que se dirige, o que no están de acuerdo con sus tesis” (VALENCIA, 1989).

De la misma manera que en el rol de expositor hay una exigencia en su preparación y una disposición, en el rol de espectador se espera esta misma actitud, pero esta vez en relación con la escucha, entendida ésta en dos sentidos: en uno, cuando reconocemos y valoramos al interlocutor para establecer con él un diálogo académico, en tanto el diálogo ofrece la posibilidad de encontrar puntos de convergencia, así como también puntos de divergencia en las ideas; siempre y cuando sea mediado preferiblemente por las preguntas que por las respuestas. Así, en torno a esta comunicación se desea sensibilidad, cuidado, responsabilidad e inquietud con la pregunta. En resumen, el diálogo que se ofrece en el evento académico es un reflexionar juntos, expositor y espectador, en una actitud crítica frente a nosotros mismos y frente a los demás.

En otro sentido, la escucha compromete nuestro potencial de formación y de transformación; ya no desde el diálogo sino desde el silencio. Se alude acá al silencio como el respeto, la delicadeza para con la palabra que desplaza todo el ruido que hace imposible cualquier lectura,

cualquier estudio, cualquier experiencia. La actitud de silencio es atención y pureza, escucha y recogimiento. Ese callar que interrumpe por un momento el bullicio de la persona y de su cultura.

Vivir la experiencia tanto de expositor como de espectador permite comprender los alcances de intervención frente a un auditorio, allí se afrontan los temores propios, se expresan las ideas y se reciben los interrogantes de los interlocutores. En

los eventos, vivenciamos momentos que en lo cotidiano del mundo académico universitario son tenues, nuestra capacidad de asombro entonces, es vivida de manera grata en tanto se convierte en complemento pedagógico a la profesión. Esta vivencia es fundamental para la manera como nos relacionamos con el mundo, si se tiene la plena conciencia de que nuestra capacidad de asombro es afectarnos en lo propio y dejarnos seducir por lo que ahora nos sale al paso.

La comunicación entre los integrantes del semillero en los viajes

“¿Hacia dónde cabalga el señor?

- No lo sé – respondí -. Sólo quiero irme de aquí, Solamente irme de aquí.

Partir siempre, salir de aquí, sólo así puedo alcanzar mi meta

- ¿conoces pues tu meta? - pregunto él

- Sí – conteste yo -. Lo he dicho ya.

Salir de aquí: esa es mi meta”

Franz Kafka

Además de la socialización de propuestas de investigación presentes en la experiencia de viajar, está la comunicación entre los integrantes del semillero; ambos aspectos los relacionamos como ya lo hemos mencionado con el principio del asombro.

La comunicación entre los integrantes del semillero en el espacio pedagógico de los viajes la pensamos vinculada con la experiencia de la formación investigativa. En este vínculo encontramos que un viaje es como un conjunto de signos que hay que saber descifrar, como el contenido de un texto que hay que aprender a caminar sin desorientarse, como una serie de significados que hay que saber rela-

cionar. Aprender a viajar entonces, es como aprender a leer; en ambos casos hay que orientarse hacia una misma observación pedagógica y una misma tutela cautiva. Así, el viaje para nosotros no sólo es el hecho de desplazarnos de un lugar a otro, sino también la metáfora narrativa de la formación, como un espacio pedagógico privilegiado.

Este espacio pedagógico privilegiado que es el viaje, es propicio para que tanto estudiantes como docentes experimentemos el gesto comunicativo y la palabra expresiva; es decir, movernos juntos y reflexionar también juntos. Esto podría determinar un tipo de relación donde se constituya y se configure una cierta sensibilidad y

un cierto carácter con el poder de formar y trans-formar a todos los involucrados. Esta experiencia apunta a despojarnos de la certeza de lo que somos y la seguridad de lo que poseemos, revela nuestra imposibilidad de saberlo todo; es una experiencia “que no nos hace más fuertes sino más vulnerables, que no nos hace más sabios sino más humildes, que nos impida asegurarnos de nuestro saber y de nuestro poder, que no nos deje coincidir con nosotros mismos”. (LARROSA, 1998, p 221)

La experiencia de comunicación en el viaje nos ofrece la posibilidad de aprender a conocer las diferencias del otro y nuestros propios prejuicios; así, conseguimos la participación en el otro manifestándose en unos casos una participación recíproca, y en otros de disparidad: aprender a aceptar, a respetar, a no tener razón, a perder en el juego y a que se acerquen las diferencias.

El semillero nos ha posibilitado el encuentro con otros y con nosotros; en este sentido convenimos pactos que afectan nuestras relaciones, experiencias y vidas; matizadas por las tensiones inherentes a la convivencia. Este encuentro nos dispone a ser más conscientes, más responsables, más solidarios, más sensibles.

En los viajes nuestra comunicación se vuelve más vulnerable. Ya no es estar dis-

puesto sólo a horas de trabajo uno o varios días a la semana, sino que es compartir nuestra intimidad; aprender a diferenciar el punto de equilibrio, donde nuestro modo de ser no afecte ni entorpezca la armonía del grupo.

Principio de la crítica permanente

El otro principio formativo que posibilita la resignificación del mundo es el de la crítica permanente. Por crítica queremos “significar la gran posibilidad que tenemos como humanos de disentir en forma armoniosa de los argumentos de otros” (MUÑOZ, 1992, Pág.52). En asuntos de formación en investigación se trata de enunciar, manifestar, expresar, argumentos inteligibles fundamentados en teorías y mediados por nuestra subjetividad. Esta práctica se ve favorecida cuando logramos esgrimir el saber con nosotros mismos y con el saber del otro, el cual puede ofrecer un análisis igual o aun más perspicaz.

De la misma manera como asociamos la experiencia de viajar con el principio del asombro, así también relacionamos la experiencia de formular y ejecutar un proyecto de investigación² y la experiencia de conversar con investigadores expertos³ sobre temas afines a la Educación Física, desde diferentes áreas del conocimiento, con el principio investigativo de la crítica permanente.

2 Proyecto de Investigación Sentido de las Prácticas Corporales de los Adolescentes de El Carmen de Viboral 2002.

3 Imágenes Masculino Femenino. Ángela Garcés. Historiadora. Universidad Pontificia Bolivariana. 1999. El Juego de lo Masculino y lo Femenino en el Fútbol. Beatriz Vélez. Socióloga. Universidad de Antioquia 1999. La Construcción Social del Miedo. Martha Villa y Amparo Sánchez. Antropóloga e

La experiencia de participar de un proyecto de investigación permite abordar de manera teórica temáticas relacionadas con las prácticas corporales, las expresiones motrices y los procesos educativos en salud; y de manera aplicada, el ejercicio investigativo de interacción social con una comunidad en particular.⁴

El abordaje teórico sobre estos temas nos permite hacer el siguiente análisis:

En primer lugar, en la formulación y ejecución de nuestra propuesta investigativa, hemos abordado asuntos teóricos que nos han confrontado y cuestionado respecto al saber específico de la licenciatura en Educación Física. En esta experiencia investigativa, hemos evidenciado que la formación teórica recibida no es suficiente con las exigencias de un trabajo que requiere análisis y confrontación de datos con la teoría. Ello ha implicado hacer una revisión más centrada en los referentes propios de la disciplina, sin desconocer que esto ha fortalecido nuestro interés por lo académico.

En segundo lugar, en cuanto a las dinámicas de trabajo, esta experiencia nos ha exigido un mayor esfuerzo para cumplir con los compromisos adquiridos; debido

entre otras cosas que en un trabajo de investigación, la constancia, la rigurosidad son esenciales para su cumplimiento.

Las dinámicas extra curriculares empleadas por el semillero en el desarrollo de la investigación están relacionadas con reuniones grupales: de lectura, de exposición temática, de socialización de ideas, de discusión conceptual, de planeación de actividades, de análisis en la confrontación de datos con la teoría, de evaluación permanente del desarrollo del proyecto y realización de sesiones con jóvenes bajo la metodología taller en zonas urbanas y rurales del municipio de El Carmen de Viboral.

Los compromisos adquiridos y las dinámicas empleadas nos evidencian que somos aprendices motivados por la investigación, pero que sólo la experiencia de vivir e investigar nos hará más críticos y reflexivos. El resultado de un proyecto de investigación no es lo más importante para nuestra formación, es más relevante la experiencia de mirar el mundo desde puntos de vista diferentes y que el resultado de este proceso investigativo nos lleve a hacernos nuevas preguntas, a habitar la incertidumbre y a asumir una actitud crítica frente a uno mismo y frente a los demás.

Historiadora. Corporación REGIÓN. 1999. Fotografía y Cuerpo. Edith Arbeláez. Maestra en Artes. Universidad Nacional. 1999. Recorridos Urbanos. Martha Lía Giraldo. Historiadora. Corporación REGIÓN. 2000. Prácticas Formativas de los Maestros de Educación Física. Jesús Pinillos. Educador Físico. Universidad de Antioquia. 2001. Historia de la Educación Física. Carmen Emilia García Gutiérrez. Historiadora. Universidad de Antioquia. 2001. La Piel de la Memoria. Mauricio Hoyos. Historiador. Corporación REGIÓN. 2001.

4 Municipio El Carmen de Viboral: Acción Social para la Niñez ASON (Zona urbana), Corporación Veredas Amigas (Vereda La Palma) y la Corporación Siempre Adelante (Vereda Camargo).

Y en tercer lugar, la valoración de la formación profesional a través de la experiencia investigativa se ha transformado y modificado, de no ser así, la experiencia sería aquello que pasa y no como la hemos concebido, lo que nos pasa. Es lo que nos alcanza, lo que se apodera de nosotros, lo que nos tumba, lo que nos hace sufrir y perdernos en una dirección desconocida. Desde este punto de vista tienen sentido y valor los desaciertos de la vida, los momentáneos caminos secundarios y errados, los retrasos, la seriedad dilapidada en tareas situadas más allá de la tarea. Comprendida así la experiencia, se cancela la frontera entre lo que somos y lo que sabemos, entre lo que deseamos y lo que hacemos.

La transformación para valorar lo que hacemos y lo que somos se ha modificado en cuanto a que dejamos de pensar como está mandado, asumimos nuestro propio punto de vista y estamos dispuestos a reconstruir todo nuestro saber, a rectificar los errores, a provocar debates y a mutar para contradecir un pasado.

La interacción social con adolescentes se da a través de la metodología taller, allí se aplican conocimientos básicos de investigación y de temáticas en relación con las prácticas corporales, promoción de la salud, expresiones y prácticas motrices. Esta interacción está mediada por secuencias de actividades lúdicas en algunos casos, reflexivas en otros; pero siempre con el propósito de generar en la comunicación entre los jóvenes y nosotros, procesos educativos encaminados hacia la generación de cierta autonomía

en cuanto al conocimiento de su propia corporeidad. En cuanto a nosotros, a partir de la relación con los adolescentes, nos modificamos y nos constituimos en seres que propendemos por ser más tolerantes, pacientes, ágiles, cautos, mesurados, sensibles y prudentes.

Conversar con investigadores expertos de diferentes áreas del conocimiento

Recordemos que el principio de la crítica permanente lo asociamos también con la experiencia de conversar con investigadores expertos de diferentes áreas del conocimiento, como la historia, la antropología, la sociología, el arte, la educación física. De esta manera logramos esgrimir nuestro saber con el saber del otro, en temas de investigación tales como el rol de lo masculino y lo femenino en la actividad física y la vida cotidiana; la Educación física y el cuerpo, el contexto social y urbano de Medellín y la noción de cuerpo a través del arte. Áreas y temáticas del conocimiento que en nosotros advirtieron la posibilidad que hay en la investigación de abordar un problema desde diversas perspectivas, paradigmas, enfoques; lo que nos evidencia que la comprensión del mundo es más compleja, pero no por ello menos fascinante.

Principio de la comparación

Después de las consideraciones enunciadas acerca de la experiencia en el semillero, en relación con el principio del asombro y con el de la crítica permanente, veamos ahora cómo son afectados los propósitos formativos del semillero en relación con el principio de la comparación,

conservando su premisa: que el mundo suspenda por un instante su sentido y se abra ante la posibilidad de resignificación.

“Comparar es un tesoro del pensamiento incrustado en el corazón mismo del conocer, es poder diferenciar o asemejar algo por los rasgos que lo definen, pero para lograrlo hay que llenarse de argumentos, diferenciar los prismas y tonalidades” (MUÑOZ, 1992. p 62). Esta definición del principio de la comparación, nos conduce a que en la relación que establecemos con el conocimiento, nos remitamos a concebirlo de manera compleja. Esto significa la posibilidad de constituir múltiples relaciones sobre un mismo fenómeno: uno de los fenómenos con el cual se puede ilustrar esta asociación en el proceso formativo del semillero es el que hemos denominado “Río de Sensaciones”, que no es otra cosa, que la experiencia vivida a través de estímulos sensorio-perceptivos con base en una razón sensible sobre lo corporal. Por razón sensible entendemos aquella que pone en acción una fuerza instintiva y pasional como el afecto y lo emocional. Es lo imaginario, lo onírico, lo lúdico, lo que se vive en el instante, se interesa por lo que se vive aquí y ahora, es poder captar lo que nos ofrecen las cosas mismas, es una lógica del instante. Entonces ¿qué es la razón abstracta? Es la que pretende organizar, prever, gestionar todo a través de la razón y de los conceptos. Es una ra-

zón intelectual que depura, reduce, analiza, separa, discrimina, explica e interpreta de manera totalitaria la realidad. (MAFFESOLI. 1997. P 38).

Río de sensaciones

Si comparar es un tesoro del pensamiento, en nuestro caso lo vivimos cuando logramos matizar en nuestras experiencias ambas concepciones tanto la razón sensible y como la abstracta. A través de la actividad del río de sensaciones⁵ pudimos vivenciar la razón sensible: cuando nuestra sensibilidad está alerta, abierta a todos los mensajes que vienen del exterior y cautivan nuestro interior. Es la piel la que percibe confusamente sobre toda su superficie esta sensibilidad, ella ve claro y distinto. El dibujo de los sentidos se extiende allí, sembrado de centros sonoros y perceptibles. La piel forma una variedad de sentidos múltiples. Y así, “La piel, tejido común con sus concentraciones singulares despliega la sensibilidad. Los sentidos son velo o envoltura abiertos con puertas levantadas. Por estas puertas vemos, escuchamos, probamos los sabores y las fragancias, por estos muros incluso cerrados tocamos la tela del pabellón o la piel del cuerpo”. (SERRES, 2002. p 67)

De todo lo anterior y de manera provisional, podemos decir que los conocimientos previos a la vivencia en el semillero, ahora se reconocen en la medida

5 El río de sensaciones es una actividad sensorio-perceptiva donde el cuerpo y sus sentidos son estimulados a través de objetos de características específicas en relación con los olores, los sabores, los colores, los sonidos, etc.

que se crea una distancia entre aquello y lo nuevo que aprendemos; y esto tiene el significado de darnos la posibilidad de un ejercicio de reconocimiento, donde se revisa y se cuestiona lo que se aprende. La distancia que hemos evidenciado entre estas dos posibilidades de apropiación del conocimiento, se hace visible gracias al principio de la comparación donde hacemos revisión del conocimiento con sus consecuencias, alcances y límites; de este diagnóstico depende que nuestra conciencia ratifique esos conocimientos como propios, o la posibilidad de resignificarlos y redefinirlos de acuerdo a las expectativas personales.

La comparación permite que entre ambas posiciones para adquirir los conocimientos, se exhiban las diferencias y las similitudes. Una persona que actúa de acuerdo al principio de la comparación alcanza un nivel de "argumentación; así podemos determinar que todo no es igual a todo, ni que todo tiene que ver con todo, como suele ocurrir con tanta frecuencia en nuestra cotidianidad". Esta actitud en muchas ocasiones se emprende para encontrar la diversidad y no tanto la similitud; sólo a través de lo idéntico o lo que es lo mismo, el no distinguir las diferencias, no nos permite avanzar en el conocimiento; es poder diferenciar o asemejar algo por los rasgos que lo definen, pero para lograrlo hay que llenarse de argumentos. Al mismo tiempo, las similitudes nos permiten compartir, por ejemplo, interés común, apropiarnos de una escuela de pensamiento, compartir nuestra teorización, etc; siempre y cuando ello no signifique apego heterónomo (MUÑOZ. 1994, p 62).

Conclusiones

La formación en investigación en el pregrado debe atender las experiencias que posibilitan la vivencia extracurricular de participar en un semillero de investigación. El semillero trabaja en dos dimensiones: la formación en investigación y la metodología de investigación. Cuando hacemos de la experiencia investigativa un proceso formativo o de formación tal y como lo hemos descrito anteriormente, estamos instaurando en cada uno de nosotros una progresiva concientización, nuestro aprendizaje es formación de conciencia, lo que implica comprensión y dotación de sentido de nuestras vidas.

La formación en los términos planteados, podría ser llegar a un punto que no conocemos y para llegar a este punto que no conocemos, debemos tomar el camino que no conocemos. Esta dimensión algo misteriosa, apunta a la esencialidad de que en el aprendizaje se descubre, se indaga, se investiga, pero no se llega a la verdad total.

La formación encarna los enigmas de cómo pensar, de cómo vivir, de cómo actuar, de cómo sentir, enigmas que nunca pueden llegar a resolverse definitivamente, siempre se estarán reconstituyendo. Admitir que en el proceso de formación, el no conocimiento es dejarse extrañar. Quien no se extraña, quien no se deja atravesar por la pregunta, cautivar por el misterio, no aprende. Quien no se vuelve extranjero de sí mismo, no sabe de sí, no se visita, no se explora, no se aventura, no viaja. Avanzar de esta manera, supone atreverse a pensar críticamente la educación como compromiso humano.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- GARCÍA Gutiérrez, Carmen Emilia. "Estrategias para hacer de la investigación un proceso formativo". En: Unipuri/versidad. Medellín. 2001.
- LARROSA, Jorge. La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Alertes. Barcelona, 1996.
- MAFFESOLI, Michel. Elogio de la razón sensible. Una visión intuitiva del mundo contemporáneo. Barcelona: 1996.
- MUÑOZ, José Arturo. El oficio de investigar o el arte de auscultar las estrellas. Corpodic. Bogotá, 1992.
- VALENCIA, Alberto. Ética para la Discusión. Cuadernos para la reflexión. Dan Regional. 1989

Los semilleros de investigación y los seminarios

Adolfo Molina Pardo*

I. LOS SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN

En el periodo 1997-2000, los semilleros de investigación nacieron en las universidades colombianas de manera espontánea y no institucional, por acción de docentes y discentes preocupados frente a la formación dominante de tipo memorística (“bancaria”) y profesionalizante. Los semilleros de investigación y los seminarios son, a mi parecer, esencialmente lo mismo. Ambos involucran un trabajo investigativo, comunitario, espontáneo, autónomo e integral, cuya dinámica es adaptable a las condiciones particulares de cada grupo y ambos tienen como objetivo general la formación integral del estudiante, el aprender a aprender y el aprender a investigar investigando. En los siguientes párrafos presento una descripción del seminario, en su versión alemana, para sugerir que éste es equivalente a la versión colombiana, en construcción, que ha tomado el nombre de *semilleros de investigación*.

* Ingeniero Agrónomo. Ph. D. Profesor jubilado Universidad Nacional de Colombia. Sede de Medellín

II. NATURALEZA DEL SEMINARIO

A. El seminario como técnica de grupo

En el **seminario** un grupo pequeño estudia, investiga y discute intensivamente un tema, de manera planificada y recurriendo a fuentes originales de información. Frecuentemente se confunde esta técnica de grupo con otras tales como el **simposio**, la **mesa redonda**, el **panel** y el **foro**, para mencionar sólo las más comunes. En el **simposio** varios expertos exponen ante un auditorio, de manera secuencial y complementaria, aspectos diferentes de un tema o problema. En la **mesa redonda** un equipo de expertos discute frente a un auditorio, sustentando, cada uno de ellos, de manera sucesiva y controversial, puntos de vista divergentes u opuestos sobre un mismo tema. En el **panel** un equipo de expertos conversa ante un auditorio, de manera informal y espontánea, exponiendo sus conocimientos sobre un mismo tema. En el **foro** un grupo, generalmente grande y heterogéneo, discute, de manera informal y espontánea, un mismo tema o problema. Todas estas técnicas de grupo se desarrollan bajo la conducción de un coordinador.

El seminario, como su etimología lo indica (lat. *seminarius*: semillero) y como técnica pedagógica, es un sitio y una actividad para formar maestros investigadores, por lo que algunos autores lo denominan "*seminario investigativo*". Un investigador es un constructor de conocimientos y generador de información que da fundamento a un hacer para el bien social. El seminario es un recurso pedagógico que integra el desarrollo del ser

(formación para la libertad y la sensibilidad humanística) con el del conocer (el conocimiento científico en beneficio de la humanidad) y con el del hacer (el aprendizaje y la práctica de métodos para obtener respuestas o soluciones a preguntas o problemas). Esta técnica tiene sus orígenes en la antigua Grecia (Ordóñez 1991), se desarrolló en el s. XVII en Alemania (Navarro 1986), por lo que algunos autores lo denominan "*seminario alemán*", y puede ser adaptada a la realidad de la universidad colombiana (Nalús 1992).

Si el seminario es un *semillero de investigadores y maestros*, que se forman investigando individual y colectivamente y enseñándose a sí mismos y a sus compañeros seminaristas, el término "*seminario investigativo*" es redundante ya que el seminario es, por definición, investigativo (lat. *in vestigium ire*), es decir, en él se forman maestros que aprenden a seguir los vestigios o señales de la realidad intentando aproximar sus verdades a ésta. El seminario pretende armonizar la enseñanza con la investigación, por lo que tampoco debería denominarse "*seminario pedagógico*".

Por otra parte, el seminario ha existido desde la edad antigua y se cultivó en la edad media. Por ejemplo, Sócrates (470-399 a.C.) decía que aprender es *reflexionar*, que la reflexión es necesaria para encontrar la verdad, que la *verdad* (la ciencia o aquello en que convienen o coinciden todos los hombres) no es un fin sino un medio para obrar moralmente: la *virtud* es una consecuencia necesaria de la sabiduría; su método pedagógico fue el

diálogo (ironía y mayéutica) orientado a sacar de la ignorancia al alumno y al maestro; su escuela era un semillero (*seminarium*) de nuevos investigadores y maestros. Platón (428-347 a.C.) creía que aprender es recordar, que la ciencia es *reminiscencia*, que el conocimiento se acumula en vidas sucesivas; su método fue la *dialéctica*: un diálogo directivo (no impositivo), un razonamiento con oposiciones y diversidad de pensamientos, encaminado a una síntesis justa; su Academia era para una élite: un semillero de filósofos y políticos. Aristóteles (384-322 a.C.) afirmaba que aprender es *experimentar* y *razonar*: los conceptos se originan en la experiencia sensible y se perfeccionan en el entendimiento, que la tarea propiamente humana es el *ejercicio de la razón*, que el maestro debe proporcionar la experiencia para que el entendimiento del alumno produzca la representación científica de las cosas y alcance un conocimiento universal y objetivo de la realidad; que la educación intelectual es para una élite (no para esclavos ni para incapaces mentales) en un ambiente amistoso y dotado apropiadamente. En la edad media, Alcuino de York (735-804), nombrado por Carlomagno para organizar y dirigir la Escuela Palatina, enseñaba mediante el diálogo en un ambiente amigable, de trato igualitario, por lo que fue llamado el nuevo Sócrates, y su método de enseñanza se extendió a las escuelas catedralicias (episcopales u obispaes) y abaciales (monacales) de la edad media, sufriendo mejoras a través de las *lectiones*, *expositiones*, *collationes*, *disputationes* y *quaestiones*.

En la edad contemporánea, el seminario se desarrolló en la Confederación Ger-

mánica (1815-1866) constituida por 39 estados autónomos, incluidas Prusia y Austria; en 1694 se fundó la universidad de *Halle*: su libertad de pensamiento y de enseñanza llevó a inaugurar el primer seminario (1786); en 1737 se fundó la universidad de *Gotinga*: su libertad de investigación científica creó un terreno abonado para los seminarios; en 1810 se fundó la universidad de *Berlín*: su orientación de dar primacía a la investigación sobre la enseñanza, su convencimiento de que **los mejores maestros son los mejores investigadores** y su fortalecimiento de los seminarios, la hizo modelo para otras universidades. Hoy en día esta técnica se aplica en todos los países desarrollados. Parece ser que una razón para denominarlo "*seminario alemán*" o "*seminario investigativo alemán*" sea para diferenciarlo de los mal llamados seminarios cuyos procedimientos corresponden generalmente a un simposio o, a veces, a otra técnica de grupo.

Contemporáneamente, el seminario es una de las **técnicas de grupo** que se sustentan en una rama de la psicología social denominada **dinámica de grupo** (Cirigliano y Villaverde 1992). La dinámica de grupo parte de la definición del hombre como un ser que actúa inteligentemente en un medio social. La docencia tradicional generalmente no tiene en cuenta el componente social al centrar su acción en el rendimiento individual; ella forma para competir por medio del saber y el hacer que posibilita el tener o recibir de su comunidad, no da una formación integral que propicia primero el desarrollo de su comunidad, y segundo el desarrollo del individuo por intermedio del desarrollo de su comunidad.

B. Los pasos del seminario, de la racionalidad y del entendimiento

¿Los ideales de la racionalidad (pensar por sí mismo, pensar en el lugar del otro y obrar en consecuencia; según Kant citado por Zuleta 1992^a) corresponden a los pasos de la técnica del seminario: reflexión personal, diálogo y crecimiento en el conocer? ¿Los pasos del seminario corresponden, a su vez, a aquellos funcionales del entendimiento: pensar, raciocinar y razonar? (Nalús, 1992).

En el seminario se integran la enseñanza y la investigación a nivel individual y grupal. Enseñanza es “acción de señalar, seña. Lo comprendemos como el señalar en, el mostrar señales, muchas y muy diversas y en muchos sentidos” (Nalús 1992). Investigar es ir tras las señales de la realidad de manera activa, original y creativa; es contrario a recibir y repetir pasivamente verdades de otros sin ninguna producción intelectual propia. Se investiga individualmente con anticipación a la sesión del seminario y grupalmente durante ésta mediante el diálogo. Si cada dialogante construye su propio conocimiento, su propia verdad, su realidad subjetiva, la diversidad de esas verdades implica opuestos; no hay diálogo si no hay opuestos y sólo los opuestos generan crisis, éstas cambios y éstos el crecimiento en el conocer. La diversidad, la variación, permite la selección y ésta la evolución tanto de los seres vivos como del conocimiento.

En el seminario cada miembro es maestro de sí mismo en su reflexión personal; en ella construye su propia verdad leyendo y reflexionando (investigando) de

manera laboriosa, crítica y creativa (como camello, león y niño, respectivamente, según Zuleta 1992); también es maestro de sus compañeros seminaristas en la sesión del mismo al sustentar ante ellos su verdad. Con anticipación a una sesión del seminario él piensa por sí mismo: investiga individualmente y es su propio maestro; durante la sesión piensa en el lugar del otro: a través del diálogo se investiga colectivamente, se es maestro de los otros y, como tal, se dialoga para entenderse mutuamente sus verdades; finalmente se debe obrar en consecuencia frente a la fuerza de los argumentos del otro, los puntos de vista del otro y las conclusiones que se desprendan del diálogo.

Pensar es la actividad síquica primaria del hombre que le permite *entender* sus propias imágenes. Entender es percibir y conceptuar. Nuestros órganos sensoriales internos y externos responden a estímulos, igualmente internos y externos, enviando señales eléctricas idénticas que, dependiendo del lugar del cerebro a donde llegan, se transforman en diferentes equivalentes síquicos: las sensaciones. Éstas se asocian, especialmente en el complejo límbico, con emociones para generar ideas. El cerebro trata de armonizar las ideas con aprendizajes previos presentes en la memoria para formar nociones. Las ideas y las nociones son imágenes, percepciones rudimentarias o equivalentes síquicos simples de la información percibida. *Saber* sería formar imágenes síquicas elementales de un objeto. Mediante la inteligencia hacemos una lectura interna de estas imágenes, una reflexión que implica análisis, síntesis, tras-

cendencia, inferencias y, en fin, un procesamiento de esa información que transforma la imagen en concepto, es decir, que conduce a *entender* esa información.

Entender sería entonces saber con alta perfección una cosa. Las imágenes no procesadas forman preconceptos que conducen a prejuicios.

Raciocinar es la actividad síquica que permite *comprender*. Comprender es entender y juzgar. Raciocinar implica entender los conceptos elaborados por otros, compararlos con los propios y concluir. Si juzgar es comparar y concluir, raciocinar es la actividad síquica que conduce a elaborar y emitir juicios.

Razonar es la actividad síquica que permite *conocer* para *crecer* al apropiarse conocimientos que conduzcan a transformar la realidad interna y externa del hombre. Conocer es entender, comprender, sustentar, apropiarse y crecer; se conoce cuando se ha construido y apropiado un conocimiento propio, crítico e independiente. Razonar implica la sustentación lógica de nuestros juicios que conduce a apropiarse nuevos conocimientos o a modificar los previos frente a la fuerza de los argumentos opuestos.

De las anterior reflexión podemos concluir que:

i. Los ideales de la racionalidad de Kant (pensar por sí mismo, pensar en el lugar del otro y obrar en consecuencia) corresponden a los pasos de la técnica del seminario (reflexión personal, diálogo y construcción o perfeccionamiento de conocimientos)

ii. Los pasos de la técnica del seminario corresponden a aquellos del discurrir del entendimiento (pensar, raciocinar y razonar).

iii. *Pensar* es reflexionar o intelectualizar por sí mismo; se piensa para *entender*.

iv. *Raciocinar* es dialogar para pensar en el lugar del otro; se raciocina para *comprender*.

v. *Razonar* es apropiarse y cambiar para transformar la verdad o la realidad; se razona para *conocer*.

C. El seminario y la formación integral

El seminario es, fundamentalmente, una técnica de grupo orientada a la formación integral, es decir, a la educación, al desarrollo del educando en las tres dimensiones del aprendizaje: el ser, el hacer y el conocer. Saber es poseer información; conocer es construir conocimientos, es intelectualizar información o datos, es investigar; se posee información mediante la memoria, se conoce al procesar la información con el discurrir del entendimiento, mediante el uso de la inteligencia. La dialéctica nos dice que sólo se puede construir conocimiento si hay opuestos, si hay controversia, si hay discusión dialógica. Los opuestos no se contradicen, se contraponen; el diálogo no acepta contradicciones; acepta opuestos que son su alimento. Las contradicciones son afirmaciones contrarias y mutuamente exclusivas, expresadas por un mismo emisor. Los opuestos son afirmaciones contrarias emitidas por diferentes emisores y que pueden parecer mutuamente exclusivas. Los opuestos

pueden tener diferencias y semejanzas; además pueden ser enfoques diferentes de lo mismo o pueden ser complementarios y aparentemente contradictorios. Por esto, la actividad central del seminario es la *discusión dialógica* o, simplemente, *el diálogo* que es la forma excelsa o más elevada de la comunicación interactiva (Molina 2001^a) que, a través de la mutua comprensión, permite encontrar complementariedad en lo aparentemente contradictorio.

El diálogo en el seminario, que como dijimos implica necesariamente confrontación de opuestos, es esencialmente una reflexión colectiva donde cada cual ofrece diversos argumentos que pueden enriquecer (modificar, ampliar o eliminar) las verdades de los demás miembros, sin que este enriquecimiento implique consensos. La variación de cualquier elemento del fenotipo, incluyendo las interpretaciones personales de la realidad, es un fenómeno natural; somos diferentes no sólo en el fenotipo físico sino también en el intelectual, en lo que creemos; así, no es posible la identidad de creencias o de conocimientos entre seres humanos. En la solución de problemas o de conflictos, el diálogo sólo puede pretender la comprensión mutua (que posibilita encontrar complementación en lo antagónico) y la concertación (el pacto que implica para cada parte ceder en al menos algunos puntos opuestos), pero nunca el consenso (entendido como igualdad o unidad absoluta del sentido o interpretación de los fenómenos).

El seminario privilegia el conocimiento y por ello su acción se centra en la discu-

sión dialógica entre discursantes. Se dialoga con un texto oral o escrito; la lectura de producción, no de consumo, es un diálogo entre el lector y un texto escrito (Zuleta 1992). En la lectura, previa a la sesión, el seminarista construye una verdad propia y, durante la sesión, la confronta (busca similitudes, diferencias y nuevos enfoques) con las verdades de sus opositores con el fin de cambiarla, si los argumentos opuestos de un interlocutor válido así lo ameritan. Estos argumentos no nos sirven para modificar nuestra verdad si no los comprendemos; su comprensión implica interés y comunión de códigos para escuchar, uso de la inteligencia para reflexionar y entender, y comparar y concluir para juzgar. Con el cambio, de una verdad previamente construida, se crece en el conocer. El seminario busca, primariamente, este crecimiento, no consensos, acuerdos, compromisos o similares, puesto que él privilegia los procesos sobre los contenidos en la formación de investigadores.

Se aprende a conocer conociendo y a investigar investigando. En el seminario se aprende a conocer y a investigar ejercitando la inteligencia (la facultad de intelectualizar; de pensar, raciocinar y razonar) para desarrollar un pensamiento crítico independiente en la construcción de conocimientos propios que puedan ser sustentados y confrontados con otros conocimientos, igualmente contruidos por otros miembros del seminario, con el fin de enriquecerlos mutuamente. Confrontar implica discutir. Podemos discutir dialógicamente si tenemos las actitudes y aptitudes que el diálogo presupone (Molina 2001^a). Si no

las tenemos, el debate se torna en un combate ajeno a los procedimientos del seminario; adquirirlas es un proceso que implica motivación, decisión, voluntad, energía y tiempo. El *preseminario* intenta un desarrollo de dichas actitudes y aptitudes y, por lo tanto, un crecimiento en el ser y en el hacer.

Aprender a ser involucra el desarrollo de las cualidades o virtudes esenciales del hombre (autonomía, autoestima, intelectualidad, eticidad, sensibilidad, solidaridad, respeto, tolerancia, sana convivencia o, en una palabra, humanismo). Se aprende a ser mediante la educación social y ésta se adquiere en grupos primarios tales como la familia, el grupo de amigos o el seminario. Un grupo primario se define como un grupo identificable, de un tamaño pequeño que permite la interacción cara a cara entre todos sus miembros; éstos acuerdan roles y procedimientos para el logro de metas comunes, se sienten responsables de la evolución del grupo, y tienen sentido de pertenencia a éste, de interdependencia y de solidaridad basada más en los sentimientos que en la razón.

Tenemos conciencia de la necesidad de cambiar la instrucción por la educación (formación integral) del estudiante universitario. El seminario, como técnica orientada al desarrollo del conocer, del hacer y del ser, ofrece perspectivas positivas para este cambio. Estamos en mora de cambiar; vivimos tiempos de velocidad de cambios mundiales en todas las esferas del quehacer humano y no podemos relegarnos, especialmente en educación, o nuestro atraso relativo será cada

vez mayor. El seminario debe ser una institución en nuestras universidades; el preseminario debe ofrecerse ya a todos los profesores y a los estudiantes de primer semestre de todas las carreras como prerrequisito para participar en cualquier seminario o, aún sólo para tomar conciencia de lo que puede aportar el seminario en la educación. Los seminarios se ajustan mejor dentro del componente flexible (optativo) del currículo, bien como cursos electivos, de contexto, o de líneas de profundización o bien como programas especiales de trabajo académico.

D. El seminario y la autoevaluación permanente

Evaluar no es lo mismo que calificar. Evaluar es diagnosticar y corregir; calificar es poner una nota numérica con base en una opinión. Tradicionalmente, en la universidad se califica pero se evalúa poco o nada: Por lo general, lo importante para el estudiante es una nota aprobatoria; así, el profesor entrega la nota al estudiante, usualmente sin ningún diagnóstico, sin que el estudiante participe en la evaluación, sin que éste se entere precisamente donde erró y cómo corregir el error. La técnica del seminario involucra una autoevaluación permanente del grupo y, a través de ésta, la de sus miembros. El grupo pequeño permite una interacción constante entre los seminaristas, un conocimiento cercano de sus pensamientos y acciones, de sus actitudes y aptitudes, lo que, frente a los objetivos del seminario, posibilita que la evaluación grupal sea más efectiva que una exclusiva del profesor. El seminario es para estudiantes que desean una edu-

cación, una formación integral que incluya investigar y socializar. Cada estudiante podría autocalificarse con base en la evaluación grupal y en su fuero interno, y apelando a su sentido de autocritica responsable y honesta ("eticidad") como presupuestos de un seminarista (quien ha cursado un preseminario y ha apropiado nuevos criterios y conductas).

Nadie conoce mejor su propia realidad que uno mismo y, así, nadie podrá calificarla mejor que uno mismo. De aquí se concluye el mayor valor de la calificación interna (sobre la externa) basada tanto en una evaluación interna como externa. Mentira es inconformidad entre lo que se piensa y lo que se dice; lo que se piensa y se dice en conformidad, puede ser falso o verdadero. Se puede tener certeza de que se miente; pero no se puede tener certeza de qué es falso y de qué es verdadero. La evaluación y calificación internas mentirosas son un contrasentido; la autoevaluación necesariamente implica autonomía (libertad responsable) y la responsabilidad necesariamente implica honestidad. La autoevaluación sólo es posible en grupos suficientemente maduros. Alcanzar la madurez del ser es un proceso y así también lo es llegar a la autoevaluación.

La evaluación/calificación tiene que ver con la estructura del grupo (dos o más personas) en que se realiza y, por ello, debe tener en cuenta todos los elementos de esa estructura que inciden sobre ella: (a) El tamaño del grupo y las personalidades de sus miembros que reflejan la cultura del medio; (b) la adopción democrática o autocrática de normas y la

apropiación o no de éstas como criterios; (c) los roles: la participación activa (construyendo activamente el conocimiento) o pasiva (oyente memorizante) del estudiante; (d) el ambiente físico apropiado o no (espacios, entornos, muebles, documentos, materiales y equipos); (e) la dinámica externa (normas establecidas por la institución para evaluar o calificar, opinión de otros grupos sobre evaluación/calificación interna o externa, etc.); (f) la dinámica interna afectada a su vez por la homogeneidad del grupo, el nivel de formación y madurez de sus miembros, el grado de comunicación discursiva y cooperativa y las actitudes particulares de sus miembros. Sobre este último punto, por ejemplo, la motivación basada en el placer de trabajar, de lograr y de aplicar los logros (opuesta a la basada en el temor de una mala nota o en la competencia por sacar la mejor nota), conduce al logro de los objetivos y, por ende, a evaluaciones y calificaciones satisfactorias o excelentes. Es de esperar que el seminario, como grupo primario, tenga una estructura tal que propicie la evaluación/calificación autónoma; esto no es fácil de esperar en otro tipo de grupo.

Si el grupo no tiene una estructura y una dinámica deseable, la evaluación/calificación se constituye en un problema cuya solución implica cambios en la estructura del grupo, un proceso que es necesariamente lento. Esto conduce a pensar que no es posible llegar a una evaluación/calificación autónoma "de la noche a la mañana"; por lo contrario, debe ser también un proceso gradual en el cual el seminario puede contribuir

significativamente a la solución de este problema, ofreciendo el preseminario y seminarios (básicos y/o superiores) a profesores y estudiantes de pre- y posgrado dentro del componente flexible curricular. Es de esperar que en los seminarios la motivación del estudiante sea el placer de conocer, ser y hacer. Tenemos conciencia de la necesidad de un cambio hacia la evaluación autónoma y la técnica del seminario ofrece perspectivas positivas para este y otros cambios deseables, por lo que no debemos quedarnos con las manos cruzadas, conformados con la docencia tradicional.

III. OBJETIVOS GENERALES

El **seminario** es un método pedagógico intercomunicativo, discursivo y cooperativo, orientado a concertar la investigación y la docencia. En el seminario, un grupo pequeño con intereses académicos comunes, aplica este método para investigar y estudiar un tema recurriendo a fuentes originales de información. Su acto culminante es la discusión dialógica, o simplemente el **diálogo** (del griego: *dia*, entre, por medio de, y *logos*, discurso, razón) o comunicación entre logos, entre diversos discursos o razonamientos expresos, es decir, entre locutores válidos y activos que pretenden enriquecer sus respectivos conocimientos al comprender mutuamente sus diferentes verdades o puntos de vista. Como ya dijimos, este método implica unos cambios de aptitudes y actitudes en los seminaristas, especialmente el de escuchar con la intención de comprender al otro y de armonizar proposiciones antagónicas que pueden ser complementarias, lo cual (la

dialógica) está en línea con el pensamiento complejo de Edgar Morin.

El seminario pretende la formación integral: el crecimiento en el ser, el hacer y el conocer. El seminario privilegia el conocimiento, no el saber memorístico, y por ello su acción se centra en el diálogo. En la lectura productiva del seminario, se dialoga con un texto escrito u oral, antes o durante la sesión, respectivamente. La sesión del seminario se centra en una discusión dialógica entre discursantes. En la lectura, previa a la sesión, el seminarista construye una verdad; en la sesión la confronta (busca similitudes, diferencias y nuevos enfoques) con las verdades de sus opositores con el fin de cambiarla, si los argumentos opuestos de un interlocutor válido así lo ameritan. Estos argumentos no nos sirven para modificar nuestra verdad si no los comprendemos; su comprensión implica interés y comunión de códigos para escuchar, uso de la inteligencia para reflexionar y entender, y comparar y concluir para juzgar. Con el cambio, de una verdad previamente construida, se crece en el conocer. El seminario busca este crecimiento, no necesariamente consensos, acuerdos, compromisos o similares.

El seminario es una herramienta diseñada para desarrollar un pensamiento crítico-independiente-ético y para incrementar o perfeccionar el conocimiento; lo primero lo hace al privilegiar una autoevaluación permanente que conduzca a la madurez emocional y racional; lo segundo al privilegiar el método científico para la búsqueda, la comprensión, la construcción y la apropiación libre del

conocimiento y evitar la memorización y la repetición de la verdad de otro. El objetivo final del seminario es el de formar científicos, es decir, personas con una formación integral capacitadas para construir y crear conocimiento, para comprender y generar ciencia con un sentido social. Su prioridad no son los contenidos sino los procesos del conocer y del investigar; dicho de otra forma, su prioridad no es resolver preguntas o problemas de manera original, lo que supondría investigadores formados, sino la de formar investigadores. Esta modalidad pedagógica tiene así unos objetivos propios; no se debe pretender, por lo tanto, que ella reemplace a otras técnicas, tales como la clase magistral o el taller, cuyos objetivos son distintos.

En resumen, el seminario es una técnica (un proceso) para formar investigadores, fundamentada en la dinámica de grupo (una ciencia), mediante la cual un grupo pequeño investiga intensivamente un tema (un contenido) recurriendo a fuentes originales de información (unos datos). El hombre no puede percibir la realidad directamente sino a través de señales o vestigios de ella (fenómenos). Investigar es ir tras los vestigios de la realidad aplicando un método para alcanzar un conocimiento de ella; en el seminario se aplica el método científico que, brevemente, consiste de cuatro pasos: (1) Descripción clara y precisa de lo observado (el objeto; datos, señales o reflejos de la realidad; el fenómeno a explicar o el problema a resolver); (2) Interpretación del fenómeno, por parte del observador (del sujeto), a la luz del conocimiento actual sobre el mismo (sistema conceptual o marco teórico orientado a entender el

fenómeno); (3) Juicio del sujeto (juzgar es comparar y concluir después de entender, es sacar consecuencias en forma de hipótesis); y (4) Obtención de nuevos datos que permitan sustentar o rechazar las hipótesis propuestas. Investigar, es pues, aplicar un método para alcanzar un conocimiento, es reflexionar metódicamente sobre datos (fenómenos naturales, datos documentales o datos producidos por un experimento) y sacar consecuencias. En el seminario, la reflexión individual y colectiva pretende concertar la docencia (el aprendizaje) con la investigación (la generación del conocimiento).

IV. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

El seminario, en cualquiera de sus formas, pretende que los participantes perfeccionen específicamente su capacidad para:

- 1) Entender los procesos que permiten construir y generar conocimientos;
- 2) Reflexionar, es decir, pensar, raciocinar y razonar para interpretar y comprender;
- 3) Pensar antes de hablar y aprender cuando es prudente callar y cuando es necesario intervenir;
- 4) Elaborar preguntas claras, precisas y oportunas;
- 5) Percibir con atención a través de todos los sentidos;
- 6) Escuchar, en el sentido de oír con atención, confrontando ideas y buscando en la verdad del otro elementos válidos;
- 7) Respetar y reconocer la verdad del otro como aproximación al conocimiento pleno;

- 8) Hablar adecuadamente en público en cuanto a lenguaje verbal (vocalización, dicción, entonación, velocidad, volumen, vocabulario, propiedad, sintaxis y armonía) y no verbal (gesticulaciones);
- 9) Exponer su verdad en forma sencilla, clara y concisa (breve y precisa); hablar con la intención altruista de que el otro comprenda lo que se quiere decir y no con el morbo egoísta de escucharse a sí mismo o de alimentar el ego con un derroche de elocuencia;
- 10) Emplear ilustraciones, diagramas, esquemas, ejemplos aclaratorios, ilustrativos o prácticos, secuencia jerárquica, lógica y consistente de los puntos tratados y oportuno buen humor;
- 11) Comunicarse además por escrito, lo cual es esencial del trabajo en equipo;
- 12) Redactar con claridad, objetividad, creatividad y brevedad el producto de su reflexión personal y el del diálogo de una sesión;
- 13) Juzgar y ser juzgado;
- 14) Elaborar críticas sustentadas, objetivas, imparciales y creativas, con el fin de evaluar y calificar;
- 15) Confiar en sus propias conclusiones para someterlas a la crítica;
- 16) Discutir en el sentido de pensar, hablar, escuchar y replicar interactivamente, de dialogar para confrontar verdades;
- 17) Aproximar cada vez más su verdad a la realidad utilizando la discusión no como combate o contienda sino como un diálogo orientado a la confrontación de opuestos que lleven a crisis y, éstas a cambios conceptuales y así poder cambiar, madurar o crecer;
- 18) Reconocer que la instrucción memorística no debe suplantar la comprensión de la información y la apropiación del conocimiento;
- 19) Compartir los aciertos y desaciertos en el trabajo investigativo; y
- 20) Querer su trabajo y desear conocer cada vez más.

BIBLIOGRAFÍA

- CIRIGLIANO, GFJ y VILLAVERDE. 1992. *Dinámica de grupos y educación*. Buenos Aires: Ed. Hvmánitas
- LIPMAN, M. 1992. *Dirigir una discusión filosófica*. En: *La filosofía en el aula*. Madrid: Edit. La Torre. Cap. 10, pp. 193-228
- LLAMBIAS DE ACEVEDO. 1960. *Los seminarios en las universidades de Alemania*. Bogotá.
- LOTERO, G. 1988. *La discusión en el seminario*. Medellín: Univ. Pontificia Bolivariana.
- _____. 1993. *La evaluación del seminario*. Medellín: Univ. Pontificia Bolivariana.
- MOLINA, A. 1991. *Del método magistral expositivo al interactivo en la enseñanza de las ciencias*. En: *Reflexiones sobre el quehacer pedagógico*. Medellín: Univ. Nal., Cuadernos Académicos No. 1, pp. 12-14
- _____. 1999. *El seminario en contexto con la reforma de la estructura académica universitaria*. Medellín. (En borrador). 9 pp.
- _____. 2001. *El seminario: una técnica para aprender a aprehender y aprender a investigar*. Uni-pluri/versidad 1(3): 41-47 (Universidad de Antioquia, Medellín)

- 2001^a. El diálogo en el seminario. Uni-pluri/versidad 1(3):49-56 (Universidad de Antioquia, Medellín)
- NALÚS, M. 1992. El seminario investigativo. Bogotá: ASCUN/ICFES. 34 pp.
- NAVARRO, N. 1986. El Seminario investigativo. Bogotá, México, Río de Janeiro: Conferencia IX del Programa FIUC/Konrad Adenauer.
- ORDÓÑEZ, A. 1991. Anotaciones sobre el seminario investigativo. 2ª edición. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Ciencias Jurídicas y Socioeconómicas. 148 pp.
- PUJOL, J. y FONS, J.L. 1961. Los métodos de enseñanza universitaria. Pamplona: Univ. de Navarra
- REMOLINA, G. s.f. Algunas anotaciones metodológicas para el trabajo de seminario. Bogotá.
- TABARES, J. y LONDOÑO, B. 1989. Propuesta para innovar en unas metodologías de la enseñanza universitaria. Medellín: Univ. Nal., Fac. de Minas. 14 pp.
- ZULETA; E. 1992. Sobre la lectura. En: Ensayos selectos. Ediciones Autores Antioqueños, Vol. 76, pp. 69-96
- . 1992^a. La lectura. En: Ensayos selectos. Ediciones Autores Antioqueños, Vol. 76, pp. 263-283

El semillero de investigación como espacio de saber en tanto que *Stultifera Navis*¹

Alexander Yarza De Los Ríos²

“Nada da más sentido que cambiar de sentido”

Michel Serres, El Tercero Instruido

Este escrito consta de dos segmentos. El primero se refiere a la experiencia en un semillero de investigación, y está dividido en tres puntos, a saber: las motivaciones para ingresar y permanecer en el semillero, un paralelo entre la formación en investigación recibida en el Semillero y en los cursos de Investigación de la Licenciatura en Educación Especial, y los aportes como maestro, intelectual y sujeto. El segundo segmento trata sobre una invención, una posibilidad de interpretación y significación sobre el Semillero

de Investigación en Pedagogía, entendiéndolo como un espacio de saber en tanto *Stultifera Navis* (Nave de Locos).

INGRESOS Y PERMANENCIAS

El ingreso se justifica desde una doble razón. Primero jugó la curiosidad, la actitud permanente por escudriñar en el interior de esos papeles que se encuentran pegados en las carteleras y paredes de la Universidad, o los ubicados en las mesas de las cafeterías o en la biblioteca cen-

1 Escrito elaborado en el marco de la celebración realizada en Marzo de 2003 por la Facultad de Educación con motivo de los 200 Años Universidad de Antioquia.

2 Integrante del Semillero de Investigación en Pedagogía (SIP), Grupo de Investigación Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia, Coordinador de GRESEE (Semillero de Investigación y Grupo de Estudios Sobre Educación Especial) Estudiante de Licenciatura en Educación Especial.

tral. Si no hubiese leído un cartel que invitaba a participar en una “segunda cohorte” del semillero de investigación (expresión carente de significado en ese momento) y que proponía como únicos requisitos presentar un ensayo sobre una problemática educativa y tener una entrevista, posiblemente estaría haciendo de mi vida otros caminos distintos a los dispuestos por la experiencia en el semillero. Así pues, por un lado, el ingreso estuvo designado por las fuerzas del destino azaroso, aquellas que ayudan a desplazarnos en el mundo sin previo aviso y direccionamiento, pero estipuladas desde las profundidades de lo indescifrable, lo innominable y extraño a nuestro entendimiento.

Como segundo, pienso que influyó la búsqueda de un espacio de aprendizaje distinto al proporcionado por las clases y los cursos de la carrera. Desconocía la forma en que se pudiera llamar, el carácter institucional que se le asignase o inclusive concretamente qué era lo que estaba buscando fuera de la “academia”. Lo cierto del caso es que por función del azar terminé afortunadamente en este lugar del mundo que tiene por nombre: Semillero de Investigación en Pedagogía.

La permanencia tiene unas razones y sentires más variados, difusos y poderosos, entre los cuales quisiera rescatar y resaltar algunos:

- La insistencia y perseverancia en permanecer a pesar de las dificultades, percances o tropiezos que se alzarán delante, debajo o encima de la posibilidad de continuar en el semillero; bien fuera aumento en la carga académica, incompatibilidad horaria, incompreensión de las temáticas abordadas en las sesiones, renuncia a experiencias, sujetos o espacios. Insistir era la mejor herramienta que tenía a la mano para poder continuar.
- La pasión por el conocimiento, la complejidad, la investigación transmitida y construida gracias a las múltiples enseñanzas de una figura representativa en el proceso de formación dentro del semillero: Angélica Serna. Su forma de lenguaje sobre las temáticas, la emoción que irradiaba cuando cada persona socializaba su pregunta, problema o inquietud, las conversaciones e interacciones, los ejercicios de investigación que sugería, es decir casi completamente su existencia entera. Esa pasión por conocer quedó depositada en lo más esencial de mi ser y estar en el mundo.
- El saberme identificado con un oficio doble: Maestro especial e investigador. La nubosidad en que estaba sumergido adquiría una disposición distinta y distante, una especie de “claridad” se me presentaba como visible y permitía abrir las nubes con las manos y la palabra, para poder despejar algunas inquietudes sobre el futuro de mi profesión, la cual experimentaba –y más aún: “padece”- un conjunto de modificaciones que la acercan a su posible disolución del mapa dibujado en el Sistema Educativo del país.
- Encontrar un espacio de discusión, de diálogo e intercambio, donde se despliega una gran conversación sin interrupción sobre la educación, la Pedagogía, las relaciones culturales y sociales, las problemáticas económi-

cas y políticas, etcétera. Dicho de una manera diferente, arribar a un *espacio de saber* que en la actualidad nombro, objetivo y experiencio como una *Stultifera Navis*.

CONFRONTACIONES

El programa de Licenciatura en Educación Especial, al igual que otras licenciaturas, “depende” de un plan de estudios que estipula el abordaje de unos contenidos y unas temáticas concretas, de acuerdo a unos lineamientos generales para la formación de formadores, donde lo más característico o importante sería la nota, el resultado final y el “encajamiento” en las peticiones del profesorado.

La investigación se plantea, principal pero no únicamente, desde tres perspectivas:

- 1) Una *instrumental*, donde se trabajan los componentes de un proyecto, mediante lecturas, exposiciones y aplicaciones puntuales en el marco de los procesos de práctica y durante las semanas que dura un semestre (asignando en el mejor de los casos: seis semanas para lecturas sobre investigación, cinco para formulación del proyecto y cinco para ejecución, análisis y escritura);
- 2) Una *fragmentaria*, en la cual se muestran esos componentes trabajados como un conjunto de partes escindidas, que al momento de “unirlas”, formarían un todo, es decir, una investigación. Tanto planteamiento del problema como resultados esperados, se analizan como entidades individuales y desligadas, aunque

implicadas dentro del mismo proceso de construcción de un proyecto; y

- 3) Una *trivial*, puesto que cualquier acción, consulta, indagación, revisión de libros, técnica implementada... dentro de un curso, bien sea de investigación o de otra temática, es considerado como proceso de investigación.

En muchas ocasiones, la investigación se justifica invisiblemente: se da por sentado la necesidad de investigar, el hecho de concebirla como la mejor o la única opción que se puede tener para transformar las prácticas de enseñanza, resolver problemas cotidianos en el aula o la escuela, construir alternativas de innovación pedagógica (conceptuales o prácticas), entre otros. Se vende como una panacea y una salvación, camino exclusivo para modificar la realidad.

A nuestro parecer, estaríamos asistiendo a una modificación en la concepción que se tiene sobre la investigación: entender la experiencia de investigación como una *moda*, es decir, una *acción popularizada e instrumental* que replica y reproduce, consciente o inconscientemente, un grupo de sujetos en formación profesional, tanto en educación como en los demás campos del saber. Más acá de su “cotidianización” en la formación de los profesionales es una “trivialización”, en tanto se cree que investigación es *todo* ejercicio de consulta, indagación o exploración que se realice en el marco de un curso o un seminario. Es un reduccionismo que comienza a generalizarse por todos lados, escindiendo los espacios de saber institucionales, penetrando en las actitudes y conductas,

permeando todo intento de formación investigativa.

La investigación en el semillero entra en un juego de relaciones diferente, es un vínculo o contacto distinto con el Saber, del cual se quisieran rescatar dos elementos:

1. Aunque la formación en investigación se plantee por etapas o momentos, en tanto proceso continuo y discontinuo, se dispone o presta con mayor facilidad a una reconstrucción o un re-direccionamiento cuando se considera necesario. "Caminante no hay camino se hace camino al andar". Senderos, travesías, pasos, estancamientos, retrocesos. Nunca se sabe con precisión estadística lo que pueda acontecer. Los números y tiempos no determinan la formación. Las cifras se extinguen, se diluyen y proscriben. La palabra y el diálogo toman una especial significación, en el sentido que el proceso se decide con reciprocidad, la conversación es uno de los puntos en que se decide la continuidad o discontinuidad de la formación investigativa.

Estamos "relativamente desprendidos" de la esterilidad que pudiera producir el "encierro" o la "inmovilidad" otorgada por el plan de estudios universitario, encierro traducido e implementado en los diferentes cursos de los programas: donde la mismidad es el factor común por excelencia, esto es, reflejarse en el otro como si fuera un espejo de lo mismo que somos, en la medida que nos movemos en el mismo sentido aconsejado por un Profesor Universitario y este a su vez por un plan de estudios.

La reconstrucción implica desconstrucción, y esta a su vez, requiere de un ejercicio de crítica reflexiva sobre uno mismo, uno mismo en tanto necesariamente diferentes. De ese modo, la investigación en el semillero se entiende como una actitud ante la vida y el mundo, una manera de relacionarse con lo externo y lo interno para analizarlo y modificarlo, comprenderlo y recrearlo. Insinúa tener presente que el cambio es esencial a nuestra existencia y, por ende, que debemos afrontarlo cual incertidumbre que se asoma en cada esquina recorrida o camino por recorrer. Un curso universitario prescinde de esta posibilidad. Rompemos pues con el encierro, asumiendo la apertura como condición indispensable para nuestra formación.

2. Se parte de una sugerencia constructivista difundida como principio para la práctica de enseñanza en las escuelas: considerar la motivación y el interés de quien aprende para poder desarrollar sus habilidades, capacidades o competencias. Cada sujeto se hace a un problema y, como consecuencia, a un proyecto de investigación. Es como una especie de encarnamiento de la pregunta, hacerse cargo de su transformación porque se desprende de nuestra experiencia, de la falta o vacío identificado, de la inquietud no resuelta en un curso, etc.

Esas "elecciones temáticas", es decir, los problemas de investigación, atraviesan lo más profundo y superficial de la subjetividad de quien pregunta o problematiza, cada cual se compenetra y complementa con su interrogante, con el deseo de sa-

berse reflejado, convertido él mismo en pregunta. Es casi como un verse en *eso* que hace que seamos sujetos en este espacio de saber, esta *Stultifera Navis*.

En contraste con algunos cursos de investigación en las carreras, en el semillero cada sujeto define su objeto de análisis, elige las relaciones, combinaciones o hibridaciones que desea explorar, etc. Siempre de la mano de un asesor, que ante todo es un conversador o interlocutor, y de unos pares que están dispuestos a la crítica, al diálogo, a formular las apreciaciones o sugerencias más descarnadas posibles.

Se puede apreciar el distanciamiento entre el semillero y un curso de investigación. Algunas diferencias fueron esbozadas, unos límites fueron hechos visibles, la singularidad en el proceso de formación ha sido nombrada. Ahora, queda la tarea de profundizar las diferencias y nominar los puntos de encuentro y semejanza. Las reflexiones sobre la enseñanza y la formación en investigación deben abarcar tantas relaciones posibles como se puedan pensar.

INGERENCIAS

Las experiencias de investigación y formación vividas dentro del semillero me aportaron una cantidad infinita de aprendizajes que se reflejan en la educación como maestro especial o de apoyo. No sólo me regaló la oportunidad de conocer e identificar los distintos enfoques investigativos, los métodos, técnicas e instrumentos, las discusiones sobre la investigación cualitativa, las distintas perspectivas para el futuro... sino que

complementariamente me convirtió en heredero de un modo específico de mirar y hablar sobre el complejo mundo de la educación y la pedagogía, y sus alrededores culturales, políticos, económicos, disciplinares. El semillero ha consolidado una posición ante el saber, ha propuesto ser y estar de una forma particular en unos terrenos concretos. Se puede decir que expandí mis límites de realidad: soy sujeto de la pedagogía, sujeto en el mundo y sujeto cultural.

El semillero no es únicamente investigación, también es literatura y filosofía. Cuentos, novelas, textos filosóficos hacen parte fundamental del proceso de formación. La investigación es una excusa, no es el objetivo primordial, ante todo se pretende formar maestros, sujetos del saber pedagógico, sujetos públicos y de deseo. Una sola mirada es estéril. La pluralidad hace parte constitutiva del semillero. Investigadores, maestros, intelectuales de la educación, sujetos de lenguaje, críticos, reflexivos, transformadores. Tantos máscaras como posibilidades de ser sujetos. El semillero es una máquina productora de subjetividades, esto es, estilos singulares de vida, modos de existencia que repliegan el poder: cuidado de sí mismo en tanto que cuidado del otro.

SEMILLERO DE INVESTIGACIÓN EN PEDAGOGÍA: ESPACIO DE SABER EN TANTO *STULTIFERA NAVIS*

La Nave de los Locos tenía en el Renacimiento, entre otras, la siguiente función:

otorgarle movilidad a unos sujetos concretos y diversos, concederles una capacidad de desplazamiento infinita entre unos terrenos y otros, entre aguas y tierras; asumían la dirección de su rumbo impreciso e imprevisto, los encarnaban en su estructura como si fuera su cuerpo mismo.

“La moda consiste en componer estas ‘naves’ cuya tripulación de héroes imaginarios, de modelos éticos o de tipos sociales se embarca para un viaje simbólico, que les proporciona, si no la fortuna, al menos la forma de su destino o de su verdad [...] Los locos de entonces vivían ordinariamente una existencia errante. Las ciudades los expulsaban con gusto de su recinto; se les dejaba recorrer los campos apartados, cuando no se les podía confiar a un grupo de mercaderes o de peregrinos”. (M. Foucault, Historia de la locura en la época clásica, 1990, 21)

El sentido exacto de esta costumbre, dice Foucault, es difícil de explicar. Sin embargo, se puede pensar que era una medida general de expulsión de lo diferente, de aquello que acechaba y atemorizaba por doquiera, de lo inexplicable que debe extinguirse de un espacio común; y, si no se puede ejecutar tal extinción, por lo menos practicar la expulsión, el destierro, la segregación o el internamiento. Los barcos zarpaban, ora en pinturas, ora en escritos y ora en puertos (Cfr. Foucault, Op. Cit., Págs...). En su interior se aglutinaban los rostros y cuerpos de la exclusión. Comenzaban un viaje sin retorno fijo donde la incertidumbre era la marca estable de la travesía. Todos partían, dejaban lo estático, esa superficie de

tierra que demarcaba los confines de lo aceptado, de lo “normal”. Se tiene pues que cualquier signo del mal, es decir, de diferencia, merecía ser embarcado en una *Stultifera Navis*.

La navegación de los locos “prácticamente posee una eficacia indiscutible; confiar el loco a los marineros es evitar, seguramente, que el insensato merodee indefinidamente bajo los muros de la ciudad, asegurarse de que irá lejos y volverlo prisionero de su misma partida. Pero a todo esto, el agua agrega la masa oscura de sus propios valores; ella lo lleva, pero hace algo más, lo purifica; además, la navegación libra al hombre a la incertidumbre de su suerte; cada uno queda entregado a su propio destino, pues cada viaje es, potencialmente, el último. Hacia el otro mundo es a donde parte el loco en su loca barquilla; es del otro mundo de donde viene cuando desembarca. La navegación del loco es, a la vez, distribución rigurosa y tránsito absoluto. En cierto sentido, no hace más que desplegar, a lo largo de una geografía mitad real y mitad imaginaria, la situación *liminar* del loco en el horizonte del cuidado del hombre medieval, situación simbolizada y también realizada por el privilegio que se otorga al loco de estar *encerrado* en las *puertas* de la ciudad; su exclusión debe recluirlo; si no puede ni debe tener como *prisión* más que el mismo *umbral*, se le retiene en los lugares de paso. Es puesto en el interior del exterior, e inversamente... (Foucault, Op. Cit. Págs. 25-26)

De acuerdo con lo anterior, ¿De qué manera es posible entender el semillero de investigación en pedagogía como un es-

pacio de saber en tanto *Stultifera Navis*? ¿En qué forma un espacio de exclusión se torna en espacio de saber? Cambiar de significado es la mejor manera de asignar un significado. Permutar el sentido es una cualidad que tenemos como seres humanos. Estamos cerca de esa asignación, de girar el grado de sentido, de modificar la relación con las palabras que arriba se enunciaron.

Al grano. La intención es construir la propia *Stultifera Navis*, una “Nave de los Locos” sobre la cual se tuviera la potestad de definir el rumbo, los terrenos acuosos por los cuales transitar, y el encierro y la expulsión temporal a la cual someterse. La navegación y la exclusión serán decididas -no impuestas-, se entenderían como distanciamientos de lo que somos, decimos, sentimos, pensamos y hacemos. Es alejarse del punto de vista sobre el cual los sujetos se ubican para mirar y hablar, decir y ver, hacer y pensar.

Arribar al “agua”, o de pronto “al río de mil brazos, al mar de mil caminos, a esa gran incertidumbre exterior a todo” (Foucault, Op. Cit. 22). Es “purificarse” de la contaminación que produce creerse la propia y particular *verdad*, ese modo de contactar la realidad, de acercarse y relacionarse con ella. Es desembocar en la incertidumbre, convivir en sus entrañas para luego intentar percibir de forma distinta y distante lo que era cercano y familiar: regresar a un espacio de saber impregnados del mundo otro de donde se vuelve.

La *Stultifera Navis*, pedagógica e investigativa, tendría una relación direc-

ta y libre con el Saber, de construcción, apropiación, circulación y producción de saberes en el saber. Es una pluralización y amplificación de lo que hace el semillero de investigación, en tanto puede mantener su **barquilla**: locus, estructura estructurada y estructurante, suelo epistemológico, punto de vista; sin embargo, siempre deberá estar dispuesta al movimiento y al desplazamiento, darle la cara directamente a la incertidumbre y la discontinuidad. Esta es una de las singularidades que convierte a la *Stultifera Navis* en espacio de saber.

Solo estaría atada, temporalmente y si así se desea, a los designios del agua, del “tránsito absoluto” que ella misma y su relación con lo Otro le estipulen, ligada a la intención de problematizar, de identificar tensiones, describir lo invisible, mostrar las resistencias de lo local, proponerle toda una contrapropuesta al Poder (sociedades disciplinarias y de control) desde el Saber: los discursos “liberadores” que desplazan los sometimientos y encadenamientos del sujeto. Su mayor “ancla” sería proponerle al maestro, como sujeto del saber pedagógico, el fortalecimiento de su *epimeleia*: como una ética y una estética, un cuidado de sí y de los otros. Además a sus tripulantes, se les plantea la necesidad de hacerse cada uno un pasajero que elige sus prisiones y que sostiene una conversación ininterrumpida.

El cuidado de los sujetos contemporáneos está situado en el acto de habitar la Nave. En el Renacimiento embarcaban a los locos para cuidarse de su peligrosidad, en la actualidad nos embarcamos para cui-

darlos y cuidarnos, es una reciprocidad no intencionada: este cuidado puede radical –por el momento– en un develamiento y un enfrentamiento contra el poder. Cada navegante protege a los demás, los de adentro y los de afuera. Comparte con el loco el mismo lugar *liminar*, pero una diferencia esencial los distancia: *ahora decidimos navegar*.

Enfrentarse a los efectos **puntuales** del poder, implica construir subjetividades, estilos y formas de existencia que serán agrupadas por una Nave, una barca sin rumbos fijos, perpetuos, perennes, imperecederos. Trasegar entre sólidos, con la *escritura* como herramienta fundamental para subvertir mundos, proponiendo miradas y realidades. Construir métodos de enseñanza para transformar el aula. Desenmascarar y criticar los intentos de dominar al maestro y su saber... El tripulante deberá mostrar cómo funcionan los discursos y las prácticas de normalización y control en la pedagogía, cuáles son los modos en que la escuela produce “sujetos normatizados” o cómo podrían transformarse en “sujetos liberados”, establecer las tensiones entre lo local y lo universal, entre la práctica y la teoría, entre la enseñanza y los objetos de la ciencia... Es problematizar un saber específico: la Pedagogía, estando sumidos en el interior de la estructura navegante y permaneciendo en contacto imborrable con todas las partes del afuera y la exterioridad.

“El agua y la navegación tienen por cierto este papel. Encerrado en el navío de donde no se puede escapar [...], está prisionero en medio de la más libre y abier-

ta de las rutas: está sólidamente encadenado a la encrucijada infinita. Es el **Pasajero por excelencia**, o sea, el **prisionero del viaje**. No se sabe en qué tierra desembarcará; tampoco se sabe, cuándo desembarca, de qué tierra viene. Sólo tiene verdad y patria en esa extensión infecunda, entre dos tierras que no pueden pertenecerle”. (Op. Cit., Pág. 26)

Ser **pasajero** de una Nave de Locos en investigación es abrirse a la infinitud del saber, asistir al movimiento continuo y discontinuo de una barquilla que traspasa barreras disciplinares, rompiendo metodologías, creando nuevos métodos, conceptos y modos de comprender la realidad. Zigzaguear, permutar, escindir, correr, fluir, manar, discurrir, brotar. Esparcirse sin precisión, desparramarse por doquier, hacia cualquier dirección, zurcir dispersiones, tramar redes, desenredar puntos y madejas. La mutación es la fijeza de la Stultifera Navis. El pasajero deberá convertirse en **prisionero** de un propio viaje colectivo. Ambos ocupan, durante un momento, el lugar de un tercer sitio: *pasaje y travesía*.

“El tercer sitio se siembra en el tiempo y en el espacio. En medio de la ventana que atraviesa, el cuerpo sabe que ha pasado al exterior, que acaba de entrar a otro mundo; el espacio y nuestras historias son densos de tales umbrales: eje del río, del brazo del mar que la natación rebasa. Aquí parece que se acaba la aventura mientras que un viaje alcanza un estadio; tercero incluido seguramente puesto que aquí alguna cosa termina y no termina completamente a la vez. He aquí el lugar de la pared, variable según el día y el que

la trepa, donde él descubre que, esa mañana, eso pasará, incluso si la tormenta estalla. Tercero incluido: no llegado, sin embargo logrado. He aquí el momento del trabajo en que, de repente, como por la gracia, todo se vuelve fácil y uno no sabe por qué. En toda la mitad la obra se riza. He acá el instante en que años de entrenamiento, de voluntad, de empecinamiento, de golpe entran y se instalan en el esquema corporal o en la comodi-

dad categorial; ese medio día, comienzo y terminé a la vez, se que hablaré chino sin hablarlo aún, que resolveré las ecuaciones del problema, que recobraré la salud, que terminaré la travesía. Tan real, ese umbral, que uno puede equivocarse sobre él: he aquí la cima donde comienza la carrera mientras que quien comienza cree que ella acaba finalmente de agotar todos sus obstáculos; falso miedo. Tercero imaginario a veces” (M. Serres, *El Tercero Instruido*, 1999, 15)



**de la experiencia de los semilleros
de investigación**

Consideraciones iniciales acerca de la experiencia de formación en investigación en el Semillero El Sutil Oficio de Investigar del Instituto de Educación Física 1999-2002.

Carmen Emilia García Gutiérrez*

Santiago Salazar Ramírez**

León Jaime Urrego Duque**

Erika María Peralta Aristizábal**

Mónica María Roldán Cardona**

Frank Euler Sepúlveda**

“Pero entonces todavía estáis lejos de la solución...”

- Estoy muy cerca, dice Guillermo, pero no sé cuál...

- Entonces, ¿no tenéis una única respuesta a vuestras preguntas?

- Adso, si así fuera, enseñaría teología en París.

- En París, ¿siempre tienen la verdadera respuesta?

- Nunca, dice Guillermo, pero están muy convencidos de sus errores.”

Humberto Eco. El nombre de la rosa.

* Historiadora y Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Coordinadora del semillero

** Integrantes del semillero de investigación El Sutil Oficio de Investigar. Instituto Universitario de Educación Física. Universidad de Antioquia

A nuestra experiencia de formación en investigación a través del semillero en el proyecto curricular del pregrado en la licenciatura de educación física, incorporamos procesos pedagógicos encauzados hacia la transformación en la manera como nos relacionamos con el mundo. Relación encaminada a que los docentes y los estudiantes interroguemos el mundo, sumidos en una constante posición de aprendiz, de neófito, de principiante, en tanto que, nos disponemos continuamente a ser sensibles, afectivos y perceptivos con la pregunta.

Vivenciamos el proceso de transformación a partir de las siguientes iniciativas de formación: cuando nos disponemos a revisar lo aprendido; a crear nuevas perspectivas sobre lo que habitualmente consideramos como real; a sensibilizarnos con el conocimiento y a estar atentos a nuestras vivencias como ejercicio perenne de lectura e interpretación sobre nosotros mismos y en relación con los demás.

Nuestros encuentros se constituyen en un lugar favorable para la comprensión de los fenómenos que hasta ese momento muy probablemente hemos considerado inmutables: esquemas de pensamiento estandarizado, formas de dogmatismo, convenciones y regulaciones sociales, juicios globalizantes que dejan de lado el principio de individualización. Revisamos lo aprendido a partir de un ejercicio de reconocimiento y especialmente de cuestionamiento de la experiencia coti-

diana, en tanto nos permitimos rectificar los errores, nos propusimos debates, deliberamos sobre conocimientos adquiridos de modo insuficiente, entre otros. Así, en su propósito pedagógico el semillero se orienta a que el mundo suspenda por un instante su sentido y se abra ante la posibilidad de su resignificación, lo cual se favorece si se tienen principios formativos en investigación como: el del asombro, el de la crítica permanente y el de la comparación.

El principio del asombro

En efecto, el principio del asombro “suscita la pregunta de por qué las cosas son como son y en la elaborada respuesta rompe con el mundo estéril, hecho lo cual se abre un mundo sugestivo hirviendo en interrogantes” (Muñoz, 1992, p. 40). Estamos así, atentos a no conformarnos con adecuar lo que buscamos a lo que encontramos; esta práctica reflexiva nos exhorta a indagar acerca de lo que no se entiende y de lo que no se comprende.

Nuestro conocimiento del mundo puede ser limitado o estimulado de acuerdo a nuestra disposición de salir a su encuentro, así el principio del asombro lo asociamos con la experiencia de viajar¹; en tanto la entendemos como descubrir otras formas, otros cuerpos, otros mundos, es dejarnos tocar por otras culturas, es permitirnos el asombro ante los nuevos fenómenos y entenderlos; donde no sabemos a dónde vamos a llegar. Un viaje donde nos

1 Encuentros Nacionales de Semilleros de Investigación: Popayán 2000, Bucaramanga 2001, Tunja 2002. Encuentro Académico de Investigación: Arboletes 1999. Proyecto de Investigación Sentido de las Prácticas Corporales de los Adolescentes de El Carmen de Viboral 2002.

dejemos afectar en lo propio, seducir y requerir por lo que nos sale al paso.

Una vez entendida así la experiencia de viajar retomaremos los aspectos más relevantes de ella, tales como: la socialización de propuestas de investigación y la comunicación entre los integrantes del semillero.

Socialización de propuestas de investigación

El encuentro entre jóvenes de pregrado de universidades públicas y privadas de diferentes regiones del país como Cundinamarca, Cauca, Santander, Boyacá, Valle del Cauca, Casanare, Amazonas, Córdoba, entre otras, posibilita la socialización de propuestas a través de la comunicación de problemas de investigación, ya sea en exposición magistral o por medio de posters y paneles. Este ejercicio de socialización nos permite argumentar las decisiones individuales y de grupo, ahondar en los procesos de análisis, y nos previene ante los pensamientos blandos o descuidados. La convergencia entre argumentos permite a los jóvenes que se forman en investigación a través de experiencias como ésta, fundamentar, valorar, evaluar y confrontar sus propias ideas con las ideas de los demás.

El evento académico como práctica reflexiva nos presenta dos posibilidades de participación: una cuando nos ponemos en escena en el rol de ponentes frente a un auditorio, y la otra cuando somos espectadores en actitud de escucha de la exposición del ponente. El rol de expositor nos exige previo al viaje y al evento, la responsabilidad de trabajar para presen-

tar una propuesta de investigación, en términos de revisar los argumentos, ensayar el discurso con los compañeros y diseñar estrategias didácticas de comunicación. Así mismo, “el emisor de un discurso debe tener en cuenta de antemano las posibilidades de crítica, refutación o diferenciación que podrían surgir de aquellos a los que se dirige, o que no están de acuerdo con sus tesis” (VALENCIA, 1989).

De la misma manera que en el rol de expositor hay una exigencia en su preparación y una disposición, en el rol de espectador se espera esta misma actitud, pero esta vez en relación con la escucha, entendida ésta en dos sentidos: en uno, cuando reconocemos y valoramos al interlocutor para establecer con él un diálogo académico, en tanto el diálogo ofrece la posibilidad de encontrar puntos de convergencia, así como también puntos de divergencia en las ideas; siempre y cuando sea mediado preferiblemente por las preguntas que por las respuestas. Así, en torno a esta comunicación se desea sensibilidad, cuidado, responsabilidad e inquietud con la pregunta. En resumen, el diálogo que se ofrece en el evento académico es un reflexionar juntos, expositor y espectador, en una actitud crítica frente a nosotros mismos y frente a los demás.

En otro sentido, la escucha compromete nuestro potencial de formación y de transformación; ya no desde el diálogo sino desde el silencio. Se alude acá al silencio como el respeto, la delicadeza para con la palabra que desplaza todo el ruido que hace imposible cualquier lectura,

cualquier estudio, cualquier experiencia. La actitud de silencio es atención y pureza, escucha y recogimiento. Ese callar que interrumpe por un momento el bullicio de la persona y de su cultura.

Vivir la experiencia tanto de expositor como de espectador permite comprender los alcances de intervención frente a un auditorio, allí se afrontan los temores propios, se expresan las ideas y se reciben los interrogantes de los interlocutores. En

los eventos, vivenciamos momentos que en lo cotidiano del mundo académico universitario son tenues, nuestra capacidad de asombro entonces, es vivida de manera grata en tanto se convierte en complemento pedagógico a la profesión. Esta vivencia es fundamental para la manera como nos relacionamos con el mundo, si se tiene la plena conciencia de que nuestra capacidad de asombro es afectarnos en lo propio y dejarnos seducir por lo que ahora nos sale al paso.

La comunicación entre los integrantes del semillero en los viajes

“¿Hacia dónde cabalga el señor?

- No lo sé – respondí -. Sólo quiero irme de aquí, Solamente irme de aquí.

Partir siempre, salir de aquí, sólo así puedo alcanzar mi meta

- ¿conoces pues tu meta? - pregunto él

- Sí – conteste yo -. Lo he dicho ya.

Salir de aquí: esa es mi meta”

Franz Kafka

Además de la socialización de propuestas de investigación presentes en la experiencia de viajar, está la comunicación entre los integrantes del semillero; ambos aspectos los relacionamos como ya lo hemos mencionado con el principio del asombro.

La comunicación entre los integrantes del semillero en el espacio pedagógico de los viajes la pensamos vinculada con la experiencia de la formación investigativa. En este vínculo encontramos que un viaje es como un conjunto de signos que hay que saber descifrar, como el contenido de un texto que hay que aprender a caminar sin desorientarse, como una serie de significados que hay que saber rela-

cionar. Aprender a viajar entonces, es como aprender a leer; en ambos casos hay que orientarse hacia una misma observación pedagógica y una misma tutela cautiva. Así, el viaje para nosotros no sólo es el hecho de desplazarnos de un lugar a otro, sino también la metáfora narrativa de la formación, como un espacio pedagógico privilegiado.

Este espacio pedagógico privilegiado que es el viaje, es propicio para que tanto estudiantes como docentes experimentemos el gesto comunicativo y la palabra expresiva; es decir, movernos juntos y reflexionar también juntos. Esto podría determinar un tipo de relación donde se constituya y se configure una cierta sensibilidad y

un cierto carácter con el poder de formar y trans-formar a todos los involucrados. Esta experiencia apunta a despojarnos de la certeza de lo que somos y la seguridad de lo que poseemos, revela nuestra imposibilidad de saberlo todo; es una experiencia “que no nos hace más fuertes sino más vulnerables, que no nos hace más sabios sino más humildes, que nos impida asegurarnos de nuestro saber y de nuestro poder, que no nos deje coincidir con nosotros mismos”. (LARROSA, 1998, p 221)

La experiencia de comunicación en el viaje nos ofrece la posibilidad de aprender a conocer las diferencias del otro y nuestros propios prejuicios; así, conseguimos la participación en el otro manifestándose en unos casos una participación recíproca, y en otros de disparidad: aprender a aceptar, a respetar, a no tener razón, a perder en el juego y a que se acerquen las diferencias.

El semillero nos ha posibilitado el encuentro con otros y con nosotros; en este sentido convenimos pactos que afectan nuestras relaciones, experiencias y vidas; matizadas por las tensiones inherentes a la convivencia. Este encuentro nos dispone a ser más conscientes, más responsables, más solidarios, más sensibles.

En los viajes nuestra comunicación se vuelve más vulnerable. Ya no es estar dis-

puesto sólo a horas de trabajo uno o varios días a la semana, sino que es compartir nuestra intimidad; aprender a diferenciar el punto de equilibrio, donde nuestro modo de ser no afecte ni entorpezca la armonía del grupo.

Principio de la crítica permanente

El otro principio formativo que posibilita la resignificación del mundo es el de la crítica permanente. Por crítica queremos “significar la gran posibilidad que tenemos como humanos de disentir en forma armoniosa de los argumentos de otros” (MUÑOZ, 1992, Pág.52). En asuntos de formación en investigación se trata de enunciar, manifestar, expresar, argumentos inteligibles fundamentados en teorías y mediados por nuestra subjetividad. Esta práctica se ve favorecida cuando logramos esgrimir el saber con nosotros mismos y con el saber del otro, el cual puede ofrecer un análisis igual o aun más perspicaz.

De la misma manera como asociamos la experiencia de viajar con el principio del asombro, así también relacionamos la experiencia de formular y ejecutar un proyecto de investigación² y la experiencia de conversar con investigadores expertos³ sobre temas afines a la Educación Física, desde diferentes áreas del conocimiento, con el principio investigativo de la crítica permanente.

2 Proyecto de Investigación Sentido de las Prácticas Corporales de los Adolescentes de El Carmen de Viboral 2002.

3 Imágenes Masculino Femenino. Ángela Garcés. Historiadora. Universidad Pontificia Bolivariana. 1999. El Juego de lo Masculino y lo Femenino en el Fútbol. Beatriz Vélez. Socióloga. Universidad de Antioquia 1999. La Construcción Social del Miedo. Martha Villa y Amparo Sánchez. Antropóloga e

La experiencia de participar de un proyecto de investigación permite abordar de manera teórica temáticas relacionadas con las prácticas corporales, las expresiones motrices y los procesos educativos en salud; y de manera aplicada, el ejercicio investigativo de interacción social con una comunidad en particular.⁴

El abordaje teórico sobre estos temas nos permite hacer el siguiente análisis:

En primer lugar, en la formulación y ejecución de nuestra propuesta investigativa, hemos abordado asuntos teóricos que nos han confrontado y cuestionado respecto al saber específico de la licenciatura en Educación Física. En esta experiencia investigativa, hemos evidenciado que la formación teórica recibida no es suficiente con las exigencias de un trabajo que requiere análisis y confrontación de datos con la teoría. Ello ha implicado hacer una revisión más centrada en los referentes propios de la disciplina, sin desconocer que esto ha fortalecido nuestro interés por lo académico.

En segundo lugar, en cuanto a las dinámicas de trabajo, esta experiencia nos ha exigido un mayor esfuerzo para cumplir con los compromisos adquiridos; debido

entre otras cosas que en un trabajo de investigación, la constancia, la rigurosidad son esenciales para su cumplimiento.

Las dinámicas extra curriculares empleadas por el semillero en el desarrollo de la investigación están relacionadas con reuniones grupales: de lectura, de exposición temática, de socialización de ideas, de discusión conceptual, de planeación de actividades, de análisis en la confrontación de datos con la teoría, de evaluación permanente del desarrollo del proyecto y realización de sesiones con jóvenes bajo la metodología taller en zonas urbanas y rurales del municipio de El Carmen de Viboral.

Los compromisos adquiridos y las dinámicas empleadas nos evidencian que somos aprendices motivados por la investigación, pero que sólo la experiencia de vivir e investigar nos hará más críticos y reflexivos. El resultado de un proyecto de investigación no es lo más importante para nuestra formación, es más relevante la experiencia de mirar el mundo desde puntos de vista diferentes y que el resultado de este proceso investigativo nos lleve a hacernos nuevas preguntas, a habitar la incertidumbre y a asumir una actitud crítica frente a uno mismo y frente a los demás.

Historiadora. Corporación REGIÓN. 1999. Fotografía y Cuerpo. Edith Arbeláez. Maestra en Artes. Universidad Nacional. 1999. Recorridos Urbanos. Martha Lía Giraldo. Historiadora. Corporación REGIÓN. 2000. Prácticas Formativas de los Maestros de Educación Física. Jesús Pinillos. Educador Físico. Universidad de Antioquia. 2001. Historia de la Educación Física. Carmen Emilia García Gutiérrez. Historiadora. Universidad de Antioquia. 2001. La Piel de la Memoria. Mauricio Hoyos. Historiador. Corporación REGIÓN. 2001.

4 Municipio El Carmen de Viboral: Acción Social para la Niñez ASON (Zona urbana), Corporación Veredas Amigas (Vereda La Palma) y la Corporación Siempre Adelante (Vereda Camargo).

Y en tercer lugar, la valoración de la formación profesional a través de la experiencia investigativa se ha transformado y modificado, de no ser así, la experiencia sería aquello que pasa y no como la hemos concebido, lo que nos pasa. Es lo que nos alcanza, lo que se apodera de nosotros, lo que nos tumba, lo que nos hace sufrir y perdernos en una dirección desconocida. Desde este punto de vista tienen sentido y valor los desaciertos de la vida, los momentáneos caminos secundarios y errados, los retrasos, la seriedad dilapidada en tareas situadas más allá de la tarea. Comprendida así la experiencia, se cancela la frontera entre lo que somos y lo que sabemos, entre lo que deseamos y lo que hacemos.

La transformación para valorar lo que hacemos y lo que somos se ha modificado en cuanto a que dejamos de pensar como está mandado, asumimos nuestro propio punto de vista y estamos dispuestos a reconstruir todo nuestro saber, a rectificar los errores, a provocar debates y a mutar para contradecir un pasado.

La interacción social con adolescentes se da a través de la metodología taller, allí se aplican conocimientos básicos de investigación y de temáticas en relación con las prácticas corporales, promoción de la salud, expresiones y prácticas motrices. Esta interacción está mediada por secuencias de actividades lúdicas en algunos casos, reflexivas en otros; pero siempre con el propósito de generar en la comunicación entre los jóvenes y nosotros, procesos educativos encaminados hacia la generación de cierta autonomía

en cuanto al conocimiento de su propia corporeidad. En cuanto a nosotros, a partir de la relación con los adolescentes, nos modificamos y nos constituimos en seres que propendemos por ser más tolerantes, pacientes, ágiles, cautos, mesurados, sensibles y prudentes.

Conversar con investigadores expertos de diferentes áreas del conocimiento

Recordemos que el principio de la crítica permanente lo asociamos también con la experiencia de conversar con investigadores expertos de diferentes áreas del conocimiento, como la historia, la antropología, la sociología, el arte, la educación física. De esta manera logramos esgrimir nuestro saber con el saber del otro, en temas de investigación tales como el rol de lo masculino y lo femenino en la actividad física y la vida cotidiana; la Educación física y el cuerpo, el contexto social y urbano de Medellín y la noción de cuerpo a través del arte. Áreas y temáticas del conocimiento que en nosotros advirtieron la posibilidad que hay en la investigación de abordar un problema desde diversas perspectivas, paradigmas, enfoques; lo que nos evidencia que la comprensión del mundo es más compleja, pero no por ello menos fascinante.

Principio de la comparación

Después de las consideraciones enunciadas acerca de la experiencia en el semillero, en relación con el principio del asombro y con el de la crítica permanente, veamos ahora cómo son afectados los propósitos formativos del semillero en relación con el principio de la comparación,

conservando su premisa: que el mundo suspenda por un instante su sentido y se abra ante la posibilidad de resignificación.

“Comparar es un tesoro del pensamiento incrustado en el corazón mismo del conocer, es poder diferenciar o asemejar algo por los rasgos que lo definen, pero para lograrlo hay que llenarse de argumentos, diferenciar los prismas y tonalidades” (MUÑOZ, 1992. p 62). Esta definición del principio de la comparación, nos conduce a que en la relación que establecemos con el conocimiento, nos remitamos a concebirlo de manera compleja. Esto significa la posibilidad de constituir múltiples relaciones sobre un mismo fenómeno: uno de los fenómenos con el cual se puede ilustrar esta asociación en el proceso formativo del semillero es el que hemos denominado “Río de Sensaciones”, que no es otra cosa, que la experiencia vivida a través de estímulos sensorio-perceptivos con base en una razón sensible sobre lo corporal. Por razón sensible entendemos aquella que pone en acción una fuerza instintiva y pasional como el afecto y lo emocional. Es lo imaginario, lo onírico, lo lúdico, lo que se vive en el instante, se interesa por lo que se vive aquí y ahora, es poder captar lo que nos ofrecen las cosas mismas, es una lógica del instante. Entonces ¿qué es la razón abstracta? Es la que pretende organizar, prever, gestionar todo a través de la razón y de los conceptos. Es una ra-

zón intelectual que depura, reduce, analiza, separa, discrimina, explica e interpreta de manera totalitaria la realidad. (MAFFESOLI. 1997. P 38).

Río de sensaciones

Si comparar es un tesoro del pensamiento, en nuestro caso lo vivimos cuando logramos matizar en nuestras experiencias ambas concepciones tanto la razón sensible y como la abstracta. A través de la actividad del río de sensaciones⁵ pudimos vivenciar la razón sensible: cuando nuestra sensibilidad está alerta, abierta a todos los mensajes que vienen del exterior y cautivan nuestro interior. Es la piel la que percibe confusamente sobre toda su superficie esta sensibilidad, ella ve claro y distinto. El dibujo de los sentidos se extiende allí, sembrado de centros sonoros y perceptibles. La piel forma una variedad de sentidos múltiples. Y así, “La piel, tejido común con sus concentraciones singulares despliega la sensibilidad. Los sentidos son velo o envoltura abiertos con puertas levantadas. Por estas puertas vemos, escuchamos, probamos los sabores y las fragancias, por estos muros incluso cerrados tocamos la tela del pabellón o la piel del cuerpo”. (SERRES, 2002. p 67)

De todo lo anterior y de manera provisional, podemos decir que los conocimientos previos a la vivencia en el semillero, ahora se reconocen en la medida

5 El río de sensaciones es una actividad sensorio-perceptiva donde el cuerpo y sus sentidos con estimulados a través de objetos de características específicas en relación con los olores, los sabores, los colores, los sonidos, etc.

que se crea una distancia entre aquello y lo nuevo que aprendemos; y esto tiene el significado de darnos la posibilidad de un ejercicio de reconocimiento, donde se revisa y se cuestiona lo que se aprende. La distancia que hemos evidenciado entre estas dos posibilidades de apropiación del conocimiento, se hace visible gracias al principio de la comparación donde hacemos revisión del conocimiento con sus consecuencias, alcances y límites; de este diagnóstico depende que nuestra conciencia ratifique esos conocimientos como propios, o la posibilidad de resignificarlos y redefinirlos de acuerdo a las expectativas personales.

La comparación permite que entre ambas posiciones para adquirir los conocimientos, se exhiban las diferencias y las similitudes. Una persona que actúa de acuerdo al principio de la comparación alcanza un nivel de "argumentación; así podemos determinar que todo no es igual a todo, ni que todo tiene que ver con todo, como suele ocurrir con tanta frecuencia en nuestra cotidianidad". Esta actitud en muchas ocasiones se emprende para encontrar la diversidad y no tanto la similitud; sólo a través de lo idéntico o lo que es lo mismo, el no distinguir las diferencias, no nos permite avanzar en el conocimiento; es poder diferenciar o asemejar algo por los rasgos que lo definen, pero para lograrlo hay que llenarse de argumentos. Al mismo tiempo, las similitudes nos permiten compartir, por ejemplo, interés común, apropiarnos de una escuela de pensamiento, compartir nuestra teorización, etc; siempre y cuando ello no signifique apego heterónomo (MUÑOZ. 1994, p 62).

Conclusiones

La formación en investigación en el pregrado debe atender las experiencias que posibilitan la vivencia extracurricular de participar en un semillero de investigación. El semillero trabaja en dos dimensiones: la formación en investigación y la metodología de investigación. Cuando hacemos de la experiencia investigativa un proceso formativo o de formación tal y como lo hemos descrito anteriormente, estamos instaurando en cada uno de nosotros una progresiva concientización, nuestro aprendizaje es formación de conciencia, lo que implica comprensión y dotación de sentido de nuestras vidas.

La formación en los términos planteados, podría ser llegar a un punto que no conocemos y para llegar a este punto que no conocemos, debemos tomar el camino que no conocemos. Esta dimensión algo misteriosa, apunta a la esencialidad de que en el aprendizaje se descubre, se indaga, se investiga, pero no se llega a la verdad total.

La formación encarna los enigmas de cómo pensar, de cómo vivir, de cómo actuar, de cómo sentir, enigmas que nunca pueden llegar a resolverse definitivamente, siempre se estarán reconstituyendo. Admitir que en el proceso de formación, el no conocimiento es dejarse extrañar. Quien no se extraña, quien no se deja atravesar por la pregunta, cautivar por el misterio, no aprende. Quien no se vuelve extranjero de sí mismo, no sabe de sí, no se visita, no se explora, no se aventura, no viaja. Avanzar de esta manera, supone atreverse a pensar críticamente la educación como compromiso humano.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- GARCÍA Gutiérrez, Carmen Emilia. "Estrategias para hacer de la investigación un proceso formativo". En: Unipuri/versidad. Medellín. 2001.
- LARROSA, Jorge. La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Alertes. Barcelona, 1996.
- MAFFESOLI, Michel. Elogio de la razón sensible. Una visión intuitiva del mundo contemporáneo. Barcelona: 1996.
- MUÑOZ, José Arturo. El oficio de investigar o el arte de auscultar las estrellas. Corpodic. Bogotá, 1992.
- VALENCIA, Alberto. Ética para la Discusión. Cuadernos para la reflexión. Dan Regional. 1989

Los semilleros de investigación y los seminarios

Adolfo Molina Pardo*

I. LOS SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN

En el periodo 1997-2000, los semilleros de investigación nacieron en las universidades colombianas de manera espontánea y no institucional, por acción de docentes y discentes preocupados frente a la formación dominante de tipo memorística (“bancaria”) y profesionalizante. Los semilleros de investigación y los seminarios son, a mi parecer, esencialmente lo mismo. Ambos involucran un trabajo investigativo, comunitario, espontáneo, autónomo e integral, cuya dinámica es adaptable a las condiciones particulares de cada grupo y ambos tienen como objetivo general la formación integral del estudiante, el aprender a aprender y el aprender a investigar investigando. En los siguientes párrafos presento una descripción del seminario, en su versión alemana, para sugerir que éste es equivalente a la versión colombiana, en construcción, que ha tomado el nombre de *semilleros de investigación*.

* Ingeniero Agrónomo. Ph. D. Profesor jubilado Universidad Nacional de Colombia. Sede de Medellín

II. NATURALEZA DEL SEMINARIO

A. El seminario como técnica de grupo

En el **seminario** un grupo pequeño estudia, investiga y discute intensivamente un tema, de manera planificada y recurriendo a fuentes originales de información. Frecuentemente se confunde esta técnica de grupo con otras tales como el **simposio**, la **mesa redonda**, el **panel** y el **foro**, para mencionar sólo las más comunes. En el **simposio** varios expertos exponen ante un auditorio, de manera secuencial y complementaria, aspectos diferentes de un tema o problema. En la **mesa redonda** un equipo de expertos discute frente a un auditorio, sustentando, cada uno de ellos, de manera sucesiva y controversial, puntos de vista divergentes u opuestos sobre un mismo tema. En el **panel** un equipo de expertos conversa ante un auditorio, de manera informal y espontánea, exponiendo sus conocimientos sobre un mismo tema. En el **foro** un grupo, generalmente grande y heterogéneo, discute, de manera informal y espontánea, un mismo tema o problema. Todas estas técnicas de grupo se desarrollan bajo la conducción de un coordinador.

El seminario, como su etimología lo indica (lat. *seminarius*: semillero) y como técnica pedagógica, es un sitio y una actividad para formar maestros investigadores, por lo que algunos autores lo denominan "*seminario investigativo*". Un investigador es un constructor de conocimientos y generador de información que da fundamento a un hacer para el bien social. El seminario es un recurso pedagógico que integra el desarrollo del ser

(formación para la libertad y la sensibilidad humanística) con el del conocer (el conocimiento científico en beneficio de la humanidad) y con el del hacer (el aprendizaje y la práctica de métodos para obtener respuestas o soluciones a preguntas o problemas). Esta técnica tiene sus orígenes en la antigua Grecia (Ordóñez 1991), se desarrolló en el s. XVII en Alemania (Navarro 1986), por lo que algunos autores lo denominan "*seminario alemán*", y puede ser adaptada a la realidad de la universidad colombiana (Nalús 1992).

Si el seminario es un *semillero de investigadores y maestros*, que se forman investigando individual y colectivamente y enseñándose a sí mismos y a sus compañeros seminaristas, el término "*seminario investigativo*" es redundante ya que el seminario es, por definición, investigativo (lat. *in vestigium ire*), es decir, en él se forman maestros que aprenden a seguir los vestigios o señales de la realidad intentando aproximar sus verdades a ésta. El seminario pretende armonizar la enseñanza con la investigación, por lo que tampoco debería denominarse "*seminario pedagógico*".

Por otra parte, el seminario ha existido desde la edad antigua y se cultivó en la edad media. Por ejemplo, Sócrates (470-399 a.C.) decía que aprender es *reflexionar*, que la reflexión es necesaria para encontrar la verdad, que la *verdad* (la ciencia o aquello en que convienen o coinciden todos los hombres) no es un fin sino un medio para obrar moralmente: la *virtud* es una consecuencia necesaria de la sabiduría; su método pedagógico fue el

diálogo (ironía y mayéutica) orientado a sacar de la ignorancia al alumno y al maestro; su escuela era un semillero (*seminarium*) de nuevos investigadores y maestros. Platón (428-347 a.C.) creía que aprender es recordar, que la ciencia es *reminiscencia*, que el conocimiento se acumula en vidas sucesivas; su método fue la *dialéctica*: un diálogo directivo (no impositivo), un razonamiento con oposiciones y diversidad de pensamientos, encaminado a una síntesis justa; su Academia era para una élite: un semillero de filósofos y políticos. Aristóteles (384-322 a.C.) afirmaba que aprender es *experimentar* y *razonar*: los conceptos se originan en la experiencia sensible y se perfeccionan en el entendimiento, que la tarea propiamente humana es el *ejercicio de la razón*, que el maestro debe proporcionar la experiencia para que el entendimiento del alumno produzca la representación científica de las cosas y alcance un conocimiento universal y objetivo de la realidad; que la educación intelectual es para una élite (no para esclavos ni para incapaces mentales) en un ambiente amistoso y dotado apropiadamente. En la edad media, Alcuino de York (735-804), nombrado por Carlomagno para organizar y dirigir la Escuela Palatina, enseñaba mediante el diálogo en un ambiente amigable, de trato igualitario, por lo que fue llamado el nuevo Sócrates, y su método de enseñanza se extendió a las escuelas catedralicias (episcopales u obispaes) y abaciales (monacales) de la edad media, sufriendo mejoras a través de las *lectiones*, *expositiones*, *collationes*, *disputationes* y *quaestiones*.

En la edad contemporánea, el seminario se desarrolló en la Confederación Ger-

mánica (1815-1866) constituida por 39 estados autónomos, incluidas Prusia y Austria; en 1694 se fundó la universidad de *Halle*: su libertad de pensamiento y de enseñanza llevó a inaugurar el primer seminario (1786); en 1737 se fundó la universidad de *Gotinga*: su libertad de investigación científica creó un terreno abonado para los seminarios; en 1810 se fundó la universidad de *Berlín*: su orientación de dar primacía a la investigación sobre la enseñanza, su convencimiento de que **los mejores maestros son los mejores investigadores** y su fortalecimiento de los seminarios, la hizo modelo para otras universidades. Hoy en día esta técnica se aplica en todos los países desarrollados. Parece ser que una razón para denominarlo "*seminario alemán*" o "*seminario investigativo alemán*" sea para diferenciarlo de los mal llamados seminarios cuyos procedimientos corresponden generalmente a un simposio o, a veces, a otra técnica de grupo.

Contemporáneamente, el seminario es una de las **técnicas de grupo** que se sustentan en una rama de la psicología social denominada **dinámica de grupo** (Cirigliano y Villaverde 1992). La dinámica de grupo parte de la definición del hombre como un ser que actúa inteligentemente en un medio social. La docencia tradicional generalmente no tiene en cuenta el componente social al centrar su acción en el rendimiento individual; ella forma para competir por medio del saber y el hacer que posibilita el tener o recibir de su comunidad, no da una formación integral que propicia primero el desarrollo de su comunidad, y segundo el desarrollo del individuo por intermedio del desarrollo de su comunidad.

B. Los pasos del seminario, de la racionalidad y del entendimiento

¿Los ideales de la racionalidad (pensar por sí mismo, pensar en el lugar del otro y obrar en consecuencia; según Kant citado por Zuleta 1992^a) corresponden a los pasos de la técnica del seminario: reflexión personal, diálogo y crecimiento en el conocer? ¿Los pasos del seminario corresponden, a su vez, a aquellos funcionales del entendimiento: pensar, raciocinar y razonar? (Nalús, 1992).

En el seminario se integran la enseñanza y la investigación a nivel individual y grupal. Enseñanza es “acción de señalar, seña. Lo comprendemos como el señalar en, el mostrar señales, muchas y muy diversas y en muchos sentidos” (Nalús 1992). Investigar es ir tras las señales de la realidad de manera activa, original y creativa; es contrario a recibir y repetir pasivamente verdades de otros sin ninguna producción intelectual propia. Se investiga individualmente con anticipación a la sesión del seminario y grupalmente durante ésta mediante el diálogo. Si cada dialogante construye su propio conocimiento, su propia verdad, su realidad subjetiva, la diversidad de esas verdades implica opuestos; no hay diálogo si no hay opuestos y sólo los opuestos generan crisis, éstas cambios y éstos el crecimiento en el conocer. La diversidad, la variación, permite la selección y ésta la evolución tanto de los seres vivos como del conocimiento.

En el seminario cada miembro es maestro de sí mismo en su reflexión personal; en ella construye su propia verdad leyendo y reflexionando (investigando) de

manera laboriosa, crítica y creativa (como camello, león y niño, respectivamente, según Zuleta 1992); también es maestro de sus compañeros seminaristas en la sesión del mismo al sustentar ante ellos su verdad. Con anticipación a una sesión del seminario él piensa por sí mismo: investiga individualmente y es su propio maestro; durante la sesión piensa en el lugar del otro: a través del diálogo se investiga colectivamente, se es maestro de los otros y, como tal, se dialoga para entenderse mutuamente sus verdades; finalmente se debe obrar en consecuencia frente a la fuerza de los argumentos del otro, los puntos de vista del otro y las conclusiones que se desprendan del diálogo.

Pensar es la actividad síquica primaria del hombre que le permite *entender* sus propias imágenes. Entender es percibir y conceptuar. Nuestros órganos sensoriales internos y externos responden a estímulos, igualmente internos y externos, enviando señales eléctricas idénticas que, dependiendo del lugar del cerebro a donde llegan, se transforman en diferentes equivalentes síquicos: las sensaciones. Éstas se asocian, especialmente en el complejo límbico, con emociones para generar ideas. El cerebro trata de armonizar las ideas con aprendizajes previos presentes en la memoria para formar nociones. Las ideas y las nociones son imágenes, percepciones rudimentarias o equivalentes síquicos simples de la información percibida. *Saber* sería formar imágenes síquicas elementales de un objeto. Mediante la inteligencia hacemos una lectura interna de estas imágenes, una reflexión que implica análisis, síntesis, tras-

cendencia, inferencias y, en fin, un procesamiento de esa información que transforma la imagen en concepto, es decir, que conduce a *entender* esa información.

Entender sería entonces saber con alta perfección una cosa. Las imágenes no procesadas forman preconceptos que conducen a prejuicios.

Raciocinar es la actividad síquica que permite *comprender*. Comprender es entender y juzgar. Raciocinar implica entender los conceptos elaborados por otros, compararlos con los propios y concluir. Si juzgar es comparar y concluir, raciocinar es la actividad síquica que conduce a elaborar y emitir juicios.

Razonar es la actividad síquica que permite *conocer* para *crecer* al apropiarse conocimientos que conduzcan a transformar la realidad interna y externa del hombre. Conocer es entender, comprender, sustentar, apropiarse y crecer; se conoce cuando se ha construido y apropiado un conocimiento propio, crítico e independiente. Razonar implica la sustentación lógica de nuestros juicios que conduce a apropiarse nuevos conocimientos o a modificar los previos frente a la fuerza de los argumentos opuestos.

De las anterior reflexión podemos concluir que:

i. Los ideales de la racionalidad de Kant (pensar por sí mismo, pensar en el lugar del otro y obrar en consecuencia) corresponden a los pasos de la técnica del seminario (reflexión personal, diálogo y construcción o perfeccionamiento de conocimientos)

ii. Los pasos de la técnica del seminario corresponden a aquellos del discurrir del entendimiento (pensar, raciocinar y razonar).

iii. *Pensar* es reflexionar o intelectualizar por sí mismo; se piensa para *entender*.

iv. *Raciocinar* es dialogar para pensar en el lugar del otro; se raciocina para *comprender*.

v. *Razonar* es apropiarse y cambiar para transformar la verdad o la realidad; se razona para *conocer*.

C. El seminario y la formación integral

El seminario es, fundamentalmente, una técnica de grupo orientada a la formación integral, es decir, a la educación, al desarrollo del educando en las tres dimensiones del aprendizaje: el ser, el hacer y el conocer. Saber es poseer información; conocer es construir conocimientos, es intelectualizar información o datos, es investigar; se posee información mediante la memoria, se conoce al procesar la información con el discurrir del entendimiento, mediante el uso de la inteligencia. La dialéctica nos dice que sólo se puede construir conocimiento si hay opuestos, si hay controversia, si hay discusión dialógica. Los opuestos no se contradicen, se contraponen; el diálogo no acepta contradicciones; acepta opuestos que son su alimento. Las contradicciones son afirmaciones contrarias y mutuamente exclusivas, expresadas por un mismo emisor. Los opuestos son afirmaciones contrarias emitidas por diferentes emisores y que pueden parecer mutuamente exclusivas. Los opuestos

pueden tener diferencias y semejanzas; además pueden ser enfoques diferentes de lo mismo o pueden ser complementarios y aparentemente contradictorios. Por esto, la actividad central del seminario es la *discusión dialógica* o, simplemente, *el diálogo* que es la forma excelsa o más elevada de la comunicación interactiva (Molina 2001^a) que, a través de la mutua comprensión, permite encontrar complementariedad en lo aparentemente contradictorio.

El diálogo en el seminario, que como dijimos implica necesariamente confrontación de opuestos, es esencialmente una reflexión colectiva donde cada cual ofrece diversos argumentos que pueden enriquecer (modificar, ampliar o eliminar) las verdades de los demás miembros, sin que este enriquecimiento implique consensos. La variación de cualquier elemento del fenotipo, incluyendo las interpretaciones personales de la realidad, es un fenómeno natural; somos diferentes no sólo en el fenotipo físico sino también en el intelectual, en lo que creemos; así, no es posible la identidad de creencias o de conocimientos entre seres humanos. En la solución de problemas o de conflictos, el diálogo sólo puede pretender la comprensión mutua (que posibilita encontrar complementación en lo antagónico) y la concertación (el pacto que implica para cada parte ceder en al menos algunos puntos opuestos), pero nunca el consenso (entendido como igualdad o unidad absoluta del sentido o interpretación de los fenómenos).

El seminario privilegia el conocimiento y por ello su acción se centra en la discu-

sión dialógica entre discursantes. Se dialoga con un texto oral o escrito; la lectura de producción, no de consumo, es un diálogo entre el lector y un texto escrito (Zuleta 1992). En la lectura, previa a la sesión, el seminarista construye una verdad propia y, durante la sesión, la confronta (busca similitudes, diferencias y nuevos enfoques) con las verdades de sus opositores con el fin de cambiarla, si los argumentos opuestos de un interlocutor válido así lo ameritan. Estos argumentos no nos sirven para modificar nuestra verdad si no los comprendemos; su comprensión implica interés y comunión de códigos para escuchar, uso de la inteligencia para reflexionar y entender, y comparar y concluir para juzgar. Con el cambio, de una verdad previamente construida, se crece en el conocer. El seminario busca, primariamente, este crecimiento, no consensos, acuerdos, compromisos o similares, puesto que él privilegia los procesos sobre los contenidos en la formación de investigadores.

Se aprende a conocer conociendo y a investigar investigando. En el seminario se aprende a conocer y a investigar ejercitando la inteligencia (la facultad de intelectualizar; de pensar, raciocinar y razonar) para desarrollar un pensamiento crítico independiente en la construcción de conocimientos propios que puedan ser sustentados y confrontados con otros conocimientos, igualmente contruidos por otros miembros del seminario, con el fin de enriquecerlos mutuamente. Confrontar implica discutir. Podemos discutir dialógicamente si tenemos las actitudes y aptitudes que el diálogo presupone (Molina 2001^a). Si no

las tenemos, el debate se torna en un combate ajeno a los procedimientos del seminario; adquirirlas es un proceso que implica motivación, decisión, voluntad, energía y tiempo. El *preseminario* intenta un desarrollo de dichas actitudes y aptitudes y, por lo tanto, un crecimiento en el ser y en el hacer.

Aprender a ser involucra el desarrollo de las cualidades o virtudes esenciales del hombre (autonomía, autoestima, intelectualidad, eticidad, sensibilidad, solidaridad, respeto, tolerancia, sana convivencia o, en una palabra, humanismo). Se aprende a ser mediante la educación social y ésta se adquiere en grupos primarios tales como la familia, el grupo de amigos o el seminario. Un grupo primario se define como un grupo identificable, de un tamaño pequeño que permite la interacción cara a cara entre todos sus miembros; éstos acuerdan roles y procedimientos para el logro de metas comunes, se sienten responsables de la evolución del grupo, y tienen sentido de pertenencia a éste, de interdependencia y de solidaridad basada más en los sentimientos que en la razón.

Tenemos conciencia de la necesidad de cambiar la instrucción por la educación (formación integral) del estudiante universitario. El seminario, como técnica orientada al desarrollo del conocer, del hacer y del ser, ofrece perspectivas positivas para este cambio. Estamos en mora de cambiar; vivimos tiempos de velocidad de cambios mundiales en todas las esferas del quehacer humano y no podemos relegarnos, especialmente en educación, o nuestro atraso relativo será cada

vez mayor. El seminario debe ser una institución en nuestras universidades; el preseminario debe ofrecerse ya a todos los profesores y a los estudiantes de primer semestre de todas las carreras como prerrequisito para participar en cualquier seminario o, aún sólo para tomar conciencia de lo que puede aportar el seminario en la educación. Los seminarios se ajustan mejor dentro del componente flexible (optativo) del currículo, bien como cursos electivos, de contexto, o de líneas de profundización o bien como programas especiales de trabajo académico.

D. El seminario y la autoevaluación permanente

Evaluar no es lo mismo que calificar. Evaluar es diagnosticar y corregir; calificar es poner una nota numérica con base en una opinión. Tradicionalmente, en la universidad se califica pero se evalúa poco o nada: Por lo general, lo importante para el estudiante es una nota aprobatoria; así, el profesor entrega la nota al estudiante, usualmente sin ningún diagnóstico, sin que el estudiante participe en la evaluación, sin que éste se entere precisamente donde erró y cómo corregir el error. La técnica del seminario involucra una autoevaluación permanente del grupo y, a través de ésta, la de sus miembros. El grupo pequeño permite una interacción constante entre los seminaristas, un conocimiento cercano de sus pensamientos y acciones, de sus actitudes y aptitudes, lo que, frente a los objetivos del seminario, posibilita que la evaluación grupal sea más efectiva que una exclusiva del profesor. El seminario es para estudiantes que desean una edu-

cación, una formación integral que incluya investigar y socializar. Cada estudiante podría autocalificarse con base en la evaluación grupal y en su fuero interno, y apelando a su sentido de autocritica responsable y honesta ("eticidad") como presupuestos de un seminarista (quien ha cursado un preseminario y ha apropiado nuevos criterios y conductas).

Nadie conoce mejor su propia realidad que uno mismo y, así, nadie podrá calificarla mejor que uno mismo. De aquí se concluye el mayor valor de la calificación interna (sobre la externa) basada tanto en una evaluación interna como externa. Mentira es inconformidad entre lo que se piensa y lo que se dice; lo que se piensa y se dice en conformidad, puede ser falso o verdadero. Se puede tener certeza de que se miente; pero no se puede tener certeza de qué es falso y de qué es verdadero. La evaluación y calificación internas mentirosas son un contrasentido; la autoevaluación necesariamente implica autonomía (libertad responsable) y la responsabilidad necesariamente implica honestidad. La autoevaluación sólo es posible en grupos suficientemente maduros. Alcanzar la madurez del ser es un proceso y así también lo es llegar a la autoevaluación.

La evaluación/calificación tiene que ver con la estructura del grupo (dos o más personas) en que se realiza y, por ello, debe tener en cuenta todos los elementos de esa estructura que inciden sobre ella: (a) El tamaño del grupo y las personalidades de sus miembros que reflejan la cultura del medio; (b) la adopción democrática o autocrática de normas y la

apropiación o no de éstas como criterios; (c) los roles: la participación activa (construyendo activamente el conocimiento) o pasiva (oyente memorizante) del estudiante; (d) el ambiente físico apropiado o no (espacios, entornos, muebles, documentos, materiales y equipos); (e) la dinámica externa (normas establecidas por la institución para evaluar o calificar, opinión de otros grupos sobre evaluación/calificación interna o externa, etc.); (f) la dinámica interna afectada a su vez por la homogeneidad del grupo, el nivel de formación y madurez de sus miembros, el grado de comunicación discursiva y cooperativa y las actitudes particulares de sus miembros. Sobre este último punto, por ejemplo, la motivación basada en el placer de trabajar, de lograr y de aplicar los logros (opuesta a la basada en el temor de una mala nota o en la competencia por sacar la mejor nota), conduce al logro de los objetivos y, por ende, a evaluaciones y calificaciones satisfactorias o excelentes. Es de esperar que el seminario, como grupo primario, tenga una estructura tal que propicie la evaluación/calificación autónoma; esto no es fácil de esperar en otro tipo de grupo.

Si el grupo no tiene una estructura y una dinámica deseable, la evaluación/calificación se constituye en un problema cuya solución implica cambios en la estructura del grupo, un proceso que es necesariamente lento. Esto conduce a pensar que no es posible llegar a una evaluación/calificación autónoma "de la noche a la mañana"; por lo contrario, debe ser también un proceso gradual en el cual el seminario puede contribuir

significativamente a la solución de este problema, ofreciendo el preseminario y seminarios (básicos y/o superiores) a profesores y estudiantes de pre- y posgrado dentro del componente flexible curricular. Es de esperar que en los seminarios la motivación del estudiante sea el placer de conocer, ser y hacer. Tenemos conciencia de la necesidad de un cambio hacia la evaluación autónoma y la técnica del seminario ofrece perspectivas positivas para este y otros cambios deseables, por lo que no debemos quedarnos con las manos cruzadas, conformados con la docencia tradicional.

III. OBJETIVOS GENERALES

El **seminario** es un método pedagógico intercomunicativo, discursivo y cooperativo, orientado a concertar la investigación y la docencia. En el seminario, un grupo pequeño con intereses académicos comunes, aplica este método para investigar y estudiar un tema recurriendo a fuentes originales de información. Su acto culminante es la discusión dialógica, o simplemente el **diálogo** (del griego: *dia*, entre, por medio de, y *logos*, discurso, razón) o comunicación entre logos, entre diversos discursos o razonamientos expresos, es decir, entre locutores válidos y activos que pretenden enriquecer sus respectivos conocimientos al comprender mutuamente sus diferentes verdades o puntos de vista. Como ya dijimos, este método implica unos cambios de aptitudes y actitudes en los seminaristas, especialmente el de escuchar con la intención de comprender al otro y de armonizar proposiciones antagónicas que pueden ser complementarias, lo cual (la

dialógica) está en línea con el pensamiento complejo de Edgar Morin.

El seminario pretende la formación integral: el crecimiento en el ser, el hacer y el conocer. El seminario privilegia el conocimiento, no el saber memorístico, y por ello su acción se centra en el diálogo. En la lectura productiva del seminario, se dialoga con un texto escrito u oral, antes o durante la sesión, respectivamente. La sesión del seminario se centra en una discusión dialógica entre discursantes. En la lectura, previa a la sesión, el seminarista construye una verdad; en la sesión la confronta (busca similitudes, diferencias y nuevos enfoques) con las verdades de sus opositores con el fin de cambiarla, si los argumentos opuestos de un interlocutor válido así lo ameritan. Estos argumentos no nos sirven para modificar nuestra verdad si no los comprendemos; su comprensión implica interés y comunión de códigos para escuchar, uso de la inteligencia para reflexionar y entender, y comparar y concluir para juzgar. Con el cambio, de una verdad previamente construida, se crece en el conocer. El seminario busca este crecimiento, no necesariamente consensos, acuerdos, compromisos o similares.

El seminario es una herramienta diseñada para desarrollar un pensamiento crítico-independiente-ético y para incrementar o perfeccionar el conocimiento; lo primero lo hace al privilegiar una autoevaluación permanente que conduzca a la madurez emocional y racional; lo segundo al privilegiar el método científico para la búsqueda, la comprensión, la construcción y la apropiación libre del

conocimiento y evitar la memorización y la repetición de la verdad de otro. El objetivo final del seminario es el de formar científicos, es decir, personas con una formación integral capacitadas para construir y crear conocimiento, para comprender y generar ciencia con un sentido social. Su prioridad no son los contenidos sino los procesos del conocer y del investigar; dicho de otra forma, su prioridad no es resolver preguntas o problemas de manera original, lo que supondría investigadores formados, sino la de formar investigadores. Esta modalidad pedagógica tiene así unos objetivos propios; no se debe pretender, por lo tanto, que ella reemplace a otras técnicas, tales como la clase magistral o el taller, cuyos objetivos son distintos.

En resumen, el seminario es una técnica (un proceso) para formar investigadores, fundamentada en la dinámica de grupo (una ciencia), mediante la cual un grupo pequeño investiga intensivamente un tema (un contenido) recurriendo a fuentes originales de información (unos datos). El hombre no puede percibir la realidad directamente sino a través de señales o vestigios de ella (fenómenos). Investigar es ir tras los vestigios de la realidad aplicando un método para alcanzar un conocimiento de ella; en el seminario se aplica el método científico que, brevemente, consiste de cuatro pasos: (1) Descripción clara y precisa de lo observado (el objeto; datos, señales o reflejos de la realidad; el fenómeno a explicar o el problema a resolver); (2) Interpretación del fenómeno, por parte del observador (del sujeto), a la luz del conocimiento actual sobre el mismo (sistema conceptual o marco teórico orientado a entender el

fenómeno); (3) Juicio del sujeto (juzgar es comparar y concluir después de entender, es sacar consecuencias en forma de hipótesis); y (4) Obtención de nuevos datos que permitan sustentar o rechazar las hipótesis propuestas. Investigar, es pues, aplicar un método para alcanzar un conocimiento, es reflexionar metódicamente sobre datos (fenómenos naturales, datos documentales o datos producidos por un experimento) y sacar consecuencias. En el seminario, la reflexión individual y colectiva pretende concertar la docencia (el aprendizaje) con la investigación (la generación del conocimiento).

IV. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

El seminario, en cualquiera de sus formas, pretende que los participantes perfeccionen específicamente su capacidad para:

- 1) Entender los procesos que permiten construir y generar conocimientos;
- 2) Reflexionar, es decir, pensar, raciocinar y razonar para interpretar y comprender;
- 3) Pensar antes de hablar y aprender cuando es prudente callar y cuando es necesario intervenir;
- 4) Elaborar preguntas claras, precisas y oportunas;
- 5) Percibir con atención a través de todos los sentidos;
- 6) Escuchar, en el sentido de oír con atención, confrontando ideas y buscando en la verdad del otro elementos válidos;
- 7) Respetar y reconocer la verdad del otro como aproximación al conocimiento pleno;

- 8) Hablar adecuadamente en público en cuanto a lenguaje verbal (vocalización, dicción, entonación, velocidad, volumen, vocabulario, propiedad, sintaxis y armonía) y no verbal (gesticulaciones);
- 9) Exponer su verdad en forma sencilla, clara y concisa (breve y precisa); hablar con la intención altruista de que el otro comprenda lo que se quiere decir y no con el morbo egoísta de escucharse a sí mismo o de alimentar el ego con un derroche de elocuencia;
- 10) Emplear ilustraciones, diagramas, esquemas, ejemplos aclaratorios, ilustrativos o prácticos, secuencia jerárquica, lógica y consistente de los puntos tratados y oportuno buen humor;
- 11) Comunicarse además por escrito, lo cual es esencial del trabajo en equipo;
- 12) Redactar con claridad, objetividad, creatividad y brevedad el producto de su reflexión personal y el del diálogo de una sesión;
- 13) Juzgar y ser juzgado;
- 14) Elaborar críticas sustentadas, objetivas, imparciales y creativas, con el fin de evaluar y calificar;
- 15) Confiar en sus propias conclusiones para someterlas a la crítica;
- 16) Discutir en el sentido de pensar, hablar, escuchar y replicar interactivamente, de dialogar para confrontar verdades;
- 17) Aproximar cada vez más su verdad a la realidad utilizando la discusión no como combate o contienda sino como un diálogo orientado a la confrontación de opuestos que lleven a crisis y, éstas a cambios conceptuales y así poder cambiar, madurar o crecer;
- 18) Reconocer que la instrucción memorística no debe suplantar la comprensión de la información y la apropiación del conocimiento;
- 19) Compartir los aciertos y desaciertos en el trabajo investigativo; y
- 20) Querer su trabajo y desear conocer cada vez más.

BIBLIOGRAFÍA

- CIRIGLIANO, GFJ y VILLAVERDE. 1992. *Dinámica de grupos y educación*. Buenos Aires: Ed. Hvmánitas
- LIPMAN, M. 1992. *Dirigir una discusión filosófica*. En: *La filosofía en el aula*. Madrid: Edit. La Torre. Cap. 10, pp. 193-228
- LLAMBIAS DE ACEVEDO. 1960. *Los seminarios en las universidades de Alemania*. Bogotá.
- LOTERO, G. 1988. *La discusión en el seminario*. Medellín: Univ. Pontificia Bolivariana.
- _____. 1993. *La evaluación del seminario*. Medellín: Univ. Pontificia Bolivariana.
- MOLINA, A. 1991. *Del método magistral expositivo al interactivo en la enseñanza de las ciencias*. En: *Reflexiones sobre el quehacer pedagógico*. Medellín: Univ. Nal., Cuadernos Académicos No. 1, pp. 12-14
- _____. 1999. *El seminario en contexto con la reforma de la estructura académica universitaria*. Medellín. (En borrador). 9 pp.
- _____. 2001. *El seminario: una técnica para aprender a aprehender y aprender a investigar*. Uni-pluri/versidad 1(3): 41-47 (Universidad de Antioquia, Medellín)

- 2001^a. El diálogo en el seminario. Uni-pluri/versidad 1(3):49-56 (Universidad de Antioquia, Medellín)
- NALÚS, M. 1992. El seminario investigativo. Bogotá: ASCUN/ICFES. 34 pp.
- NAVARRO, N. 1986. El Seminario investigativo. Bogotá, México, Río de Janeiro: Conferencia IX del Programa FIUC/Konrad Adenauer.
- ORDÓÑEZ, A. 1991. Anotaciones sobre el seminario investigativo. 2ª edición. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Ciencias Jurídicas y Socioeconómicas. 148 pp.
- PUJOL, J. y FONS, J.L. 1961. Los métodos de enseñanza universitaria. Pamplona: Univ. de Navarra
- REMOLINA, G. s.f. Algunas anotaciones metodológicas para el trabajo de seminario. Bogotá.
- TABARES, J. y LONDOÑO, B. 1989. Propuesta para innovar en unas metodologías de la enseñanza universitaria. Medellín: Univ. Nal., Fac. de Minas. 14 pp.
- ZULETA; E. 1992. Sobre la lectura. En: Ensayos selectos. Ediciones Autores Antioqueños, Vol. 76, pp. 69-96
- . 1992^a. La lectura. En: Ensayos selectos. Ediciones Autores Antioqueños, Vol. 76, pp. 263-283

El semillero de investigación como espacio de saber en tanto que *Stultifera Navis*¹

Alexander Yarza De Los Ríos²

“Nada da más sentido que cambiar de sentido”

Michel Serres, El Tercero Instruido

Este escrito consta de dos segmentos. El primero se refiere a la experiencia en un semillero de investigación, y está dividido en tres puntos, a saber: las motivaciones para ingresar y permanecer en el semillero, un paralelo entre la formación en investigación recibida en el Semillero y en los cursos de Investigación de la Licenciatura en Educación Especial, y los aportes como maestro, intelectual y sujeto. El segundo segmento trata sobre una invención, una posibilidad de interpretación y significación sobre el Semillero

de Investigación en Pedagogía, entendiéndolo como un espacio de saber en tanto *Stultifera Navis* (Nave de Locos).

INGRESOS Y PERMANENCIAS

El ingreso se justifica desde una doble razón. Primero jugó la curiosidad, la actitud permanente por escudriñar en el interior de esos papeles que se encuentran pegados en las carteleras y paredes de la Universidad, o los ubicados en las mesas de las cafeterías o en la biblioteca cen-

1 Escrito elaborado en el marco de la celebración realizada en Marzo de 2003 por la Facultad de Educación con motivo de los 200 Años Universidad de Antioquia.

2 Integrante del Semillero de Investigación en Pedagogía (SIP), Grupo de Investigación Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia, Coordinador de GRESEE (Semillero de Investigación y Grupo de Estudios Sobre Educación Especial) Estudiante de Licenciatura en Educación Especial.

tral. Si no hubiese leído un cartel que invitaba a participar en una “segunda cohorte” del semillero de investigación (expresión carente de significado en ese momento) y que proponía como únicos requisitos presentar un ensayo sobre una problemática educativa y tener una entrevista, posiblemente estaría haciendo de mi vida otros caminos distintos a los dispuestos por la experiencia en el semillero. Así pues, por un lado, el ingreso estuvo designado por las fuerzas del destino azaroso, aquellas que ayudan a desplazarnos en el mundo sin previo aviso y direccionamiento, pero estipuladas desde las profundidades de lo indescifrable, lo innominable y extraño a nuestro entendimiento.

Como segundo, pienso que influyó la búsqueda de un espacio de aprendizaje distinto al proporcionado por las clases y los cursos de la carrera. Desconocía la forma en que se pudiera llamar, el carácter institucional que se le asignase o inclusive concretamente qué era lo que estaba buscando fuera de la “academia”. Lo cierto del caso es que por función del azar terminé afortunadamente en este lugar del mundo que tiene por nombre: Semillero de Investigación en Pedagogía.

La permanencia tiene unas razones y sentires más variados, difusos y poderosos, entre los cuales quisiera rescatar y resaltar algunos:

- La insistencia y perseverancia en permanecer a pesar de las dificultades, percances o tropiezos que se alzarán delante, debajo o encima de la posibilidad de continuar en el semillero; bien fuera aumento en la carga académica,

incompatibilidad horaria, incompreensión de las temáticas abordadas en las sesiones, renuncia a experiencias, sujetos o espacios. Insistir era la mejor herramienta que tenía a la mano para poder continuar.

- La pasión por el conocimiento, la complejidad, la investigación transmitida y construida gracias a las múltiples enseñanzas de una figura representativa en el proceso de formación dentro del semillero: Angélica Serna. Su forma de lenguaje sobre las temáticas, la emoción que irradiaba cuando cada persona socializaba su pregunta, problema o inquietud, las conversaciones e interacciones, los ejercicios de investigación que sugería, es decir casi completamente su existencia entera. Esa pasión por conocer quedó depositada en lo más esencial de mi ser y estar en el mundo.
- El saberme identificado con un oficio doble: Maestro especial e investigador. La nubosidad en que estaba sumergido adquiría una disposición distinta y distante, una especie de “claridad” se me presentaba como visible y permitía abrir las nubes con las manos y la palabra, para poder despejar algunas inquietudes sobre el futuro de mi profesión, la cual experimentaba –y más aún: “padece”– un conjunto de modificaciones que la acercan a su posible disolución del mapa dibujado en el Sistema Educativo del país.
- Encontrar un espacio de discusión, de diálogo e intercambio, donde se despliega una gran conversación sin interrupción sobre la educación, la Pedagogía, las relaciones culturales y sociales, las problemáticas económicas,

cas y políticas, etcétera. Dicho de una manera diferente, arribar a un *espacio de saber* que en la actualidad nombro, objetivo y experiencio como una *Stultifera Navis*.

CONFRONTACIONES

El programa de Licenciatura en Educación Especial, al igual que otras licenciaturas, “depende” de un plan de estudios que estipula el abordaje de unos contenidos y unas temáticas concretas, de acuerdo a unos lineamientos generales para la formación de formadores, donde lo más característico o importante sería la nota, el resultado final y el “encajamiento” en las peticiones del profesorado.

La investigación se plantea, principal pero no únicamente, desde tres perspectivas:

- 1) Una *instrumental*, donde se trabajan los componentes de un proyecto, mediante lecturas, exposiciones y aplicaciones puntuales en el marco de los procesos de práctica y durante las semanas que dura un semestre (asignando en el mejor de los casos: seis semanas para lecturas sobre investigación, cinco para formulación del proyecto y cinco para ejecución, análisis y escritura);
- 2) Una *fragmentaria*, en la cual se muestran esos componentes trabajados como un conjunto de partes escindidas, que al momento de “unirlas”, formarían un todo, es decir, una investigación. Tanto planteamiento del problema como resultados esperados, se analizan como entidades individuales y desligadas, aunque

implicadas dentro del mismo proceso de construcción de un proyecto; y

- 3) Una *trivial*, puesto que cualquier acción, consulta, indagación, revisión de libros, técnica implementada... dentro de un curso, bien sea de investigación o de otra temática, es considerado como proceso de investigación.

En muchas ocasiones, la investigación se justifica invisiblemente: se da por sentado la necesidad de investigar, el hecho de concebirla como la mejor o la única opción que se puede tener para transformar las prácticas de enseñanza, resolver problemas cotidianos en el aula o la escuela, construir alternativas de innovación pedagógica (conceptuales o prácticas), entre otros. Se vende como una panacea y una salvación, camino exclusivo para modificar la realidad.

A nuestro parecer, estaríamos asistiendo a una modificación en la concepción que se tiene sobre la investigación: entender la experiencia de investigación como una *moda*, es decir, una *acción popularizada e instrumental* que replica y reproduce, consciente o inconscientemente, un grupo de sujetos en formación profesional, tanto en educación como en los demás campos del saber. Más acá de su “cotidianización” en la formación de los profesionales es una “trivialización”, en tanto se cree que investigación es *todo* ejercicio de consulta, indagación o exploración que se realice en el marco de un curso o un seminario. Es un reduccionismo que comienza a generalizarse por todos lados, escindiendo los espacios de saber institucionales, penetrando en las actitudes y conductas,

permeando todo intento de formación investigativa.

La investigación en el semillero entra en un juego de relaciones diferente, es un vínculo o contacto distinto con el Saber, del cual se quisieran rescatar dos elementos:

1. Aunque la formación en investigación se plantee por etapas o momentos, en tanto proceso continuo y discontinuo, se dispone o presta con mayor facilidad a una reconstrucción o un re-direccionamiento cuando se considera necesario. "Caminante no hay camino se hace camino al andar". Senderos, travesías, pasos, estancamientos, retrocesos. Nunca se sabe con precisión estadística lo que pueda acontecer. Los números y tiempos no determinan la formación. Las cifras se extinguen, se diluyen y proscriben. La palabra y el diálogo toman una especial significación, en el sentido que el proceso se decide con reciprocidad, la conversación es uno de los puntos en que se decide la continuidad o discontinuidad de la formación investigativa.

Estamos "relativamente desprendidos" de la esterilidad que pudiera producir el "encierro" o la "inmovilidad" otorgada por el plan de estudios universitario, encierro traducido e implementado en los diferentes cursos de los programas: donde la mismidad es el factor común por excelencia, esto es, reflejarse en el otro como si fuera un espejo de lo mismo que somos, en la medida que nos movemos en el mismo sentido aconsejado por un Profesor Universitario y este a su vez por un plan de estudios.

La reconstrucción implica desconstrucción, y esta a su vez, requiere de un ejercicio de crítica reflexiva sobre uno mismo, uno mismo en tanto necesariamente diferentes. De ese modo, la investigación en el semillero se entiende como una actitud ante la vida y el mundo, una manera de relacionarse con lo externo y lo interno para analizarlo y modificarlo, comprenderlo y recrearlo. Insinúa tener presente que el cambio es esencial a nuestra existencia y, por ende, que debemos afrontarlo cual incertidumbre que se asoma en cada esquina recorrida o camino por recorrer. Un curso universitario prescinde de esta posibilidad. Rompemos pues con el encierro, asumiendo la apertura como condición indispensable para nuestra formación.

2. Se parte de una sugerencia constructivista difundida como principio para la práctica de enseñanza en las escuelas: considerar la motivación y el interés de quien aprende para poder desarrollar sus habilidades, capacidades o competencias. Cada sujeto se hace a un problema y, como consecuencia, a un proyecto de investigación. Es como una especie de encarnamiento de la pregunta, hacerse cargo de su transformación porque se desprende de nuestra experiencia, de la falta o vacío identificado, de la inquietud no resuelta en un curso, etc.

Esas "elecciones temáticas", es decir, los problemas de investigación, atraviesan lo más profundo y superficial de la subjetividad de quien pregunta o problematiza, cada cual se compenetra y complementa con su interrogante, con el deseo de sa-

berse reflejado, convertido él mismo en pregunta. Es casi como un verse en *eso* que hace que seamos sujetos en este espacio de saber, esta *Stultifera Navis*.

En contraste con algunos cursos de investigación en las carreras, en el semillero cada sujeto define su objeto de análisis, elige las relaciones, combinaciones o hibridaciones que desea explorar, etc. Siempre de la mano de un asesor, que ante todo es un conversador o interlocutor, y de unos pares que están dispuestos a la crítica, al diálogo, a formular las apreciaciones o sugerencias más descarnadas posibles.

Se puede apreciar el distanciamiento entre el semillero y un curso de investigación. Algunas diferencias fueron esbozadas, unos límites fueron hechos visibles, la singularidad en el proceso de formación ha sido nombrada. Ahora, queda la tarea de profundizar las diferencias y nominar los puntos de encuentro y semejanza. Las reflexiones sobre la enseñanza y la formación en investigación deben abarcar tantas relaciones posibles como se puedan pensar.

INGERENCIAS

Las experiencias de investigación y formación vividas dentro del semillero me aportaron una cantidad infinita de aprendizajes que se reflejan en la educación como maestro especial o de apoyo. No sólo me regaló la oportunidad de conocer e identificar los distintos enfoques investigativos, los métodos, técnicas e instrumentos, las discusiones sobre la investigación cualitativa, las distintas perspectivas para el futuro... sino que

complementariamente me convirtió en heredero de un modo específico de mirar y hablar sobre el complejo mundo de la educación y la pedagogía, y sus alrededores culturales, políticos, económicos, disciplinares. El semillero ha consolidado una posición ante el saber, ha propuesto ser y estar de una forma particular en unos terrenos concretos. Se puede decir que expandí mis límites de realidad: soy sujeto de la pedagogía, sujeto en el mundo y sujeto cultural.

El semillero no es únicamente investigación, también es literatura y filosofía. Cuentos, novelas, textos filosóficos hacen parte fundamental del proceso de formación. La investigación es una excusa, no es el objetivo primordial, ante todo se pretende formar maestros, sujetos del saber pedagógico, sujetos públicos y de deseo. Una sola mirada es estéril. La pluralidad hace parte constitutiva del semillero. Investigadores, maestros, intelectuales de la educación, sujetos de lenguaje, críticos, reflexivos, transformadores. Tantas máscaras como posibilidades de ser sujetos. El semillero es una máquina productora de subjetividades, esto es, estilos singulares de vida, modos de existencia que repliegan el poder: cuidado de sí mismo en tanto que cuidado del otro.

SEMILLERO DE INVESTIGACIÓN EN PEDAGOGÍA: ESPACIO DE SABER EN TANTO *STULTIFERA NAVIS*

La Nave de los Locos tenía en el Renacimiento, entre otras, la siguiente función:

otorgarle movilidad a unos sujetos concretos y diversos, concederles una capacidad de desplazamiento infinita entre unos terrenos y otros, entre aguas y tierras; asumían la dirección de su rumbo impreciso e imprevisto, los encarnaban en su estructura como si fuera su cuerpo mismo.

“La moda consiste en componer estas ‘naves’ cuya tripulación de héroes imaginarios, de modelos éticos o de tipos sociales se embarca para un viaje simbólico, que les proporciona, si no la fortuna, al menos la forma de su destino o de su verdad [...] Los locos de entonces vivían ordinariamente una existencia errante. Las ciudades los expulsaban con gusto de su recinto; se les dejaba recorrer los campos apartados, cuando no se les podía confiar a un grupo de mercaderes o de peregrinos”. (M. Foucault, Historia de la locura en la época clásica, 1990, 21)

El sentido exacto de esta costumbre, dice Foucault, es difícil de explicar. Sin embargo, se puede pensar que era una medida general de expulsión de lo diferente, de aquello que acechaba y atemorizaba por doquiera, de lo inexplicable que debe extinguirse de un espacio común; y, si no se puede ejecutar tal extinción, por lo menos practicar la expulsión, el destierro, la segregación o el internamiento. Los barcos zarpaban, ora en pinturas, ora en escritos y ora en puertos (Cfr. Foucault, Op. Cit., Págs...). En su interior se aglutinaban los rostros y cuerpos de la exclusión. Comenzaban un viaje sin retorno fijo donde la incertidumbre era la marca estable de la travesía. Todos partían, dejaban lo estático, esa superficie de

tierra que demarcaba los confines de lo aceptado, de lo “normal”. Se tiene pues que cualquier signo del mal, es decir, de diferencia, merecía ser embarcado en una *Stultifera Navis*.

La navegación de los locos “prácticamente posee una eficacia indiscutible; confiar el loco a los marineros es evitar, seguramente, que el insensato merodee indefinidamente bajo los muros de la ciudad, asegurarse de que irá lejos y volverlo prisionero de su misma partida. Pero a todo esto, el agua agrega la masa oscura de sus propios valores; ella lo lleva, pero hace algo más, lo purifica; además, la navegación libra al hombre a la incertidumbre de su suerte; cada uno queda entregado a su propio destino, pues cada viaje es, potencialmente, el último. Hacia el otro mundo es a donde parte el loco en su loca barquilla; es del otro mundo de donde viene cuando desembarca. La navegación del loco es, a la vez, distribución rigurosa y tránsito absoluto. En cierto sentido, no hace más que desplegar, a lo largo de una geografía mitad real y mitad imaginaria, la situación *liminar* del loco en el horizonte del cuidado del hombre medieval, situación simbolizada y también realizada por el privilegio que se otorga al loco de estar *encerrado* en las *puertas* de la ciudad; su exclusión debe recluirlo; si no puede ni debe tener como *prisión* más que el mismo *umbral*, se le retiene en los lugares de paso. Es puesto en el interior del exterior, e inversamente... (Foucault, Op. Cit. Págs. 25-26)

De acuerdo con lo anterior, ¿De qué manera es posible entender el semillero de investigación en pedagogía como un es-

pacio de saber en tanto *Stultifera Navis*? ¿En qué forma un espacio de exclusión se torna en espacio de saber? Cambiar de significado es la mejor manera de asignar un significado. Permutar el sentido es una cualidad que tenemos como seres humanos. Estamos cerca de esa asignación, de girar el grado de sentido, de modificar la relación con las palabras que arriba se enunciaron.

Al grano. La intención es construir la propia *Stultifera Navis*, una “Nave de los Locos” sobre la cual se tuviera la potestad de definir el rumbo, los terrenos acuosos por los cuales transitar, y el encierro y la expulsión temporal a la cual someterse. La navegación y la exclusión serán decididas -no impuestas-, se entenderían como distanciamientos de lo que somos, decimos, sentimos, pensamos y hacemos. Es alejarse del punto de vista sobre el cual los sujetos se ubican para mirar y hablar, decir y ver, hacer y pensar.

Arribar al “agua”, o de pronto “al río de mil brazos, al mar de mil caminos, a esa gran incertidumbre exterior a todo” (Foucault, Op. Cit. 22). Es “purificarse” de la contaminación que produce creerse la propia y particular *verdad*, ese modo de contactar la realidad, de acercarse y relacionarse con ella. Es desembocar en la incertidumbre, convivir en sus entrañas para luego intentar percibir de forma distinta y distante lo que era cercano y familiar: regresar a un espacio de saber impregnados del mundo otro de donde se vuelve.

La *Stultifera Navis*, pedagógica e investigativa, tendría una relación direc-

ta y libre con el Saber, de construcción, apropiación, circulación y producción de saberes en el saber. Es una pluralización y amplificación de lo que hace el semillero de investigación, en tanto puede mantener su **barquilla**: locus, estructura estructurada y estructurante, suelo epistemológico, punto de vista; sin embargo, siempre deberá estar dispuesta al movimiento y al desplazamiento, darle la cara directamente a la incertidumbre y la discontinuidad. Esta es una de las singularidades que convierte a la *Stultifera Navis* en espacio de saber.

Solo estaría atada, temporalmente y si así se desea, a los designios del agua, del “tránsito absoluto” que ella misma y su relación con lo Otro le estipulen, ligada a la intención de problematizar, de identificar tensiones, describir lo invisible, mostrar las resistencias de lo local, proponerle toda una contrapropuesta al Poder (sociedades disciplinarias y de control) desde el Saber: los discursos “liberadores” que desplazan los sometimientos y encadenamientos del sujeto. Su mayor “ancla” sería proponerle al maestro, como sujeto del saber pedagógico, el fortalecimiento de su *epimeleia*: como una ética y una estética, un cuidado de sí y de los otros. Además a sus tripulantes, se les plantea la necesidad de hacerse cada uno un pasajero que elige sus prisiones y que sostiene una conversación ininterrumpida.

El cuidado de los sujetos contemporáneos está situado en el acto de habitar la Nave. En el Renacimiento embarcaban a los locos para cuidarse de su peligrosidad, en la actualidad nos embarcamos para cui-

darlos y cuidarnos, es una reciprocidad no intencionada: este cuidado puede radical –por el momento– en un develamiento y un enfrentamiento contra el poder. Cada navegante protege a los demás, los de adentro y los de afuera. Comparte con el loco el mismo lugar *liminar*, pero una diferencia esencial los distancia: *ahora decidimos navegar*.

Enfrentarse a los efectos **puntuales** del poder, implica construir subjetividades, estilos y formas de existencia que serán agrupadas por una Nave, una barca sin rumbos fijos, perpetuos, perennes, imperecederos. Trasegar entre sólidos, con la *escritura* como herramienta fundamental para subvertir mundos, proponiendo miradas y realidades. Construir métodos de enseñanza para transformar el aula. Desenmascarar y criticar los intentos de dominar al maestro y su saber... El tripulante deberá mostrar cómo funcionan los discursos y las prácticas de normalización y control en la pedagogía, cuáles son los modos en que la escuela produce “sujetos normatizados” o cómo podrían transformarse en “sujetos liberados”, establecer las tensiones entre lo local y lo universal, entre la práctica y la teoría, entre la enseñanza y los objetos de la ciencia... Es problematizar un saber específico: la Pedagogía, estando sumidos en el interior de la estructura navegante y permaneciendo en contacto imborrable con todas las partes del afuera y la exterioridad.

“El agua y la navegación tienen por cierto este papel. Encerrado en el navío de donde no se puede escapar [...], está prisionero en medio de la más libre y abier-

ta de las rutas: está sólidamente encadenado a la encrucijada infinita. Es el **Pasajero por excelencia**, o sea, el **prisionero del viaje**. No se sabe en qué tierra desembarcará; tampoco se sabe, cuándo desembarca, de qué tierra viene. Sólo tiene verdad y patria en esa extensión infecunda, entre dos tierras que no pueden pertenecerle”. (Op. Cit., Pág. 26)

Ser **pasajero** de una Nave de Locos en investigación es abrirse a la infinitud del saber, asistir al movimiento continuo y discontinuo de una barquilla que traspasa barreras disciplinares, rompiendo metodologías, creando nuevos métodos, conceptos y modos de comprender la realidad. Zigzaguear, permutar, escindir, correr, fluir, manar, discurrir, brotar. Esparcirse sin precisión, desparramarse por doquier, hacia cualquier dirección, zurcir dispersiones, tramar redes, desenredar puntos y madejas. La mutación es la fijeza de la Stultifera Navis. El pasajero deberá convertirse en **prisionero** de un propio viaje colectivo. Ambos ocupan, durante un momento, el lugar de un tercer sitio: *pasaje y travesía*.

“El tercer sitio se siembra en el tiempo y en el espacio. En medio de la ventana que atraviesa, el cuerpo sabe que ha pasado al exterior, que acaba de entrar a otro mundo; el espacio y nuestras historias son densos de tales umbrales: eje del río, del brazo del mar que la natación rebasa. Aquí parece que se acaba la aventura mientras que un viaje alcanza un estadio; tercero incluido seguramente puesto que aquí alguna cosa termina y no termina completamente a la vez. He aquí el lugar de la pared, variable según el día y el que

la trepa, donde él descubre que, esa mañana, eso pasará, incluso si la tormenta estalla. Tercero incluido: no llegado, sin embargo logrado. He aquí el momento del trabajo en que, de repente, como por la gracia, todo se vuelve fácil y uno no sabe por qué. En toda la mitad la obra se riza. He acá el instante en que años de entrenamiento, de voluntad, de empecinamiento, de golpe entran y se instalan en el esquema corporal o en la comodi-

dad categorial; ese medio día, comienzo y terminé a la vez, se que hablaré chino sin hablarlo aún, que resolveré las ecuaciones del problema, que recobraré la salud, que terminaré la travesía. Tan real, ese umbral, que uno puede equivocarse sobre él: he aquí la cima donde comienza la carrera mientras que quien comienza cree que ella acaba finalmente de agotar todos sus obstáculos; falso miedo. Tercero imaginario a veces” (M. Serres, *El Tercero Instruido*, 1999, 15)

Sujeto y educación

José Rozo Gauta*

1. LO QUE ES Y PUEDE SER.

A primera vista estamos de acuerdo en la necesidad de educar a las nuevas generaciones, lo que significa que tenemos la obligación de prepararlas para la vida. Esta tarea la ha realizado la especie humana durante toda su existencia. Aún más, ha sido una actividad de la vida que ha venido evolucionando y haciéndose compleja en los mamíferos con el proceso de juvenilización que se hace más prolongado en los primates superiores, en los homínidos y en Homo Sapiens. El alargamiento del tiempo de la infancia-juventud es una etapa preciosa en la cual maduran los elementos físicos, biológicos, fisiológicos, síquicos, lingüísticos, estructurales y funcionales de todo orden que nos permiten entrar en la sociedad aprendiendo los roles, saberes, órdenes, simbolismos, quehaceres y demás aspectos de la especie, la sociedad y la cultura que nos configuran en aras de sus perpetuaciones en la reproducción y cambio que nosotros hagamos de ellas, y sigamos ese proceso bio-antropo-socio-noético que es el devenir humano.

* Historiador, Magíster en Ciencia Social, Investigador asociado, Grupo CHHES-BIOGÉNESIS. Universidad de Antioquia

Sabemos que el proceso de conocimiento es propio de la vida y no exclusivo de los humanos, quienes han aportado a ese proceso formas interventivas y formalizadas de educación de lo que debe ser, hacerse, conocerse, desconocerse, amarse, odiarse percibir, pensar y de las maneras como se pueden comunicar el conocimiento, los saberes, las técnicas, los pensamientos, las artes, las mitologías, las religiones, las formas de ver, comprender, explicar, describir y manipular el mundo y sus eventos. Aquí las diversas culturas humanas anteriores y actuales son semejantes y diferentes, todas llevan a cabo dichos procesos, pero cada una los concibe y realiza de manera propia con diversos contenidos, técnicas y sentidos.

Durante la mayor parte de la historia humana, los conocimientos, saberes, haceres y sentimientos (pensamientos, comportamientos, sentires) se han transmitido en forma directa de padres a hijos en la vida cotidiana familiar y/o comunitaria. Aunque en la antigüedad clásica occidental y oriental hubo escuelas y academias y en la Edad Media hubo escuelas, gremios, universidades y conventos, la institucionalización de una educación masiva y la formalización de los saberes es un asunto de la Modernidad y de los procesos de la Ilustración, la democracia, el capitalismo y la laicización de la vida, aspecto que no implica que la institucionalización, racionalización y formalización de la educación se haya

realizado bajo todos los principios de la Ilustración, de la democratización y de la laicización.

Aunque la Modernidad trae e impone un status de individualidad, formas conductuales y de propiedad que rompen los antiguos lazos comunitarios, los procesos e instituciones del conocimiento y la educación desconocen, hasta mayo del 68, el *status* de sujeto al educando, pues se venía trabajando con los aspectos formales de valores y éticos de la Edad Media bajo el principio de autoridad y resguardo del poder-saber.

Hoy, frente a los efectos de la globalización y la planetarización, es necesario volver a descodificar los postulados, principios y formalidades del conocimiento y la educación, cosa que intentaremos de manera muy sucinta formulando algunas preguntas.

2. ¿QUÉ ES EL SUJETO?

“Paradójicamente, el ser viviente se pasa la vida en producir, mantener, salvaguardar su vida, que coincide con su unidad, su integridad, su identidad: sí mismo.”²

Estamos acostumbrados a pensar que el sujeto es el individuo y en parte hay razón, pero sujeto es algo más que individuo, es esa parte constituyente de los individuos y de las colectividades que estando dentro, los envuelve en todas y

2 MORIN, Edgar. El método II. Vida de la vida. Madrid, Ediciones cátedra, 1980, p.187.

cada una de las acciones conductuales. Siguiendo a Morin entendemos que la noción de sujeto está ligada a las nociones de conocimiento y de vida, pues una vez se lleva a cabo la emergencia de una membrana, el sistema viviente empieza a realizar la distinción cognitiva Sí / No-sí, que es una computación no sólo “auto-ego-referente (en la que el ser se constituye en centro de referencias), sino también ego-auto-céntrica (en la que el ser se constituye en centro privilegiado de su universo).” Estos dos hechos configuran el comportamiento egoísta “que se manifiesta permanentemente de forma a la vez organizadora, cognitiva, activa. Es esta cualidad de la naturaleza lo que podemos denominar cualidad del sujeto. Dicho de otro modo, la cualidad de sujeto es propia de todo ser que computa / actúa de forma ego-auto-céntrica y auto-ego-referente.”³

Ello implica la inclusión del conocimiento en la noción de sujeto y la inclusión de todo sistema viviente en la cualidad de sujeto, desde la ameba a Homo Sapiens. El ego-auto-centrismo ubica al sujeto en el centro de su universo excluyendo a cualquier otro y la ego-auto-referencia lo ubica como centro de referencia de sí, de sus elementos y del mundo exterior. Entonces ¿qué diferencia a los sujetos no humanos y humanos? Los sujetos no humanos computan Sí / No-sí, es decir, un mundo real; los sujetos humanos, además de computar mundos reales, piensan (cogitan), hablan y al mismo tiempo crean en el lenguaje mundos imaginarios

(sueños, mitos, religiones) y mundos simbólicos (ilusiones, conocimientos) que toman por reales. De ahí la necesidad que tenemos los observadores y pedagogos de vigilar nuestros conocimientos y de estar alerta ante la ilusión y el error, pues ambos se nos presentan como conocimientos verdaderos sobre la realidad del mundo.

La individualidad de un individuo es biológica, cerebral, emocional, antropológica, psíquica, simbólica, lenguajeante, cognitiva, experiencial, lo que significa que cada individuo-sujeto computa, emociona y cogita un Sí / No-sí que necesariamente ha creado en su devenir como sistema viviente humano en un entorno en el cual se apropia de un lugar intransferible: sí mismo, el centro de su mundo, desde el cual realiza las distinciones y demás acciones conductuales. Por ello las computaciones-cogitaciones que realiza este sujeto humano sobre sí mismo y sus elementos (auto-referencia) son realizadas sobre la base de referencia a lo otro, lo externo (exo-referencia) haciendo del proceso de referencia un proceso muy complejo que Morin llama de auto-exo-referencia que es igual a conocimiento de sí (mundo incorporado) y del mundo exterior a sí, de los elementos y la organización constituyentes de sí mismo y del mundo: la otredad. Todo aquello que el sujeto encuentra como No-sí, se halla fuera de sus límites, pero también se halla dentro del sistema viviente, dado que los elementos constituyentes de los sistemas en el entorno son también

3 Ibid, p.193.

constituyentes del sí mismo que los computa y/o cogita. Los elementos físicos, biológicos, antropológicos, culturales y noéticos que el sujeto computa-cogita como externos son de doble existencia, están afuera y están adentro, por lo tanto influyen sobre él desde dentro y desde fuera generando complejidad, adscripción e identidad del sujeto con los entornos.

Ibáñez, siguiendo a Navarro, dice: “Los animales sincronizan un mundo: el mundo real. Los seres humanos sincronizan – también – mundos imaginarios y simbólicos, y los sincronizan entre sí. Mundos imaginarios hechos de perceptos, mundos simbólicos hechos de conceptos”⁴. Los primeros computan el mundo real, pero la percepción de ese mundo real que es el conocimiento, es difícil de configurar, por lo tanto, caen en ilusiones y pagan sus errores. Los humanos computamos y cogitamos el mundo real y al mismo tiempo creamos mundos simbólicos e imaginarios que concebimos como reales, de ahí que el error y la ilusión sean parte inalienable de nuestras acciones conductuales y nuestro conocimiento.

Y esto debe entenderse en nuestra práctica pedagógica. ¿Qué mecanismos tenemos contra la ilusión y el error? “Ningún dispositivo cerebral permite distinguir la alucinación de la percepción, el sueño de la vigilia, lo imaginario de lo real, lo subjetivo de lo objetivo. La importancia del fantasma y del imaginario en el ser hu-

mano es inimaginable; dado que las vías de entrada y salida del sistema neuro-cerebral que conectan el organismo con el mundo exterior representan sólo el 2% de todo el conjunto, mientras que el 98% concierne al funcionamiento interior. Y constituye un mundo síquico relativamente independiente donde se fermentan necesidades, sueños, deseos, ideas, imágenes, fantasmas, y este mundo se infiltra en nuestra visión o concepción del mundo exterior.”⁵

Eso significa que el sujeto humano conoce el mundo con las descripciones de su entorno socio-cultural y con sus libertades y constricciones, o como dice von Foerster: “sólo conocemos lo que hacemos”. Al no haber dispositivo orgánico que controle el conocimiento no queda otra alternativa que controlarlo por medio de la racionalidad y esta sólo es aplicable al conocimiento científico que es un proyecto de “sincronización simbólica” y no a las doctrinas y religiones que son proyectos de “sincronización imaginaria”.

Esto significa que el mundo que conocemos es nuestra creación, o como dice Maturana, “alumbramos un mundo” y lo hacemos desde el lugar del sujeto, de ahí que para cada sujeto haya un mundo diferente, pero entendido el sujeto en sus múltiples interacciones con sus entornos, en sus interpenetraciones, es decir, configurado con partes de la sociedad, de la cultura, de las formas de pensamiento,

4 IBÁÑEZ, Jesús. *El regreso del sujeto*. Madrid, Siglo XXI, 1994, p. 24.

5 MORIN, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá, ICFES, 2000, p. 18.

de la mentalidad, del lenguaje, etc., interacciones atravesadas por la experiencia individual, y expresadas en un lenguaje que siempre es social, se da la posibilidad de consensos por medio de conversaciones. Esos consensos, ya sean entre los ciudadanos corrientes o entre los científicos y los pedagogos, es lo que llamamos conocimiento, el cual, a su vez depende de las interacciones del sujeto con el objeto y es expresado en un lenguaje.

“El sujeto y el objeto —dice Ibáñez— son efectos del orden simbólico: el sujeto está sujetado y el objeto objetivado por el orden simbólico. El orden simbólico regula el intercambio de objetos (economía política), de sujetos (economía libidinal) y de mensajes (economía signifiante). Sujeto es el que intercambia, objeto es lo que se intercambia. El orden simbólico preexiste a los sujetos y a los objetos: cuando vienen a la existencia tienen allí señalado su lugar”⁶ El proceso pedagógico involucra las tres formas históricas de intercambio, pero el orden establecido ha operado disyuntiva e inconscientemente con el intercambio de mensajes *informando* y no comunicando, problemas que trataremos adelante.

El sujeto queda sujetado al orden simbólico y por mediación de éste, a todos los demás órdenes: económico, político, social, cultural, noético, etc., a todo lo que dice y deja de decir la sociedad a la que pertenece. El sujeto penetra en el orden

simbólico que penetra en él configurándolo con las descripciones o relatos. Esto significa que la acción pedagógica para convertirse en una práctica actualizada no puede dejar de tener en cuenta que docente y discente están sujetados a los órdenes socio-históricos de la sociedad, pero el docente se constituye en sujeto al tiempo que deja para el discente el estatuto de objeto. Sin embargo ambos y todos los humanos estamos sujetos:

a) sujetos a un orden económico

en cuyo entorno y relaciones se constituyen como sujeto del enunciado o como sujeto de la enunciación, es decir con la posibilidad de usar las manos (mandar, manipular) o de usar los pies (obedecer, pecar), de ser sujeto o de ser objeto, de intercambiar o de ser intercambiado, de *informar* o ser *informado*. Las libertades de la sociedad moderna y la democracia son absolutamente necesarias para este intercambio. No se pueden intercambiar objetos que estén ligados a la naturaleza, hay que desligarlos y convertirlos en materia prima, ligados a los órdenes de la propiedad, no se pueden intercambiar sujetos que estén ligados a la comunidad, hay que desligarlos y convertirlos en mano de obra asalariada, en individuos que compiten entre sí y todos estos objetos desligados, descontextualizados, fragmentados y separados serán de fácil manipulación en los intercambios. Las tareas de la educación y de la economía política han sido las de transformar su-

6 IBÁÑEZ, J. Op cit., p.p. 14-15.

jetos en objetos. Esto es importante porque una visión contemporánea de la pedagogía ya no puede aislar el proceso económico del proceso educativo, ni del proceso de intercambio libidinal. El solo hecho de mirar como objeto (economía política) al discente lo liga a las economías libidinal y significante, las cuales en el proceso pedagógico quedan subsumidas y dominadas por los procesos constitutivos del intercambio de objetos.

b) sujetado a un orden socio-político

es decir, a un orden social, de relaciones humanas, que en el momento actual es un orden excluyente de las mal llamadas minorías: Mujeres, niños, ancianos, homosexuales, trabajadores, campesinos, minorías étnicas. Excluyente significa que estos grupos humanos son excluidos no sólo de la riqueza obtenida socialmente, sino también de la educación, de la ciencia, del conocimiento, del ascenso social, de la salud, de la técnica y del mismo proceso de humanización que debería ser el verdadero programa educativo.

Este orden social tiende a reproducirse y para ello configura el programa de configuración de los sujetos y de los objetos: el sistema educativo. Jesús Ibáñez dice que la doma y la domesticación de animales son los modelos de la educación entre los

humanos, la doma para los alevines de la clase dominante en escuelas y universidades privadas, la domesticación para los hijos de las clases dominadas en escuelas y universidades públicas. "La doma y la domesticación de los animales son los modelos de la educación cultural de los seres humanos (los franceses aún dicen "élever", recordando el "élevage" o cría de animales). La doma enseña a moverse en un espacio liso o isótropo, sin caminos ni paredes, sin dictados e interdicciones, transforma a un organismo en proyectil o algo que pueda proyectarse en todas las direcciones y sentidos o hacer proyectos, es el modelo de educación de los miembros de las clases dominantes (el de la escuela privada). La domesticación enseña a moverse en un espacio estriado o anisótropo, hecho de caminos y paredes, de dictados e interdicciones, transforma a un organismo en peso muerto o algo que debe abatirse a las direcciones y sentidos preestablecidos, es el modelo de educación de los miembros de las clases dominadas (el de la escuela pública).⁷

A los miembros de la clase dominante se les educa (doma) para ser sujetos, para hacer proyectos, proyectarse y mandar. Ellos tienen la posibilidad de una educación rica con buenas bibliotecas, edificios, técnicas, aparatos, lenguas. Aprenden que no tienen una dirección predetermi-

⁷ IBÁÑEZ, Jesús. *El regreso del sujeto*. Madrid, Siglo XXI, 1994, Pág. 158-159. En otro lugar precisa: "La doma tiende a la adaptación a un espacio liso, a un espacio en que todas las direcciones y sentidos son practicables (es decir, un espacio isótropo); de modo que el domado se pueda convertir en proyectil: que vaya en cualquier dirección o sentido, o sea capaz de hacer proyectos (esto es, que se pueda convertir en sujeto). En cambio, la domesticación es la adaptación a un espacio estriado, un espacio en el que algunas direcciones y sentidos (las direcciones rectas y los sentidos hacia la derecha) están prescritos, y otros están

nada y son proyectables en todas las direcciones, fundamentalmente en las direcciones de dirigir, pues se les educa, programa y doma para estar en el pico de la pirámide, donde otean y ordenan todo lo que queda abajo. Ellos aprenden a aprender, a pensar, a procesar; su aprendizaje es comunicativo, aprenden a observar, a lanzarse en todas las direcciones, a tomar decisiones, a dictar interdicciones y normas, a poner orden, incluso a programar la educación de los miembros de las clases dominadas, tienen escuelas y universidades privadas de alto nivel dentro y fuera del país.

A los miembros de las clases dominadas se les educa (domestica) para ser objetos, su educación es pobre como ellos, carente de actualización, de buenos locales y servicios técnicos y tendiente a aprender un oficio de supervivencia. Su proceso de educación es *informativo*, unidireccional, es decir, que los forma en un solo sentido y una sola dirección que es la de obedecer. No aprenden a aprender, a pensar, a tomar decisiones, a dispartarse en cualquier dirección, sólo memorizan los dictados, las interdicciones y las normas. Y como ocurre en Colombia, a veces ni siquiera tienen acceso a ese tipo de educación y se educan en la escuela de la vida y su universidad es la de la malicia indígena, una técnica política de

supervivencia en las peores condiciones y contextos.⁸ Este es el proceso de subjeción a un orden político que es a la vez de subjeción a un orden económico, a un orden cultural y a un orden noético.

c) sujetado a un orden noético

Cuando algunos lingüistas y físicos cuánticos dicen que lo que se sabe del mundo no es lo que el mundo pudiera ser, sino aquello que en el lenguaje decimos del mundo, nos están advirtiendo que aquello que llamamos realidad no es más que realidad en el lenguaje y no en una realidad ontológica y epistemológicamente independiente del sujeto y del lenguaje. Vivimos el mundo mediado por ideas, pensamientos, ciencias, técnicas, doctrinas, creencias, emociones y aquello que estas formas cognitivas nos dicen que es realidad lo tomamos como tal sin examen previo, pues de hecho la cultura la vivimos en forma inconsciente.

El lenguaje juega un papel muy importante en la observación, vivencia, descripción y aprendizaje del mundo. Dicen los semiólogos de Tartu que la lengua natural es un sistema de modelización primario sobre el cual se construyen sistemas de modelización secundarios que a su vez retroactúan sobre el primero.⁹ Estos

proscritos. Es lo que se hace con el mulo (que incluso lleva las orejeras para no ver el entorno) para que se pase la vida dando vueltas en la noria, o con el obrero y el funcionario para que sigan su rutina diaria sin jamás apartarse del camino recto, de forma que en los momentos que llaman de ocio tampoco se desvíe, pues sus caminos están también canalizados y programados...

8 Sobre la malicia indígena Ver: ROZO GAUTA, José. *Resistencias y Silencios. Identidad, cultura y sincretismo en los Andes Orientales*. Bogotá, ICFES, 1997.

9 Ver: Jurij M. Lotman y la escuela de Tartu. *Semiótica de la Cultura*. Introducción, selección y notas de Jorge Lozano. Madrid, Cátedra, 1979, p. 67 y ss.

sistemas de modelización son la lengua natural, los lenguajes formales, los metalenguajes, los paralenguajes, los usos, las costumbres, los sistemas de ideas, los sistemas de parentesco, los sistemas sociales, los sistemas síquicos y todo aquello que en el individuo y en la sociedad pueda estar “estructurado como un lenguaje”.

Con los lenguajes forjamos discursos que nos dicen cosas del mundo, pero las cosas que esos discursos nos dicen del mundo provienen de las interacciones que tenemos con el mundo y en esta actividad lo hacemos de igual manera que los demás animales que no tienen nuestro lenguaje de segunda articulación, pero como sistemas vivientes en el lenguaje, creamos mundos simbólicos y mundos imaginarios que mezclamos con el mundo real y que tomamos como realidades. De ahí que aquello que llamamos realidad, es siempre una realidad en el lenguaje.

El conocimiento humano de la realidad emerge del juego en el lenguaje entre lo simbólico y lo imaginario. Es simbólico todo lo que pertenece a un orden y es imaginario todo aquello que pertenece a las más íntimas vivencias del sujeto. De esta manera el mundo está construido humanamente por estos dos elementos y ello implica que es tan imaginario como simbólico. Cuando se pierde uno de los dos componentes se entra en el delirio y la locura, tanto del científico que puede pensar que todo es simbólico, como del creyente que puede pensar que todo es imaginario.

De esta manera estamos sujetos al lenguaje y todo aquello que se dice en el

lenguaje. En el lenguaje se dicen descripciones del mundo: descripciones científicas como proyección simbólica y descripciones no científicas como proyección imaginaria. Esto no tendría problema si tuviésemos mecanismos para distinguir una de la otra, si pudiéramos decir: hoy voy a hablar y actuar en el imaginario, voy a hablar y actuar en lo simbólico, hoy prefiero combinarlos. No sabemos y no podemos hacer estas cosas. Vivimos, pensamos, actuamos, describimos y enseñamos en una combinación inconsciente. Vivimos el mundo según lo que dicen los discursos y las ideas que esos discursos expresan, es decir, conocimientos y experiencias. Y todo ello depende de un contexto, aquello que expresamos siempre lo hacemos en una sociedad determinada, en una época histórica, en una cultura, etc. Cuando llegamos al mundo están ahí los discursos para atraparnos y no hay escapatoria. Nuestra entrada en el lenguaje y en esos discursos es la entrada al orden social, económico, político, cultural, noético, es nuestra entrada a las descripciones, nociones, conceptos, nuestra entrada a acciones conductuales determinadas. Es nuestra entrada al mundo humano de los intercambios económicos, libidinales y significantes.

Ese papel lo cumplen instituciones como la familia, la escuela, la iglesia, el Estado. Cada una de ellas y la sociedad en su conjunto nos marcan con lo que ellas son, lo que dicen, lo que actúan, todo ello en los lenguajes. El orden social y el orden de los intercambios económicos, libidinales y significantes son órdenes de prescripciones o normas, que es lo se puede decir,

actuar, emocionar, percibir y de proscripciones o leyes que dictan todo lo prohibido, todo ello en el lenguaje.

Sujetos constituidos en el lenguaje, habitados por el lenguaje, hablados por el lenguaje y sus mensajes, en fin, sujetos del lenguaje y de sus dictados sociales, históricos y culturales. Eso somos y como colombianos tenemos que desvelar lo que somos y lo que hacemos en nuestra deriva histórica como pueblo híbrido étnica y culturalmente, reconocer la deriva y las transformaciones e hibridaciones de indios, europeos, negros y asiáticos. Reconocer el presente en el pasado, el pasado en el aquí y ahora que somos, abandonar la mono-lógica eurocentrista y dejar salir en igualdad de condiciones que lo blanco al indio, al negro, al asiático que todos tenemos adentro y a sus aportes culturales, sus otras lógicas y visiones del mundo.

3.¿QUIÉN EDUCA A QUIÉN?

Los principios de la educación moderna han pensado en la imperfectibilidad del ser humano y en la necesidad de llevar al educando a algún tipo de perfección, que siempre fue pensado desde el poder económico y político-religioso. En los primeros tiempos de la modernidad y aún en nuestros días, se ha pensado que el educando es una masa amorfa a la que el maestro moldea-modela por medio del proceso de enseñanza-aprendizaje y el educador es pensado como un cúmulo de virtudes y sabiduría (apóstol) al que hay que imitar. Este es un proceso vertical, autoritario, arbitrario y dictatorial, un proceso de imposición del poder y del saber oficial en instituciones de interven-

ción total, de inscripción en el cuerpo-cerebro-mente del educando, de los roles, haceres y saberes que el poder necesita en su autoperpetuación. Quien tiene el poder y enseña es el sujeto de la enunciación, quien es enseñado es el sujeto del enunciado. La relación es de sujeto a objeto y el objetivo de la educación es *informar*, en el sentido de dar forma al objeto sin permitirle los medios para ser sujeto. De ahí que en los objetivos de los programas se usen palabras tales como *capacitar*, como si el educando fuera incapacitado, *formar*, como si fuera deforme o informe.

El proceso enseñanza-aprendizaje como *información* (creación de forma en una sustancia) es autoritario, vertical. El conocimiento está ahí, el maestro lo conoce y es un dictador de clase. El estudiante es pasivo, tiene que aprender de memoria lo dictado y luego recitarlo para obtener una calificación que coloca al maestro, quien asume el papel de dictador, juez y parte. La historia reciente nos deja saber que no hay dictaduras parciales. La figura de este proceso es una pirámide y de hecho en el aula la pirámide está configurada por el grupo de estudiantes sedentes en la base y el profesor de pie en la cúspide que está configurada en su parte final por la punta de la tiza que apunta en el tablero o con la regla que apunta al estudiante. Este pasivo, aquel activo, el primero es femenino, receptivo, subordinado al dictado y a la regla; el segundo es activo, masculino, dominante, manipula al primero con los símbolos fálicos del poder. La configuración social patriarcal, machista, autoritaria, vertical se reproduce en el aula de clase e *informa* y

adapta el cuerpo-mente-espíritu del educando a las necesidades sociales (es un decir), en realidad lo adapta y domestica a las necesidades económico-políticas de los grupos dominantes.

Se da un proceso informativo (vertical, de dictado y escucha) y no un proceso comunicativo (horizontal, conversacional). Se inyecta información como neguentropía al alumno que es considerado entrópico, antisocial. No se enseña a pensar, a investigar, a ser curioso, a preguntar. Pensar, investigar, curiosear, preguntar, mueren en el aula de clase no sólo porque el conocimiento se considera dado y objetivo, sino porque estas actividades son parte del rol socio-político del dominante, del sujeto del enunciado. El alumno debe interiorizar el conocimiento, leer, aprender la cartilla y contestar correctamente. No debe hacer preguntas tontas, debe portarse dócil y hacer las tareas asignadas, las cuales consisten en copiar de libros y ahora, bajar información de la Internet. Su rol es saber hacer algo, no pensar, no cuestionar, no curiosear. Vean la tendencia de los bachilleratos técnicos, SENA y las carreras intermedias y las mal llamadas tecnológicas. El interrogatorio o los exámenes son prácticas del poder y cuando se califica un examen ese poder se hace más perverso, pues se es juez y parte. Yo se, yo hago las preguntas y califico, tú debes comprobar que sabes y estar sujeto a mis calificaciones. Así lo que responde el estudiante no es conocimiento humano creativo y libre, sino reflejo condicionado.

10 Quien dicta es dictador y todo dictador manda y dicta por la fuerza del poder. La dictadura es vertical, informativa, anticomunicativa, antidemocrática. Cuando la enseñanza es un dictado quien dicta es el

Raras veces el proceso se hace comunicativo, democrático. Para que haya comunicación se requiere el estatuto de sujeto al estudiante, pensarlo, tratarlo y relacionarse con él o ella como persona, como ser humano que al mismo tiempo es biológico, antropológico, cultural, noético, emocional, sujeto de los deseos, del lenguaje, de la cultura, de la mirada. Cuando esto ocurra habrá conversaciones en el aula y no dictadura de clase y de clases. La conversación es democrática, de doble vía, intersubjetiva, se da de igual a igual, se realiza un intercambio de conocimientos, experiencias, emociones, dudas, ansiedades, expectativas y esperanzas, la información es unidireccional, vertical, dictatorial y el interrogatorio o examen es una estrategia del poder.

Todo esto ocurre porque no se ha pensado el pensamiento, no se ha conocido el conocimiento, no se ha enseñado a enseñar, no se ha aprendido a aprender y desaprender.

4. ¿CON QUÉ TÉCNICAS EDUCAMOS?

Pensando al educando como masa amorfa y al educador como cúmulo de virtudes y sabiduría, la técnica fundamental ha sido la de la información, es decir, configuración del educando desde el poder-saber por medio de saberes establecidos y separados que los docentes tomamos de las autoridades (autores) y tras-

ntimos, dictamos a los alumnos, quienes deben memorizar e interiorizar esos conocimientos. La superioridad del maestro es haber leído antes el manual.

El maestro —es un supuesto— sabe y es activo, educa, forma y en general, dicta¹⁰. El estudiante no sabe, debe ser pasivo y toma los dictados, debe dejarse formar-deformar, in-formar bajo el dominio de un principio de autoridad. Yo, el maestro, enseño dictando, hago las preguntas y califico. Soy juez y parte de un proceso en el que actúo de manera inmoral. Debería cohibirme de calificar, esa debiera ser labor de otros. Las técnicas de enseñanza son técnicas de dominación-subordinación, de intervención que adecua y adapta a la nueva generación a una sociedad y a una vida cotidiana, para cuyos problemas y preguntas la escuela y la sociedad misma no tiene soluciones ni respuestas.

La técnica del dictado con sus innumerables variantes es vertical, patriarcal, fálica, educa y adapta para el sometimiento, para la negación del Yo y para el mandato del Ello. Entrega al alumno la idea falsa de un mundo determinista y dado, al tiempo que niega la curiosidad, la pregunta, la desviación, impide la realización del Yo ideal (imagen imaginaria de nosotros mismos como omnipotentes) e impone el Ideal del Yo (figura que daría lugar a ser aprobada). La obediencia al autor, al maestro, al padre, al Estado, al patrón, el no cuestionamiento de la vida

y sus avatares, el amarre al lugar sociopolítico y cultural en que se ha nacido. Condiciones iniciales de domesticación determinan el resultado final de un buen ciudadano. Irreversibilidad condicionada, conductista y controlada. Los procesos de inestabilidad, lejanos del equilibrio y que pueden llevar a innovaciones, bifurcaciones y transformaciones del sistema son castrados en la escuela.

“Es mejor educar a un niño que castigar a un adulto” —dicen—. Y Jesús Galindo, profesor mejicano dice que “el aula de clase es la mayor cárcel política que se conoce”, pues allí maestros y estudiantes están presos por la ignorancia, los saberes insulsos, la adaptación, los recortes de libertad. Allí la curiosidad pierde sus alas, la complejidad del sujeto se simplifica, lo natural y espiritual de los seres humanos se encarrila de diversas maneras hacia el rol y lugar social que ordena el poder. Reflexione el educador y encontrará sus razones y su papel de carcelero, informador, domesticador, corregidor, juzgador, adaptador. Esta es la verdad y la objetividad de nuestra enseñanza: crear objetos que son sujetos del enunciado para estar sujetos a los sujetos de la enunciación.

Resumiendo, educamos con las técnicas de la intervención y del sometimiento, que son las mismas técnicas del paradigma de la ciencia clásica; separando los conocimientos en disciplinas estanco, se-

sujeto de la enunciación, quien oye, memoriza y responde es el sujeto del enunciado. Relaciones de poder-subordinación que se introyectan contra las probabilidades libertarias del ciudadano.

parando y desligando el sujeto del objeto, la teoría de la práctica, el individuo de la sociedad y de la especie, la educación de la política, la política de la economía y de la educación.

6. ¿QUÉ SE ENSEÑA?

Citamos a Ibáñez¹¹: “A lo que se debe enseñar se le llama asignatura o disciplina. Una *asignatura*¹² tiene que ver con los *signos*, y un signo es originalmente una marca o sello ‘sigillum’: mediante la enseñanza de una asignatura marcamos a los alumnos para *asignarles* una tarea social productiva, y los marcamos con *sigilo* para que no se den cuenta de que están marcados. Una asignatura se enseña (‘in’ + ‘signare’), enseñar es señalar¹³ al enseñado la tarea asignada, y señalarle a él, marcarle con un sello para que quede ligado a esa tarea. Una *disciplina* aplica el juego del lenguaje *docente / discente*, la *docencia* hace a los *discípulos dóciles* (los que soportan cualquier deformación, los que soportan la disciplina que los deforma) o *doctos* (los que repiten lo que se les ha enseñado, los que reproducen la marca que les marca)”.¹⁴

En otras palabras, la enseñanza-aprendizaje es un proceso por medio del cual

se graban en el cuerpo-mente-espíritu del discípulo los signos y símbolos de la cultura y de la sociedad para que sean útiles para dicha sociedad y visión del mundo, es decir, para su reproducción como tal sociedad y tal cultura. El proceso se realiza con sigilo en su doble sentido para que el discípulo inconsciente sea dócil con el objetivo de convertirlo en docto, es decir, en productor y reproductor de lo que le produce y para que el maestro que es inconsciente del sigilo que lo formó siga aplicando el sigilo *informador*.

Se enseñan disciplinas aisladas unas de otras, lo que significa que el conocimiento con el cual in-formamos-formamos-deformamos a las nuevas generaciones es un conocimiento disperso, separado, fragmentado, un conocimiento ignorante de sí mismo y del sujeto cognoscente. La ignorancia con que los docentes impartimos conocimiento es proverbial. Ignoramos que el conocimiento es un asunto de los avatares de la vida, pues nos han enseñado, lo hemos aprendido y lo reproducimos como antropocéntrico, etnocéntrico y como propio de la cultura occidental. Las demás culturas no tienen conocimiento, y el sistema de la modernidad lo lleva a ellas por medio del colonialismo que es un juego de doble partida por medio del cual se “civilizan”

11 IBÁÑEZ, Jesús. *Del algoritmo al sujeto*. Madrid, Siglo XXI Editores, 1985, p. 25

12 Asignatura viene de “asignare” (“a” + “signare”), que viene de “signum”. Originamente “signum” es la inscripción o marca grabada en algo, de ahí “sigillum” o sello, el instrumento con que se graba.

13 Enseñar (“in” + “signare”) es: señalar hacia (aquello que se enseña o aquello sobre lo que se enseña: dimensión referencial), señalar en (señalar al mismo enseñado, grabar en él una señal, marcarle como signifiante). Enseñar es lo mismo que engramar (“in” + “signum” = “è?” + “???Ui?”).

14 Docente / discente aplica el par “doceo” / “disco”. “Doceo” es hacer aprender haciendo repetir, de ahí dócil o dúctil, y docto. “Disco” es aprender (a repetir), de ahí discípulo y “disciplina”.

los pueblos de la periferia y al mismo tiempo se les quita su cultura y su identidad. El paradigma educativo es colonial e invasor. Se coloniza el cuerpo-mente-espíritu de los discentes que es concebido como tierra de nadie, masa informe que es preciso moldear para que circule por los canales de la sociedad y la cultura.

En ese proceso desconocemos el papel del sujeto cognoscente, pues el mayor desarrollo de la cultura occidental que es la ciencia, expulsó de sus dominios al sujeto, sin darse cuenta que cada observador es un espejo que el universo se coloca ante sí, que no es posible ningún conocimiento sin sujeto, que sujeto y objeto se crean mutuamente en el lenguaje, que el conocimiento es el resultado reflexivo de las relaciones e interacciones entre sujeto y objeto.

Aprendimos y reproducimos conocimientos fragmentados. Separamos el conocimiento de la física de los conocimientos biológicos y antropológicos y viceversa. Cada conocimiento fragmentado en su dominio como "EL Conocimiento", reduciendo el todo a cada una de las partes, con desprecio hacia las otras partes, cada especialista en su pequeño fragmento del mundo creyendo y enseñando que ese es el

mundo. Cada asignatura como un universo cerrado y sin relaciones.

Seguimos enseñando en la escuela y en la universidad ciencias duras (física, química, biología) y ciencias blandas (sociales, humanas, filosofía): ciencias y humanidades. Las primeras mensurables, verificables, exactas; las segundas sin esas posibilidades, pero enseñadas como mensurables, verificables, exactas. Todo ello olvidando que todas las ciencias son sociales por ser producto de la sociedad, por ser conocimiento de un sujeto (social) sobre un objeto (natural o social). Es hora de poner en práctica la inter-trans-multidisciplinariedad que permita conjugar los conocimientos dispersos.¹⁵

En la educación colombiana vivimos un momento de crisis acompañada de crisis económica, social, política, de crisis de civilización, de crisis de valores y de tendencias científicas. Ello significa que estamos en un momento privilegiado para repensar nuestros conocimientos, técnicas, programas y de hacer innovaciones y transformaciones. Este trabajo trata de colocar sobre el tapete algunos de los aspectos para repensar, transformar, para desaprender, criticar y reaprender.

¹⁵ Ver: ROZO GAUTA, José. *La Inter.-trans-multidisciplinariedad*. Hojas Universitarias, No. 47. Abril de 1999, Universidad Central. Santafé de Bogotá.

IBÁÑEZ, Jesús. *El regreso del sujeto*. Madrid, Siglo XXI, 1994.

———. *Del algoritmo al sujeto*. Madrid, Siglo XXI, 1985.

Jurij M. Lotman y la escuela de Tartu. *Semiótica de la Cultura*. Introducción, selección y notas de Jorge Lozano. Madrid, Cátedra, 1979.

MORIN, Edgar. *El método II. Vida de la vida*. Madrid, Ediciones Cátedra, 1980.

Texto publicado en Uni-pluri/versidad, Vol.2, N°1, 2002, Pág.33

———. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá, ICFES, 2000.

ROZO GAUTA, José. *Resistencias y Silencios. Identidad, cultura y sincretismo en los Andes Orientales*. Bogotá, ICFES, 1997.

———. *La Inter.-trans-multidisciplinarietà*. Hojas Universitarias, No. 47. Abril de 1999, Universidad Central. Santafé de Bogotá.

¿Qué es la enseñanza? O notas acerca de la enseñabilidad*

John Wilson Osorio**

Si uno no puede transmitir el conocimiento, entonces no es dueño del conocimiento. De lo cual se colige que la humanidad sí es dueña del conocimiento porque siempre, mal que bien y más bien que mal, lo ha sabido de alguna manera transmitir. ¿Pero habrá quien teniendo el conocimiento no lo pueda transmitir? Sí así lo fuere el problema estaría en otra parte: en los métodos de enseñanza del conocimiento. ¿A los métodos para la enseñanza del conocimiento es a lo que llamamos entonces enseñabilidad? En parte sí, aunque no totalmente. Cuando hablamos de *enseñabilidad*, (término que designa lo que toda la vida y en tantos idiomas se llama enseñanza y que se empieza a popularizar en Colombia a partir de la expedición del Decreto 272 de 1998, y más allá de que la misma palabra esté en cuestión en términos de purismo gramatical) nos estamos refiriendo a la posibilidad que tienen todos los saberes, credos, disciplinas, creencias, ritos, dogmas, técnicas, mitos, artes y oficios de ser transmitidos, de ser enseñados, de ser socializados, de ser compartidos, de ser dialogados.

* Ponencia presentada en el "Simposio sobre la enseñabilidad de la "Metodología de la Investigación." Universidad de Antioquia. Medellín. 31 de mayo de 2001

** Historiador, Especialista en Educación, Profesor Corporación Universitaria Lasallista. Becario de Colciencias, Investigador Asociado, Grupo CHHES - Biogénesis, Universidad de Antioquia.

En el universo de los humanos lo propio de los conocimientos es que se pueden transmitir, trasladar, transportar de un sujeto a otro, de una comunidad a otra. El gran éxito evolutivo de la especie humana, en lo breve de su existencia, como individuo y como especie, es su capacidad simbólica a través del lenguaje para compartir sus experiencias, sus logros, sus prácticas y sus teorías. Es la posibilidad de no tener que arrancar nunca ni siempre de cero, de no empezar todos los días otra vez de tabula rasa.

De acuerdo a los etólogos, las abejas y los pájaros, los perros y las cucarachas, con más experiencia que los humanos en aquello de vivir, más curtidos en el trabajo de la existencia, arrancan generalmente con el mismo repertorio de información genética, haciendo las mismas danzas para comunicarse, los mismos cantos para defender territorio, las mismas marcas para delimitar espacios, las mismas feromonas para contarse lo básico de la supervivencia: sustancialmente lo mismo en miles y miles de años de vida.

Código genético hay uno, códigos de tránsito, de procedimiento penal, de comercio, deportivos, de etiqueta, de policía, constitucionales hay muchos.

¿Cómo nos transmitimos todos los demás códigos, toda la abundancia de información no genética en la cual vivimos inmersos los seres humanos? A través del acto más o menos explícito de la enseñanza. Por la enseñanza es posible y viable la comunicación, la puesta en práctica de lo que es cualquier conocimiento. Por ello es posible enseñarlo todo: la fe en un dios o la biología molecular, la fisi-

ca cuántica o la carpintería, la lectura y habla de un nuevo alfabeto o la extracción refinada de una pieza dental, las formas de amar y sentir el amor o el cómo buscar la piedra filosofal, la construcción de una catedral gótica o el diseño de una forma de vestir. Todo se puede enseñar: la magia o la religión, la ciencia o la técnica, las prácticas o las teorías, el fútbol, la mesoterapia, la música, el horóscopo o la astronomía. ¡Todo!

La enseñanza que debería suponer el aprendizaje, dialécticamente el aprendizaje que debería suponer una enseñanza, son los factores de acumulación de la historia humana, son los motores de la civilización, entiéndase lo que se quiera entender por esta palabra, que permiten transmitir, conservar y ampliar. La enseñanza facilita la construcción, el levantamiento, la memoria colectiva, la experiencia, la *summa*, la enciclopedia, el tratado, el libro, el diccionario.

Y la enseñanza es posible a través de los distintos procesos de comunicación, siendo privilegiada la comunicación que permite el lenguaje verbal articulado, la comunicación lingüística, la comunicación a través del símbolo. Hay que señalar entonces que la comunicación es la principal herramienta de la enseñabilidad y que el lenguaje, o el lenguajear (como dice Humberto Maturana) es el elemento fundamental de dicho proceso.

La diferencia entre los animales y nosotros los animales humanos radica en nuestra habilidad para usar y transmitir conocimientos. El hombre de Neanderthal se volvió una especie en extinción cuando el Homo Sapiens empezó a escribir

dibujos sobre las paredes de las cuevas hace apenas entre 18.000 y 20.000 años. En Altamira, España, en Lascaux, Francia, en Santa Cruz, Argentina, están las señales inconfundibles del inicio de la transmisión de conocimientos en un alfabeto, muy difícil de estandarizar, sí; no portátil, también; con diferencia de clan a clan, seguro, pero que transmitía suficiente información para poder decir a los hijos, a los nietos, lo que se quisiera decir, lo que se quisiera transmitir, lo que se quisiera repetir o dejar de hacer.

Miles de años más tarde los japoneses y los chinos dominaron el mundo durante varios milenios. De catorce dinastías chinas, doce duraron más que toda la historia de Estados Unidos como país independiente y democrático. China logró ser una de las civilizaciones dominantes del mundo. Pero tenía en contra un alfabeto muy voluminoso y complejo: una máquina de escribir en China constaba aproximadamente de 10.000 caracteres distintos y era casi del tamaño de una mesa de billar; por lo que se tornaba difícil de entender, de aprender, de memorizar y de transmitir. Sin embargo, fue suficiente para que esta civilización fuera la primera en tener brújula, servicio civil, compás, pólvora, papel, libros y dominara el mundo durante 2.000 años.

Los griegos, los árabes y los europeos inventaron un alfabeto más sencillo de 22, 25 ó 28 letras. Un alfabeto suficiente para transmitir todos los conocimientos chinos, mucho más rápido, más portátil, con mayor certeza y con más grandes posibilidades. Luego viene Gutemberg, surgen los libros y esta es una de las causas que

ocasiona un revolcón crucial: el advenimiento, el anuncio de la Modernidad.

¿Por qué pasó esto en Europa? Porque pudieron usar y transmitir conocimientos de una manera más eficaz, más versátil, más ágil que cualquier otra civilización y sobrepasar a los chinos.

Actualmente la civilización dominante del planeta habla un idioma muy sencillo basado en dos letras: el alfabeto digital. Los países que hablan el alfabeto digital son los países ricos. Los países que no hablan el alfabeto digital, que no codifican, que no venden computadoras, teléfonos digitales, programas de entretenimiento digital, fotografía digital, son los países que cada día se vuelven más pobres. ¿Por qué? Porque en términos netos son analfabetas en el idioma que domina la economía del planeta. Este alfabeto es poderosa y suficientemente eficaz y práctico. Con unos y ceros se pueden transmitir exactamente unos conocimientos que no podrían hacerse con iguales velocidades y posibilidades en un alfabeto más complicado de 25 ó 28 letras.

El nuevo alfabeto se ha vuelto tan eficaz que permite transmitir la biblioteca del Congreso de los Estados Unidos a través de un único cable de fibra óptica en escasos segundos. El volumen, la cantidad y la eficacia de la transmisión de los datos son los que están manejando la economía mundial.

Ahora ya tenemos también como especie el nuevo alfabeto, el genético, que muy probablemente será el dominante del

mundo. Y los pueblos y las civilizaciones que lo entiendan y lo hablen; es decir, cuyos niños y niñas lo entiendan y lo hablen van a pertenecer a los países dominantes.

Pero mientras tanto ¿qué pasa en nuestras escuelas, colegios y universidades? Pasa que ni siquiera estamos enseñando y ni siquiera estamos prestos ni competentes en nuestra propia lengua materna. Pasa lo que dicen los informes nacionales ("*Pruebas saber, MEN, 2000*") e internacionales ("*Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemáticas y factores asociados, UNESCO, 2001*"): que la gran mayoría de nuestros estudiantes en primaria y secundaria ni siquiera saben comprender un mínimo de lo que leen y mucho menos escribir adecuadamente oraciones sencillas con sentido coherente. Pasa que las operaciones básicas de la matemática, pilar y sustento de todo el edificio del universo amplio y abstracto que se ha construido con los números, no se entienden, no se operacionalizan, no se manejan. ¿Qué podremos decir entonces de las lenguas extranjeras, de los lenguajes binarios, cibernéticos, computacionales, del lenguaje genético!

Jorge Luis Borges ponía como requisito para poder enseñar la pasión y el enamoramiento sobre aquello que se enseñaba. ¿Sentimos como docentes de preescolar, de básica o de universidad pasión, gusto y ganas por aquello que enseñamos? ¿O estamos aflojando las ganas con la excusa pedagógica de que son exclusivamente los alumnos los directos responsables de su formación, con la excusa psicologizante de que los auténticos

aprendizajes significativos no pasan por el Otro, en este caso por el maestro?

Por supuesto que el maestro tiene que enseñar y tiene que tener pasión y gusto por lo que hace. Sé que decir esto hoy en día puede ponerlo a uno en la picota pública con la acusación de no haber leído a Vigostky o a Piaget, de no conocer a Dewey, Bruner o a Perkins, o tildado de hereje por las huestes constructivistas. Pero al maestro le cabe todavía, y habría que reactualizar esa vigencia, la misión de formar, o de sus variantes afines: transformar, reformar, deformar, conformar. Todo lo que puede encerrarse en la que ya pareciera avergonzada y avinagrada palabra: enseñar.

¿Y qué puede enseñar el maestro? Ya hemos dicho que todo. Y aparte de las inexcusables ganas, ¿cómo puede realizar la enseñabilidad el maestro? Metodológica y didácticamente, con los medios que se tienen y que permanentemente se inventan. Eso sí, dejando de pensar, como muchos ahora, que los medios y las herramientas didácticas van o pueden reemplazar al maestro. Así como nunca una tiza, un ábaco o un tablero reemplazaron a nadie, tampoco podrá hacerlo el mejor sistema informático, las mejores herramientas multimedia. Lo contrario es antropomorfizar, es dotar con la entidad de sujeto a un objeto, lo que es tan poco sensato como dotar de individualidad a un tablero o de subjetividad a un proyector de acetatos. Olvidémoslo: la enseñanza hay que seguirla realizando con la interacción de varios sujetos, la formación solo puede ser posible en el en-

cuentro y la controversia de pares humanos. Un pájaro solo aprende a cantar entre pájaros y las danzas de las abejas solo tienen pleno sentido para las abejas. Pero tan enredados estamos con esto que estamos depositando todas las ilusiones o todos los despechos y rabias en las herramientas informáticas. Hasta gobernantes hay que no pudiendo nunca llegar tan siquiera a la universalización del tablero y la tiza ahora sueñan alcanzar cobertura educativa con la compra masiva de computadores para las escuelas.

Pero dejando de lado metodologías y didácticas ¿con qué más puede realizar enseñabilidad el maestro? Con conocimiento amplio de lo que dice enseñar. Una de las mejores fórmulas para lograr un atractivo y convincente proceso de enseñanza ya está inventada. Es sencillamente un conocimiento cabal de la disciplina, saber, discurso práctica o teoría que se dice enseñar. Y saber, conocer, manejar, dominar una disciplina, por ejemplo, es comprender su proceso histórico de construcción, sus puntos de continuidad, discontinuidad, sus cismas, su entretejido antropológico, sus relaciones con el resto de las disciplinas, sus metas, alcances y logros, sus divergencias, sus distintas escuelas, autores, corrientes y visiones, sus procesos internos y los recorridos de su investigación, las implicaciones epistemológicas y éticas que contiene, los espacios nebulosos y en blanco para investigar, los retos por venir.

Solo así, alguien puede como maestro decir que enseña la química. Cuando la química se convierte en todo esto. Cuando la química se plantea su enseñanza como lo hace la premio Nobel Hazel

Rossotti en su texto “*Introducción a la química*”, por ejemplo. O si no cómo explicar los éxitos editoriales de obras como las de Isaac Asimov, Carl Sagan o Stephen Hawking tocando materias aparentemente arcanas y abstrusas como astronomía, física, biología, matemáticas, extinciones, arqueología, etc.

No puede seguir ocurriendo que un maestro luego de trabajar con la enseñanza de una “materia” por más de 5, 10 ó 15 años, nunca haya interrogado su ejercicio, su objeto, su materia prima, sus prácticas, sus estrategias didácticas; que nunca haya realizado contribuciones, elaboraciones, sistematizaciones o investigaciones propias alrededor de lo que significa una práctica tan continuada en el tiempo; que nunca haya tenido momento para entrar a controvertirla y a cuestionarla.

Y para que esto no siga campeando, el maestro debe ser suficientemente solvente al menos en lo que dice enseñar y saber. Lo cual tendrá que redundar en la comunicabilidad y enseñabilidad clara y competente de lo que asegura conocer. Ahora está empezando a ganar terreno dentro de los discursos y las prácticas pedagógicas, pero también dentro de las ciencias sociales y humanas, la abominable práctica de confundir y enredar para parecer profundo e interesante. Bertrand Russell lo llamó el método de ensuciar el charquito. En un charco de aguas limpias se nota muy bien cuál es su profundidad, pero si enturbiamos el agua de ese charco se puede llegar a pensar que es muy profundo cuando no. Es lo que Héctor Abad Faciolince denomina el neo-oscurantismo de ciertos profesores

y humanistas. A estudiar y a denunciar este mismo problema es a lo que se dedicó hace no más de cinco años un físico de Nueva York, Alan Sokal, cuando puso en entredicho la seriedad del comité editorial de la prestigiosa revista *Social Science*. En su reciente libro *"Imposturas intelectuales"* hace un ataque feroz a tales mañas, maneras y proceder.

Hablar enredado y raro para confundir pareciendo interesante, con alimañas verbales, como dice el universitólogo, sacerdote Alfonso Borrero Cabal, es apenas propio de maestros que carecen sustancialmente del conocimiento de la materia que dicen o profesan conocer. Acertijos al borde de lo incomprensible, tan en uso para hacer pasar desconocimiento y falta de lectura por suficiencia e idoneidad, deben cambiarse por la precisa, sobria y contundente fórmula romana: *"simplex sigillum veri"*, la sencillez es el signo de la verdad; o, lo simple es verdadero.

A menudo se oye decir con más y más frecuencia lo bajo que es el impacto y la incidencia de la labor educativa. No lo creo. Nada impacta tanto como un proceso educativo, nada incide tanto en la vida de una persona como la oportunidad de soportar, de atravesar, de pasar por cualquiera de los peldaños del sistema educativo. Nadie vuelve a ser el mismo, nadie queda virgen o inmaculado después de algunos meses de interacción con un maestro en un proceso explícito de enseñanza-aprendizaje. El hecho de que no haya sistemas de métricas fáciles para cuantificar el impacto de un maestro sobre un alumno no puede hacernos

creer que la transformación no se opera. El maestro que así lo considere o el que suponga que impacta más la presencia fugaz en una pantalla de televisión de un ídolo deportivo corredor de carreras, que la suya propia luego de un semestre o de un año de habitual encuentro, tendrá que revisar si por lo menos está yendo al aula de clase.

Abordemos también la pregunta que convoca este simposio: ¿cómo realizar o es posible la enseñabilidad de la metodología de la investigación? Con los elementos expuestos hay que contestar afirmativamente el interrogante. La metodología de la investigación no es tampoco un campo superespecífico que se salga de este derrotero. El gran problema de esta muy rancia y tradicional asignatura es que generalmente la han sacado adelante, o hacia atrás mejor, maestros que no tienen una formación ni un compromiso ni una mirada interrogadora, cuestionadora, inquieta, investigativa. La metodología de la investigación, como curso que se ofrece en casi todas las carreras de todas las universidades, logra bastante bien exactamente el propósito contrario: generar desinterés y aburrimiento en estudiantes que terminan asociando y sintiendo la investigación como algo alejado de sus vidas y sobre lo cual jamás quisieran volver a saber nada. Por el bien de una actitud favorable hacia la investigación debería pensarse la abolición de dichas materias de los currículos universitarios.

Una buena enseñanza de un curso de metodología de la investigación no podrá escapar a las exigencias y señalamientos que le hemos hecho ren-

glones atrás a los demás saberes. Mínimamente una asignatura de tal naturaleza o con dicho nombre, podría al menos generar unas bases elementales de sensibilidad hacia la capacidad interrogante en pro de la recuperación del asombro que es lo que tantas veces hemos oído decir que se constituye en la mejor puerta de entrada al reino doméstico de la investigación. Si en vez de marcos teóricos, de estados del arte, de métodos precisos y positivistas o hermenéuticos y cualitativos, de justificaciones, y de objetivos generales y específicos, los alumnos pudieran al menos recuperar la capacidad de asombro perdida desde la más tierna infancia como resultado de la entrada al proceso educativo, si tan siquiera eso ocurriera, los cursos de metodología de la investigación no los estaríamos cuestionando aquí y ahora. Y no estaríamos pensando en reemplazarlos o reforzarlos con los bienvenidos y muy de moda semilleros de investigación.

Dicho de otra manera: lo que se afirma o se cuestiona para la enseñabilidad de cualquier otra asignatura, involucra también a los cursos de metodología de la investigación.

Otras veces la pregunta por tales cursos se expresa es en estos términos: ¿Pero se

puede pensar en investigación en pregrado? Creemos que sí, al igual que podrían realizarse investigaciones en la secundaria y, guardadas las proporciones, también en la primaria y en el preescolar.¹ Lo contrario es suponer que la investigación es asunto de unos iniciados, de elegidos, de sectas y que solamente puede hacerse a determinada edad y en determinado peldaño del ciclo educativo. Peor aún: es transitar por los espacios universitarios y escolares con la convicción errada de que los saberes, los conocimientos, las teorías que se difunden, se explican y se comunican ya están terminadas, ya no pueden mejorarse, son ahistóricas e inmutables. Es desconocer el proceso de construcción temporal y espacial, social y político, ideológico y económico de cada uno de los discursos y disciplinas que nombramos científicas.

Proceder así significa ir contra toda la epistemología del conocimiento, contra toda la historia de su construcción. Es caer en el positivismo más decimonónico y rancio que ya toda la Escuela de Viena y la Escuela de Frankfurt cuestionaron, que ya toda la hermenéutica y las mismas ciencias naturales y exactas han puesto en tela de juicio. Y es incurrir en algo más grave todavía: en pretender creer

1 Matthew Lipman, filósofo de la Universidad de Nueva York, está trabajando desde los años ochenta con el programa Filosofía para Niños que él ha desarrollado y que lidera en muy distintos países con excelentes producciones, críticas y resultados. A riesgo de caer en un reduccionismo, por intentar explicarlo brevemente, la idea central del programa es que los infantes desde muy temprano no solo actúan como auténticos investigadores sino que además es posible sistematizar y dirigir esta capacidad espontánea y general de todos los niños. Para una mayor ampliación al respecto consúltese El Centro Colombiano de Filosofía para Niños, CECOFIN, dirigido por el MSc. Diego Antonio Pineda, en Santa Fe de Bogotá. La Corporación Universitaria Lasallista, realizó una Especialización en Educación en Desarrollo de Habilidades de Pensamiento y Juicio Crítico, con dos cohortes que trabajaron entre 1996 y 1998, con un fuerte énfasis en este programa ideado por Matthew Lipman, y bajo la orientación académica del director actual de CECOFIN.

que los saberes y conocimientos que “ten-go”, que las materias o asignaturas que “domino”, que la profesión en la cual me certifié una universidad son unos bloques monolíticos, no construidos perennemente, así, desde y para siempre. Quienes lo consideren y lo vivan de esta manera, por supuesto que no solo le hacen un gran daño a la sociedad, a las instituciones en las que trabajan, a sus estudiantes, a lo que dicen saber, sino que además taponan y obstaculizan para siempre la posibilidad de interrogar, dudar y cuestionar todo aquello sobre lo cual pontifican. Es decir: niegan de tajo la posibilidad de realizar investigación. Y si los discursos que se predicán en la universidad no se interrogan; y si los conocimientos que se almacenan y se transmiten en las aulas de los sistemas de educación no se controvierten, ni se revisan; y si la ciencia es incuestionable ¿dónde está su diferencia entonces con la religión, con la magia, con la brujería, con las intuiciones, con las corazonadas y con la fe?

Pero la investigación no sólo puede y debe hacerse en pregrado sino en cualesquier parte. Esto es así porque además nada de lo existente en la cultura ha terminado de inventarse. No ha terminado de inventarse el auto, ni la computadora, ni los zapatos, ni los relojes, ni las bombillas eléctricas, ni el alfiler, ni el avión, ni el último modelo del fuego, ni las cuchillas de afeitar, ni las toallas higiénicas, ni el borrador, ni los bolígrafos, ni el

compact disc, ni el papel, ni los televisores, ni el arte, ni la filosofía, ni las matemáticas, ni la democracia, ni la sociología... nada está acabado, nada ha terminado ni ha concluido su carrera de perfeccionamiento, de mejorías, de nuevos modelos. Todo está todavía por inventarse, por descubrirse, por mejorarse.

Usual y tradicionalmente no se ha visto a la práctica más rancia, concreta y cotidiana de la universidad (y demás instituciones de educación), el ejercicio de la docencia, como a un laboratorio permanente, como a un terreno fértil para la realización y producción de la investigación. O como lo señala Jorge Ossa: “... la supuesta dicotomía entre la investigación y la docencia sigue representando un obstáculo conceptual para repensar la universidad. Agreguemos que esta discusión no es sólo de la (...) universidad colombiana, sino un problema universal propio de la transición hacia una universidad investigativa.”²

Comienza a ser una necesidad sentida, y un reto para las instituciones, la integración necesaria entre la investigación y la docencia. Dos caras distintas de la misma moneda, no sería siquiera una buena metáfora o definición de lo que debería ser esta alianza y maridaje. En realidad docencia e investigación deberían ser una sola tarea. O ¿qué se “enseña”, y desde dónde se habla y se forma, sino es desde las investigaciones realizadas? Y ¿cómo

² OSSA LONDOÑO, Jorge. Para soñar y construir la universidad. Medellín. Copiypes. 1999. Págs. 137. Pág. 52. Para una visión ampliada del tema de la investigación en la universidad los siguientes capítulos de este libro son un material valioso: “La Vicerrectoría de Formación”, “Las Múltiples Facetas del Currículo” y “¿Qué Significa Investigación en el Currículo de Pregrado y Cómo Abordarlo?”

no difundir privilegiadamente, vía la docencia, los hallazgos y encuentros realizados en las investigaciones?

Atendiendo a dicha necesidad es como actualmente se empieza a enfatizar y a trabajar fuertemente en muchos programas y facultades los currículos investigativos con la idea clara de realizar en el día a día de cada una de las asignaturas, una sensibilización y un acercamiento a la investigación como proceso formativo que deben alentar todos y ojalá cada uno de los cursos que se ofrecen. Porque entendemos que la universidad debe promover en su seno las tareas de investigación ligadas lo más estrechamente posible con las tareas docentes y de extensión. Ya que es un grave error considerar la investigación como un proceso aislado y alejado de las prácticas consuetudinarias que realizamos en la universidad, como algo para lo cual deben designarse personas que tienden a alejarse de la docencia y de todas las prácticas diarias del quehacer universitario y corren a aislarse en los laboratorios y en los castillos lejanos a los oficios más inveterados de la institución educativa cuales son los de formar y poner en contacto a grupos de estudiantes con todos los saberes que ha producido la humanidad.

Las clásicas y áridas *Metodologías de la Investigación*, deben convertirse a lo largo de un semestre en la posibilidad tan siquiera de formularse una pregunta o una temática susceptible de ser investigada posteriormente. Pero que los estudiantes comprendan que ya esto de por sí difícil, es toda una gran tarea, y que una vez bien resuelta se han solucionado

hacia adelante una gran cantidad de problemas que desaparecen por tan solo tener una pregunta o un tema de investigación lo suficientemente bien formulado.

En otras materias de formación (¿habrá alguna asignatura en la universidad que no se oriente a la formación?) los estudiantes deberán ser inducidos por sus profesores a desarrollar una actitud investigativa en aquello sobre lo cual están en determinados momentos discutiendo.

Otro mal que se suma al de la enseñanza de las metodologías de investigación consiste en que muchos profesores universitarios no parecen ni quieren serlo total y decididamente. No son pocos los que están más deseosos y pendientes a toda hora de ocupar cargos administrativos que los alejen de la docencia y que les disminuyan el número de horas cátedra trabajadas. Y en algunas oportunidades tales cargos administrativos se refieren a puestos de trabajo como investigador de medio tiempo o de tiempo entero, como si no se pudiera hacer investigación con y desde el ejercicio de la docencia. Para decirlo enfáticamente: existen muchos docentes que a la menor oportunidad dejarían de serlo por irse a ocupar encargos administrativos. Docentes con complejo de administradores, podríamos llamarlos. Como si el ejercicio de la docencia no fuera en sí una legítima carrera cuya aspiración máxima podría consistir en dedicarse cada vez más de lleno al ejercicio de la propia docencia. Una docencia bastante integral, que no excluya el ámbito investigativo del alma propia de su práctica y ejercicio. Un docente in-

investigador que no separe estos quehaceres como si fueran dos realidades extrañas. Jorge Ossa propone que si la investigación inmanentemente va unida a la docencia y a la formación, y consecuentemente no se trata de otra cosa, a la investigación “no se la debería tratar logísticamente como una adición, ni como una bonificación, ni como un premio.” Y que investigar en el pregrado es “prepararse para la vida, para la profesión y eventualmente para el posgrado.”³ He aquí unos retos y unas carencias.

Por supuesto que detrás de este estado de cosas, está como responsable una formación que moldeó las realidades así: separando el oficio de ser profesor y el de ser investigador. Cuando en realidad investigar debería ser un proceso inextricablemente unido a la formación que realizan las instituciones educativas, bien sean o no de educación superior.

Formados en el esquema divisorio de la formación por un lado y la investigación por el otro, los docentes y las instituciones de educación vienen a ser precisamente los que matan la capacidad de pregunta y de interrogación que tienen los seres humanos. En las aulas de cualesquier nivel de educación, los estudiantes se encuentran frente a unos discursos y unos agentes que no convocan ni ofrecen el caldo de cultivo propio para abonar la curiosidad y el cuestionamiento propios de los niños, los jóvenes y los adultos, y con los cuales se llega por vez primera y

se asiste cargados espontánea e innatamente a los predios escolares.

La formación así, es una de las responsables de arrojar la imagen que del investigador se tiene en Colombia: ese hombre solitario, petulante, mítico, encerrado en su gabinete y laboratorio de investigación, y alejado de toda realidad viva. Una imagen que indudablemente habla mucho de la idea de investigación que tenemos, de su escasez, de su nula importancia y contacto con el mundo de la vida. Los cursos de metodología de la investigación y los semilleros de investigación de las universidades deberían ser un intento por resquebrajar estas sombras e imágenes acartonadas, cuando no endiosadas, de los procesos de investigación y de aquellos que los realizan.

Los semilleros de investigación son una parte de la verdadera unidad de producción del conocimiento. La ciencia, como se la entiende hoy por hoy, no es realizada por individuos aislados, ni por instituciones *per se*. Podría pensarse que una más de las dificultades fundamentales que existen en Colombia para producir ciencia, surge de que nos domina aún la idea de que los investigadores son los individuos, pero en la práctica nos comportamos como si lo fueran las instituciones (universidades e institutos), es decir, personas abstractas y no concretas.

Los semilleros de investigación tendrán que ser ese conjunto de estudiantes y pro-

3 *Ibidem*, pág. 68.

tesores con interés en la investigación, dedicados a pensar en cómo se hace ésta, en sus métodos, y que tratan de fijarse la concreción de alguna como meta. Teniendo en cuenta que la investigación es una actitud sistemática y permanente de interrogación, cuestionamiento y sistematización de las prácticas cotidianas en las que nos desenvolvemos.

La gestión y la política de los cursos de metodología de la investigación y de los semilleros de investigación podrían llegar a ser un buen camino para avanzar en contra de una de las modalidades de dependencia que más nos ata al subdesarrollo: la dependencia científica y tecnológica. A las universidades les correspondería principalmente estimular el espíritu creativo y la investigación científica lo cual representa el punto de partida de todo esfuerzo de mejoramiento científico y tecnológico. A ellas les incumbe la gran responsabilidad de introducirnos a docentes y discentes, en forma autónoma y no como simple apéndice intelectual, en la civilización contemporánea. Las universidades tienen que participar, en forma sobresaliente, en la creación y fortalecimiento de la infraestructura científica y tecnológica indispensable a tales propósitos.

Para ello es necesario hacer claridad y tener bien presente que investigación, además, no necesariamente tiene que ser investigación básica de punta. Lo que se exige y se reclama con justicia a la universidad es que la producción de sus conocimientos sea relevante para algún renglón o tópico de los problemas y de la geografía de la nación; lo cual no significa que la universidad tenga que concentrarse en investigación tecnológica o de avanzada; también hay muchos otros tipos de conocimientos aplicados, de conocimientos sociales, de conocimientos políticos que necesitamos en nuestras sociedades para hacer una gestión más adecuada de fenómenos que se han vuelto crecientemente complejos en el diario transcurrir de la cotidianidad, dentro de la cual, francamente, casi no hay un solo tema que no pueda ser debatido y tratado con seriedad y con propuestas de solución por parte de los miembros de la universidad.

Como se deducirá, de todo lo anterior lo que quiero dejar bien sentado es que la enseñabilidad no solo siempre ha sido posible sino que debemos refinarla, precizarla y mejorarla con relación a todos los saberes y no necesariamente con relación a la asignatura de Metodología de la investigación.

Texto publicado en Uni-pluri/versidad, Vol.1, N°3, 2001, Pág.33-39

Paulo Freire: Maestro de maestros, para América Latina y para el mundo

No próximo dia 02/05 completam-se cinco anos do falecimento de Paulo Freire. Há tanto o que dizer sobre sua morte, e, ainda muito mais, sobre sua vida. Para uns, trata-se de uma perda humana irreparável, para outros – da grande comunidade freireana – ele está aqui entre nós, pois seu pensamento é constantemente revisitado e sua herança cultural perpetuada e ampliada. Frei Beto afirma que Freire não morreu, mas transvivenciou. Indiscutível é o vazio deixado pela ausência da pessoa Paulo Freire, sobretudo para aqueles que com ele sonharam, caminharam, viveram. Não são apenas amigos e parentes próximos, são pessoas de todo o planeta que, em seus encontros com o mito vivo, construíram o arquétipo do educador revolucionário em sua versão mais radical. Comprometido com a História da humanidade, Freire foi eleito cidadão planetário. Dando ao seu objeto dimensão transdisciplinar sempre em busca da totalidade histórica, enxergava bem mais longe e reconstruía o complexo contexto do conhecimento educacional. Sua antropologia recolocava educação no mundo concreto da vida cotidiana e da política mais ampla. Sujeito na e da História, Paulo Freire manteve-se livre e coerente em seus propósitos de educador. Aberto ao novo, jamais perdia a atitude crítica e a clarividência na construção do horizonte pelo qual lutava. Nos relatos dos que pessoalmente o conheceram, sua sabedoria extraordinarizava o cotidiano e cotidianizava o extraordinário. De cada ato seu, gesto ou palavra, emanava o sentido permanente de educador revolucionário. Manifestava, assim, o engajamento inteiro de sua pessoa no grande projeto humanizador. Freire era intelectual e sábio. Intelectual porque, como poucos, conheceu profundamente os alicerces epistemológicos de seu campo de saber. Sábio porque ia muito além do que oferecia a academia.

E-mail: ComunidadEducativa@groupsyaho.com.ar

Jasón Mafra*

* Movimiento Universitas Paulo Freire. Instituto Paulo Freire. jmafrainstitutopaulofreire.org.br

TESTIMONIO DE AURORA LACUEVA

Escuela de Educación, Universidad
Central de Venezuela Caracas,
Venezuela, mayo de 2002
(E-mail-: lacter@cantv.net)

Un día, no recuerdo cómo, cayó en mis manos un librito: Educación como Práctica de la Libertad. Su autor era un brasileño llamado Paulo Freire. Al avanzar en la lectura de esta obra, grises muros que limitaban mi pensamiento pedagógico iban cayendo y surgía ante mí un panorama amplio y rico de posibilidades y retos educativos. Enseñar implicaba establecer un diálogo con los estudiantes, un diálogo en el mundo y sobre el mundo.

Maestro o maestra y discípulos podíamos aportar a nuestro intercambio los saberes que ya ciertamente poseíamos, para entre todos ir avanzando hacia saberes nuevos. El aprendiz no podía limitarse a recibir nuestra enseñanza pasivamente («educación bancaria»), sino que necesitaba involucrarse de manera consciente en su propio proceso, tomando decisiones, planteando interrogantes, poniendo sobre la mesa sus conocimientos, sus intereses, sus deseos, junto a los de los demás estudiantes-maestros y los del maestro o maestra-estudiante. Desde el principio de un proceso de enseñanza, los estudiantes podían ir creando y podían ir teniendo éxitos: aún recuerdo con emoción el caso planteado en el libro, del señor que en su primera noche en un curso de alfabetización construyó la frase «tu ja le» (en correcto portugués, «tu ja les»,

es decir, «tú ya lees»). No tenía sentido abordar aisladamente mini-nociones descarnadas: lo importante era tocar los grandes temas, los temas generadores, que llevaban a un grupo de estudiantes a profundas reflexiones, a la búsqueda de informaciones diversas, a la necesidad de dominar ciertas técnicas importantes, y que los ayudaban a estar insertos críticamente en el mundo, en vez de simplemente permanecer inmersos en él.

La investigación psicológica psicopedagógica de las tres últimas décadas no ha hecho sino darle la razón a estos postulados educativos: aprender no es fijar y acumular sino relacionar y construir (o reconstruir). En la escuela no podemos centrarnos sólo en lo cognitivo, importan demasiado los factores meta-cognitivos, afectivos y socio-culturales para el aprendizaje auténtico. Es necesario abordar los contenidos de manera significativa para los aprendices, ayudando a establecer muchas vinculaciones, y evitando la enseñanza tipo «rompecabezas», pieza a pieza. Es así como hoy todos son constructivistas, y hablan de globalización, de ejes transversales y de planificar de acuerdo a las necesidades e intereses de los estudiantes.

Sin embargo, hay que reconocer que educadores como Paulo Freire y Célestin Freinet lo dijeron antes. Y dijeron más. En nuestro caso, Freire nos convoca a una educación comprometida, con los ojos abiertos frente a la realidad, una educación retadora, que nos incita a actuar, y una educación esperanzadora, que cree en el estudiante, en el docente, en su diálogo amoroso y en la posibilidad de cambiar aquello que oprime, aquello que

coarta, aquello que marchita las enormes potencialidades de todo ser humano.

Desde el impacto develador e inolvidable de 1969, Paulo Freire me acompaña en mi trabajo como profesora y está presente en lo que escribo y en lo que pretendo investigar. Desde luego, la educación «como práctica de la libertad» no es fácil y a menudo, muy a menudo, no he logrado desarrollarla tal como hubiera deseado y como hubiera sido necesario. Pero creo que el propio Freire, de conocerlos, habría alentado mis intentos, pues de lo que se trata es de avanzar en un complejo proceso social, a pesar de nuestros errores, cansancios y limitaciones. Muchas gracias, profesor Paulo.

TESTIMONIO DE LILIANS M.

LÓPEZ*

Facultad de Derecho. U.N.R.

Argentina.

Con este mensaje quiero que reciban mis fuertes anhelos de fortalecer nuestra ESPERANZA ACTIVA disponiéndonos a concretar una producción participativa en la LECTURA DEL MUNDO /LECTURA DE LA PALABRA. Así, en este pedacito de Universidad que nos convoca a PENSAR EL DERECHO DESDE OTRO LUGAR: ANIMARNOS A HACER LOS DERECHOS desde NUESTROS “actos educativos recreadores de otros lazos posibles de PODER”...

En el año 93, nos interrogábamos, en el Congreso de PEDAGOGÍA en Cuba: “¿LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN, ABRIMOS AL EJERCICIO DE LOS DERECHOS HUMANOS?”.

Tomamos esta reflexión sobre nuestra práctica con estudiantes de Derecho en la Universidad Nacional de Rosario, nos encontrábamos en una permanente IDA Y VUELTA, en ese ENTRE imprescindible que al gestar “nos gesta” y cuestiona; muy movilizadas por la praxis testimonial de PAULO FREIRE y sus improntas en nuestra propia historia educativa subjetiva.

En nuestro trabajo educativo se empieza a abrir otro lugar docente/alumno-a: “la ayudantía, como praxis educativa creadora, vinculante hacia otra trama social, otra historia posible... dejándonos interpelar por la conflictiva que nos incluye/excluye... poniéndonos en diálogo... No es sencillo, se va configurando una pedagogía de la movilidad, de la apertura al otro...” a una comprensión de lo que no es igual... de esa nueva relación deviene posible la reinención de un lugar activo y protagonista: el lugar de la subjetividad que HACE LUGAR a elegir otros sueños...

Con los estudiantes de primer año y los ayudantes alumnos-as, nos cuestionábamos... ¿Qué es esto de venir a aprender los Derechos? y la PEDAGOGÍA DE LA PREGUNTA nos llevaba hacia... ¿los Derechos de quiénes?

* ipfrosario@hotmail.com

catedra3@hotmail.com

Pregunta que nos AFIRMA en romper con las delegaciones de la Institución (el Modelo) cuando enseñar es “enseñar formas de dependencia en juegos de exclusión cercanos/ lejanos; situados históricamente, local, grupalmente...”

Esta praxis que nos une va modificándonos unos a otros-as, es una respuesta posible que como tal PRESUPONE una PREGUNTA referida a nuestra opción política: es una pregunta que tiene EXISTENCIA y ESTÁ FORMULADA por la REALIDAD SOCIAL MISMA que GRITA, sufre, lucha por la insatisfacción de los Derechos desde los sujetos de la vida cotidiana. Desde los que PAULO amó, los interdictados, oprimidos, silenciados, permanentes desaparecidos-as, hoy, ante los acuciantes intentos IMPERIALES de BORRAR CUERPO Y MEMORIA en nuestros pueblos; en cada uno-a de NOSOTROS ajustándonos a las pautas de Pobreza/s que requiere la lógica del Mercado.

En la Cátedra 3 de Introducción a la Filosofía –Ciencias Sociales, desde el 86, la experiencia de relación se valoriza porque permite la circulación de poderes, saberes y prácticas (bienes simbólicos) que identifican. Pero el sello autoritario está vívido en todo lazo humano, en el vínculo profesoral... así escuchábamos en las primeras clases exigencias como: - “Profesora, ¿por qué pregunta Si es USTED la que tiene que SABER? ¡Usted tiene que decirnos lo que HAY QUE DECIR!”

Recuerdo, en clases de Isabel Hernández, con las compañeras compartíamos, vivenciábamos en esa praxis freireana,

aprendíamos:- “...Las temáticas significativas son aspiraciones, motivos y objetivos humanos. No existen en alguna parte FUERA como entidades estáticas; son HISTÓRICAS como los HOMBRES mismos, en consecuencia no pueden ser captadas prescindiendo de los HOMBRES que las encarnan y la REALIDAD a la cual se refieren...” ...“implica la BÚSQUEDA de pensamiento... pensamiento que se encuentra solamente en medio de los hombres que indagan REUNIDOS esta REALIDAD. YO NO PUEDO PENSAR EN LUGAR DE LOS OTROS O SIN LOS OTROS; Y LOS DEMÁS tampoco pueden PENSAR en REEMPLAZO de los HOMBRES”... CONCIENTIZACIÓN (Editorial BÚSQUEDA, 1974, Buenos Aires). A posteriori, Paulo diría “el otro, la otra” en su vital aprendizaje de la vida.

En el tránsito freireano llegué a José Martí. JOSÉ MARTÍ y PAULO FREIRE: Dos HOMBRES profundamente políticos. Sus vívidos legados, vigentes hoy, puedo sentirlos como los dos EDUCADORES que “llegaron”, que tocaron mi y nuestro deseo de buscar, de soñar OTRO VÍNCULO POSIBLE en la práctica educativa, en la trama social, allá por los 70 en la Universidad Nacional de Rosario.

Ambos partieron en MAYO-19/05/1895- y 2/05/1997 pero nos ligaron a ese sendero de ir amando ese proyecto creíble, de ir socializando/desencadenando-nos; recreando la lucha por NUESTRA AMÉRICA, la AMÉRICA TRABAJADORA.

El MAESTRO CUBANO ESCRIBIÓ en su tiempo: -“...a adivinar salen los jóvenes al mundo, con antiparras yanquis o

francesas, y aspiran a dirigir un pueblo que no conocen...La universidad europea ha de ceder a la universidad americana...Gobernante en un pueblo nuevo quiere decir creador..." fragmentos Artículo publicado en el periódico El Partido Liberal, en MÉXICO, 30/01/1898.

Reciban mis afectuosos saludos y adhesión a la tarea sostenida por la Prof. Rosa María Torres y su equipo, potenciadora de la ESPERANZA freireana.

ACTUALIDAD DE PAULO FREIRE NEVES

Por: Vladimir Zapata Villegas.
Profesor de la Universidad de Antioquia.

Uno de los últimos pedagogos del siglo XX a quien le vendría bien el apelativo de clásico o contemporáneo, que se proyecta al siglo XXI con autoridad por la pertinencia y eficacia de sus propuestas formativas para las difíciles circunstancias socioeducativas del subcontinente latinoamericano es Paulo Freire Neves. En su biografía y en sus conceptos, metodologías y prácticas se hace visible su actualidad. Esta última autoriza a seguirlo y aplicarlo con la esperanza de acertar en las respuestas que las familias, las escuelas y toda la sociedad esperan en la perspectiva educativa y escolar verdaderamente liberadoras. La comunidad de expertos lo considera como uno de los mayores y más significativos pedagogos del siglo XX. Con su 'principio del diálogo', él nos mostró un nuevo camino para

construir un mundo más vivible, más amable, más humano.

Sus ideas influenciaron e influyen procesos democráticos por todo el mundo. El fue el pedagogo de los oprimidos y en su trabajo transmitió la pedagogía de la esperanza. La pastoral social de América Latina y la teología de la liberación fueron interpeladas por él. De allí surgieron cambios discursivos y nuevas prácticas con resonancia sociopolítica. En Europa sus ideas circularon por toda la esfera pedagógica: los trabajos sociales, la educación de adultos, la educación extraescolar de jóvenes, las escuelas y los jardines infantiles. Percibido como enemigo por los dictadores del Brasil y de los países circunvecinos, Paulo Freire tuvo que refugiarse en muchos y muy diversos países. Por mucho tiempo su nueva casa fue el Consejo Mundial de Iglesias en Ginebra, Suiza. Desde allí apoyó a los países recién liberados de la colonización portuguesa y completó con las campañas de alfabetización en Nicaragua y otros países pobres, principalmente, en lo referido a la temática cultural y educativa. Retornó a Brasil en 1980 y fue uno de los fundadores del partido de la oposición, el PT (Partido de los Trabajadores).

Sus libros fueron traducidos a muchos idiomas. He aquí los más reconocidos: Pedagogía del oprimido; La educación como práctica de la libertad; ¿Extensión o comunicación? Cartas a Guinea – Bissau; Cartas a quien pretende enseñar.

Son numerosas las conexiones de la pedagogía de Paulo Freire con otros sectores: con la teología, con la ética social, con la sociología, con la psicología, con el

arte, con el teatro y con la economía. Esta gran variedad de asociaciones abre el camino para la comprensión de Freire en el horizonte de la postmodernidad.

Biografía pedagógica

Nació en Recife, una ciudad del nordeste pobre del Brasil en 1921. Hijo de campesinos, su padre Joaquín Temístocles Freire y su madre Edeltrudes Neves. “Fui un niño de la clase media que sufrió el impacto de la crisis del 29 y que tuvo hambre. Yo sé lo que es no comer, no sólo cualitativa sino cuantitativamente. Pesqué en ríos, robé frutas en frutales ajenos. Fui una especie de niño colectivo, mediatizador entre los niños de mi clase y los de los obreros. Recibí el testimonio cristiano de mis padres, me empapé de vida y existencia, entendí a los hombres desde los niños.”¹

Estudió Derecho y Sociología. En 1944 se casó con la profesora Elza Maria Oliveira con quien tuvo a sus hijos Magdalena, Cristina, Fátima, Joaquín y Lut. En 1946 se vincula como profesor a la Universidad de Recife. En 1959 presenta su tesis doctoral sobre la educación de adultos y analfabetos.

En 1962-64 elabora y pone en ejecución el Programa de alfabetización, en todo Brasil, basado en el denominado -por la opinión más informada- método de Freire o método psicosocial de Paulo Freire. De allí surgieron los ‘círculos de cultura’ y los ‘centros de cultura popu-

lar’; expresiones de un asociacionismo cívico y liberador que luego, con características propias de cada localidad, se extenderán por toda América Latina. Desde 1961, con su inspiración y bajo el patrocinio del episcopado, se organiza el ‘movimiento de educación de base’ que le dará suficientes argumentos para asesorar al CELAM (Consejo Episcopal Latinoamericano) en la elaboración de su documento sobre la ‘educación liberadora’ (Medellín, 1968). En 1964 se produce el golpe militar del general Castelo Branco en Brasil. Paulo Freire es detenido 75 días y se refugia en Chile como exiliado. Allí trabaja como profesor universitario y profundiza su teoría sobre la concientización.

Durante 1964-69 fungió como profesor invitado en la Universidad de Harvard, E.E.U.U. por diez meses. Luego, durante muchos años sería profesor visitante de la Universidad de Massachusetts en Amherst. Desde 1968 se constituyó en consultor de la UNESCO. En el período 1970-80 fue ‘Counsellor of the office of education’ en el Consejo Mundial de las Iglesias en Ginebra. Por esta época colaboró, igualmente, con el CIDOC de Cuernavaca, dirigido por Iván Illich. En el año de 1980 Freire regresa al Brasil. En 1987 se casa con Ana Maria Araújo. Para el periodo 1989-91 ejerce como Secretario de Estado de educación en São Paulo. En 1992 recibe el Premio Interamericano de Educación Andrés Bello, concedido por la Organización de Estados Ameri-

1 Entrevistas con Paulo Freire. Compiladas por Carlos Torres Novoa. Ediciones Gernika, México, 1978, pág.17.

caños (OEA). En 1997 se le otorga el título de Doctor Honoris Causa de la Universidad 'Carl von Ossietzky' en Oldenburgo, Alemania. En 1997 Paulo Freire muere en Sao Paulo.

Contenido del trabajo de Paulo Freire que lo hace actual

1. La interdisciplinariedad. Freire es un pensador, un intelectual moderno que bebe en distintas fuentes teóricas y que logra articular con sentido un aporte propio. En efecto, "quien intente seguir el itinerario intelectual de Freire se encontrará un conjunto de senderos diversos, amalgamados con extraña interconexión. Deberá transitar por textos filosóficos, más específicamente gnoseológicos o epistemológicos a ratos. Deberá adentrarse en consideraciones teológicas efectuadas por quien no es un teólogo sino un 'hechizado por la teología'. Deberá indagarse sobre la 'sociología del conocimiento' por la que la imaginación sociológica freireana atraviesa por momentos. Deberá considerar las implicaciones psicosociales que el método tiene, a la vez que interpretar el sentido antropológico y específicamente metodológico-técnico que tienen las técnicas de reducción, codificación y descodificación, verdadero núcleo del método psicosocial. Deberá palpar el proyecto educativo-pedagógico que Freire postula bajo el término de acción cultural liberadora."² Allí confluyen, pues, la filosofía personalista de

Emmanuel Mounier, el joven Marx, la fenomenología de Husserl, la dialéctica Hegeliana, el existencialismo de Merleau-Ponty y Sartre, el materialismo histórico, el psicoanálisis, la lingüística, en fin, la ciencia política y los discursos de la modernidad.

Lo interesante y aleccionador es que Freire construye su propia versión, elabora su específico constructo, con tal calidad que comienza a citársele a la manera del creador. Ha logrado, pues, apoyarse sobre los hombros de gigantes y otear el horizonte de conocimiento mucho más allá de su episteme y, a la vez, servir de soporte para muchos otros. Freire, personalmente, testimonia que no es un diletante, aprisionado por la especulación libresca. Él combina vida y lectura para legitimar su propuesta. Así lo corrobora: "La experiencia de la infancia y de la adolescencia con niños, hijos de trabajadores rurales y urbanos, mi convivencia con sus ínfimas posibilidades de vida, la manera como la mayoría de sus padres nos trataban a Temístocles -mi hermano mayor inmediato- y a mí, su 'miedo a la libertad' que yo no entendía ni llamaba de ese modo, su sumisión al patrón, al jefe, al señor que más tarde, mucho más tarde, encontré descritos por Sartre (en el prefacio a Los condenados de la tierra de Franz Fanon, México, FCE, 1963) como una de las expresiones de la 'connivencia' de los oprimidos con los opresores. Sus cuerpos de oprimidos, que sin haber sido consultados hospedaban a los opresores..." Y agrega una anotación

2 Idem. Pág. 10

sobre los libros leídos y por leer que “vendrían a iluminar la memoria viva que me marcaba. Marx, Lukács, Fromm, Gramsci, Fanon, Memmi, Sartre, Kosik, Agnes Héller, Merleau Ponty, Simone Weil, Arendt, Marcuse...”³

2. La renovada concepción de hombre. El hombre es visto como camino, como tarea. Es un gerundio, es decir, alguien que está en movimiento, en construcción. Un animal que a diferencia del resto de los animales dio el salto de la vida a la existencia. “Nos volvemos capaces de ‘tomar distancia’, imaginativa y curiosamente, de nosotros mismos, de la vida que llevamos, y de disponernos a saber sobre ella. En cierto momento no sólo vivíamos, sino que empezamos a *saber* que sabíamos y por lo tanto saber que podríamos saber más. Lo que no podemos, como seres imaginativos y curiosos, es dejar de aprender y de buscar, de investigar la razón de ser de las cosas. No podemos *existir* sin interrogarnos sobre el mañana, sobre lo que vendrá, a favor de qué, en contra de qué, a favor de quién, en contra de quién vendrá; sin interrogarnos sobre cómo hacer concreto lo ‘inédito viable’ que nos exige que luchemos por él”⁴. Es un ser incompleto, inacabado, ambiguo y contradictorio. Así y todo es un ser de posibilidades y por lo tanto esperanzado y sobre el cual se puede esperar más y lo mejor. Es un ser consciente y por eso racional y razonable. El ser,

con tales condiciones, se impone sobre el tener, aunque este último, en la práctica, se convierte en requisito necesario para lograr cabalmente el primero. También es ternura, lo que lo convierte en un ser sentipensante. Es sujeto de su destino y por ello responsable. Es uno y comunidad. Situado y fechado. El hombre es un ser del cambio que se erige en hombre a plenitud en medio de la vorágine de tal cambio. “Haciéndose y rehaciéndose en el proceso de hacer la historia, como sujetos y objetos, mujeres y hombres, convirtiéndose en seres de la inserción en el mundo y no de la pura adaptación al mundo, terminaron por tener en el sueño también un motor de la historia. No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza.”⁵

3. El diálogo como principio. Es modo de ser admitiendo al otro y permitiendo su manifestación radical, es conversación adobada con reconocimiento y respeto. Es admiración por el mundo físico y humano de donde se desprende el amor. Es relación plena de sentido. Existencialmente supone ponerse en el lugar del otro y obrar en consecuencia, es decir, actuar con admiración, con compasión, con cuidado y con la alegría de generar un sentimiento genuino del nosotros. “Al basarse en el amor, la humildad, la fe en los hombres, el diálogo se transforma en una relación horizontal en la que la confianza de un polo en el

3 Freire Paulo. Pedagogía de la Esperanza. Siglo XXI Editores. 3º edición, México, 1998. Pág.17

4 Freire, Paulo. Pedagogía de la Esperanza, Pág. 94

5 Freire, Paulo. Pedagogía de la Esperanza, Pág. 87

otro es una consecuencia obvia. Sería una contradicción, si, en tanto amoroso, humilde y lleno de fe, el diálogo no provocase este clima de confianza entre sus sujetos.”⁶ Es, además, relación en la esperanza y en la perspectiva del pensar crítico. Es relación humana mediatizada por la palabra. De esta última “podemos decir que es el diálogo mismo.”⁷ Es comunicación entre los hombres, encuentro de personas que pronuncian su palabra transformadora sobre el mundo, y que al hacerlo se humanizan. Ernani María Fiori en la introducción al libro *Pedagogía del Oprimido* captó con precisión este aserto: “con la palabra el hombre se hace hombre. Al decir su palabra, el hombre asume conscientemente su esencial condición humana. El método que le propicia ese aprendizaje abarca al hombre todo, y sus principios fundan la pedagogía, desde la alfabetización hasta los más altos niveles del quehacer universitario.”⁸ Por eso no se puede prescindir de la conversación, del diálogo.

La educación “no puede temer al debate. Al análisis de la realidad. No puede rehuir la discusión creadora, so pena de ser una farsa. ¿Cómo aprender a discutir y debatir con una educación que impone? Dictamos ideas, no intercambiamos ideas. Discurseamos clases. No debatimos ni discutimos temas. Trabajamos sobre el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden al que él no adhie-

re sino que se acomoda. No le damos medios para el pensar auténtico porque recibiendo él las fórmulas que le damos, simplemente las guarda. No las incorpora, porque la incorporación es el resultado de la búsqueda de algo, que exige, por parte de quien la intenta, un esfuerzo de recreación. Exige reinención.”⁹

Pedagógicamente en el diálogo se procede de tal manera que los concernidos por él nos reconocemos como profundamente humanos, limitados y necesitados unos de otros. El diálogo subsidia tal necesidad y satisface con creces su búsqueda porque no es nada distinto a la tendencia humana que siempre busca completación. Desde el silencio embarazoso, pasando por confrontación, hasta la conciencia de la verdad que explica la situación con la consecuente responsabilidad de quien cae en cuenta. Y, por lo tanto, se ve obligado a obrar, inevitablemente. Freire lo ilustra así en una conversación pedagógica, dialógica, con campesinos de un asentamiento de la reforma agraria cercano a Santiago de Chile, dentro de un círculo de cultura: “Muy bien —dije en respuesta a la intervención del campesino— acepto que yo sé y ustedes no saben. De cualquier manera, quisiera proponerles un juego que, para que funcione bien, exige de nosotros lealtad absoluta. Voy a dividir el pizarrón en dos partes, y en ellas iré registrando, de mi lado y del lado de ustedes, los goles que

6 Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores. 51ª edición. México, 1998, Pág. 105

7 Idem, Pág. 99

8 Idem, Pág. 9

9 Freire, Paulo. *La educación como práctica para la libertad*. Ediciones Pepe. Medellín. Pág. 97.

meteremos, yo contra ustedes y ustedes contra mí. El juego consiste en que cada uno le pregunte algo al otro. Si el interrogado no sabe responder, es gol del que preguntó. Voy a empezar por hacerles una pregunta. En este punto, precisamente porque había asumido el 'momento' del grupo, el clima era más vivo que al empezar, antes del silencio. Primera pregunta. _ ¿Qué significa la mayéutica socrática? Carcajada general, y yo registré mi primer gol. *Ahora les toca a ustedes hacerme una pregunta a mí* _dije. Hubo unos murmullos y uno de ellos lanzó la pregunta: _ ¿Qué es la curva de nivel? No supe responder, y registré uno a uno. _ ¿Cuál es la importancia de Hegel en el pensamiento de Marx? Dos a uno. _ ¿Para qué sirve el calado del suelo? Dos a dos. _ ¿Qué es un verbo intransitivo? Tres a dos. _ ¿Qué relación hay entre la curva de nivel y la erosión? Tres a tres. _ ¿Qué significa epistemología? Cuatro a tres. _ ¿Qué es abono verde? Cuatro a cuatro. Y así sucesivamente, hasta que llegamos diez a diez. Al despedirme de ellos hice una sugerencia: piensen en lo que ocurrió aquí esta tarde. Ustedes empezaron discutiendo muy bien conmigo. En cierto momento se quedaron en silencio y dijeron que sólo yo podía hablar porque sólo yo sabía, y ustedes no. Hicimos un juego sobre saberes y empatamos diez a diez. Yo sabía diez cosas que ustedes no sabían y ustedes sabían diez cosas que yo no sabía. Piensen en eso."¹⁰

El diálogo genuino no se queda en conversación inane, en 'carreta'. El diálogo

nos humaniza y nos habilita para comprender el mundo, para amarlo más auténticamente y sobre todo para cambiarlo. Para transformarlo con arreglo a una idea, a un sueño, a una opción convertida en compromiso. Para modificarlo al abrigo de corrientes que, como en círculo virtuoso, nosotros mismos diseñamos y construimos. Las corrientes de una humanidad plena, de un humanismo radical. Por eso el mismo Freire culmina su magistral ejercicio con extraordinario sentido conclusivo y pedagógico: *Muy bien –les dije – yo sé, ustedes no saben. Pero ¿por qué yo sé y ustedes no saben?* Aceptando su discurso, preparé el terreno para mi intervención. La vivacidad brillaba en todos. De repente la curiosidad se encendió. La respuesta no se hizo esperar. *Usted sabe porque es doctor. Nosotros no. Exacto. Yo soy doctor. Ustedes no. Pero ¿por qué yo soy doctor y ustedes no?* _ Porque fue a la escuela, ha leído, estudiado, y nosotros no. _ ¿Y por qué fui a la escuela? _ Porque su padre pudo mandarlo a la escuela, y el nuestro no. _ ¿Y por qué los padres de ustedes no pudieron mandarlos a la escuela? _ porque eran campesinos como nosotros. _ ¿Y qué es ser campesino? _ Es no tener educación ni propiedades, trabajar de sol a sol sin tener derechos ni esperanza de un día mejor. _ ¿Y por qué al campesino le falta todo eso? _ Porque así lo quiere Dios. _ ¿Y quién es Dios? _ Es el Padre de todos nosotros. _ ¿Y quién es padre aquí en esta reunión? Casi todos, levantando la mano, dijeron que lo eran. Mirando a todo el grupo en silencio, me fijé en uno

10 Freire Paulo. Pedagogía para la esperanza. Siglo XXI editores. 3Edición, México. 1998. Pág. 44-45

de ellos y le pregunté: _ ¿Cuántos hijos tienes? _ Tres. _ ¿Serías capaz de sacrificar a dos de ellos, sometiéndolos a sufrimientos, para que el tercero estudiara y se die-
ra buena vida en Recife? ¿Serías capaz de amar así? _ ¡No!. _ Y si tú, hombre de carne y hueso, no eres capaz de cometer tamaña injusticia, ¿cómo es posible entender que lo haga Dios? ¿Será de veras Dios quien hace esas cosas? Un silencio diferente, completamente diferente del anterior, un silencio en que empezaba a compartirse algo. Y a continuación: _ No. No es Dios quien hace todo eso. ¡Es el patrón!”¹¹

4. Educación. Es un proceso y una acción ascensional, pues le permite al hombre, a cualquier hombre, ser más y hacer más por sí mismo y por su comunidad. En tal proceso de crecimiento la educación aporta la perspectiva problematizadora que enfrentada creativamente, eficientemente, conduce al hombre a más altos índices de humanidad. La educación es, entonces, un quehacer humanizador. Es un horizonte potente de realización de la especie humana. “Uno de los marcos fundamentales de la distinción entre los animales y los hombres está en que solamente estos últimos son capaces de ejercer una reflexión crítica sobre su actividad, sobre los productos de ésta y sobre sí mismos. Así, son capaces de separarse de la una y de los otros. Los animales, por el contrario, tienen en su actividad una prolongación de ellos

sobre la cual no son capaces de reflexionar, como sobre los productos de ésta y sobre sí mismos. Por esta razón, los animales, rigurosamente, no trabajan. Su ‘producción’ es producción para nosotros, los hombres, no para ellos. De ahí que el aumento de su producción sea inducido, no pueden ser sujetos. Les falta, a ellos sí, conciencia de sí y conciencia del mundo. Lo que en el fondo es una misma cosa. Por ello no es posible problematizarlos frente a su mundo porque este mundo suyo, no siendo histórico, es mero soporte. Los animales no se educan; se adiestran. Los hombres, en cambio se educan, no se adiestran.”¹²

Freire retoma una tradición de occidente y la potencia con las peculiaridades propias de un joven continente para responder a sus desafíos más apremiantes en términos de transformación del entorno, dominio y uso humano de la naturaleza e historización del mismo. En alguna ocasión, en el CIDOC de Cuernavaca, Erich Fromm le dijo a Freire después de escuchar su exposición acerca de cómo entendía la educación, que esta era “una especie de psicoanálisis histórico, sociocultural y político.”¹³ La educación genuina ayuda a caer en cuenta, a comprender la realidad, a entrar en la reflexión consciente tanto en lo personal como en lo colectivo, a crecer en estatura humana y a poner la impronta humana en todas las acciones y actos de los seres humanos.

11 Freire Paulo. Pedagogía de la esperanza. Pág. 46

12 Idem, Pág. 24

13 Freire Paulo. Pedagogía de la esperanza. Pág. 52

5. **La escuela.** Desde el principio de su reflexión Freire privilegió la educación como acción cultural liberadora sobre la escuela. Sin embargo, hacia el final de su vida reencontró el valor estratégico de esta última como Kant de los pobres, según la afortunada expresión de José Joaquín Bruner, como lugar desde el cual se posibilitaba para las grandes masas de excluidos de los beneficios del sistema el acceso a la mayoría de edad, el caer en cuenta. Las escuelas cobraron importancia en orden a la consecución de la plena humanidad y la plena ciudadanía. Esto implicó una lucha ardua consigo mismo porque temprano en su vida entendió a las escuelas como instituciones domesticadoras, como instrumentos de control social, como “casa en la cual los estudiantes son invitados a tomar una actitud pasiva para recibir el conocimiento existente sin alguna posibilidad de reflexión o de creación de ese conocimiento.”¹⁴ Aunque comparte en buena medida la concepción de Iván Illich sobre la sociedad desescolarizada (crítica radical a la forma escuela), toma distancia con respecto a una variable, la de la ideología. En efecto, dice Freire: “a mi juicio, solamente al analizar la fuerza ideológica que está por detrás de la Escuela como Institución social es que yo puedo comprender lo que es, pero que puede dejar de ser. Y aún cuando en un país que hizo su revolución socialista, la Escuela sigue

durante largo tiempo repitiendo la escuela anterior; la explicación científica para esto, está en lo que el autor llama ‘dialéctica de la sobredeterminación’, es la vieja estructura de la sociedad que fue cambiada y que sigue preservándose en contradicción con la nueva infraestructura constituyéndose. Durante largo tiempo esta contradicción se da, y según lo que dice otro autor que analiza las Universidades y la Escuela como fábricas de ideologías, ‘lo que pasa es que la educación sistemática es el último bastión en caer.’”¹⁵

Al final de su vida Freire encontró una luz de posibilidades y de confianza en la escuela democrática. “De una escuela que, a la vez que continúa siendo un tiempo-espacio de producción de conocimiento en el que se enseña y en el que se aprende, también comprende el enseñar y aprender de un modo diferente. En la que enseñar ya no puede ser ese esfuerzo de transmisión del llamado saber acumulado que se hace de una generación a la otra y el aprender no puede ser la pura recepción del objeto o el contenido transferido. Por el contrario, girando alrededor de la comprensión del mundo, de los objetos, de la creación, de la belleza, de la exactitud científica, del sentido común, el enseñar y el aprender también giran alrededor de la producción de esa comprensión, tan social como la producción del lenguaje, que también es conocimiento.”¹⁶

14 Idem, Pág.46

15 Entrevista con Paulo Freire. Pág. 74

16 Freire Paulo. Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI Editores. 5º Edición, 1999. Pág.2

Seguramente con base en su experiencia de administrador de la educación Paulista, redescubre que la escuela es un órgano municipal, que en este caso traduce la conjunción de personas, procesos y cosas que sirve para la debida ejecución de un acto reconfigurativo de las colectividades, de un designio formativo de los seres humanos. Tales personas son, verdad de perogrullo, los miembros de la comunidad educativa interesados en el proceso educativo. La perspectiva escolar Freireana es coherente y como él mismo lo sostiene se conserva en el tiempo. En efecto, “data de 1960 un texto que escribí para el simposio *Educación para el Brasil*, organizado por el Centro Regional de Investigaciones Educativas de Recife, bajo el título de ‘Escola primária para o Brasil’ y publicado por la *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, núm. XXXV, de abril-junio de 1961. Citaré un fragmento de aquel texto pertinente para la cuestión en discusión...La escuela que necesitamos urgentemente es una escuela en la que realmente se estudie y se trabaje. Cuando criticamos, al lado de los otros educadores, el intelectualismo de nuestras escuelas, no pretendemos defender una posición para escuela en la que se diluyesen disciplinas de estudio y una disciplina para estudiar. Tal vez nunca hayamos tenido en nuestra historia una necesidad tan grande de estudiar, de enseñar, de aprender, como hoy. De aprender a leer, a escribir, a contar. De estudiar historia, geografía. De comprender la situación o las situaciones del país. El

intelectualismo combatido es precisamente esa palabra hueca, vacía, sonora, sin relación con la realidad circundante, en la que nacemos, crecemos y de la que aún hoy día, en gran parte, nos nutrimos. Tenemos que cuidarnos de este tipo de intelectualismo, así como de una posición llamada antitradicionalista que reduce el trabajo escolar a meras experiencias de esto o de aquello, y a la que le falta el ejercicio duro, pesado, del estudio serio y honesto del cual resulta una disciplina intelectual.”¹⁷

6. La dialéctica entre el político y el pedagogo. A lo largo de los años los lectores y replicadores del pensamiento y el método de Paulo Freire debatieron sobre su identidad profesional. Al fin y al cabo era una vida digna de imitar. En la década de los noventa con ocasión de una visita a Costa Rica, él mismo lo respondió así: “es muy claro que los compañeros mantienen todavía una posición muy ingenua que, siendo honesta y comprometida, manifiesta su posición religiosa de influencia metafísica. Y por eso tratan de interpretarme a mí como pedagogo; mas yo te digo a ti que soy *sustantivamente político* y sólo *adjetivamente pedagogo*.”¹⁸

Por eso Freire tiene claridad cívica, política y formativa sobre lo que significa la opresión como despliegue del poder inhabilitador de la humanidad y por lo tanto de las competencias para el sano existir. “El opresor se deshumaniza al

17 Freire Paulo. *Pedagogía de la Esperanza*. Siglo XXI Editores, 3ª Edición, México. 1998. Pág.109

18 Freire Paulo, *Pedagogía de la Esperanza*. Siglo XXI Editores, 3ª Edición, México. 1998. Pág. v

deshumanizar al oprimido, no importa que coma bien, que vista bien, que duerma bien. No sería posible deshumanizar sin deshumanizarse, tal es la radicalidad social de la *vocación*. No soy si tú no eres y, sobre todo, no soy si te prohíbo ser.”¹⁹ La lógica de funcionamiento del político se desarrolla en concomitancia con la lógica de despliegue del pedagogo, del formador que para ser autorizado como tal debe respaldar sus propuestas en la verdad de su aplicación por lo menos en sí mismo. El punto de toque del político y del pedagogo se configura en torno a la conciencia dialéctica que surge a su vez de la práctica sociopolítica y de la educación. “Para la conciencia dialéctica la importancia de la conciencia está en que, no siendo la fabricante de la realidad, tampoco es, por otro lado y como ya he dicho, su puro reflejo. Es exactamente en este punto donde reside la importancia fundamental de la educación como acto de conocimiento no sólo de contenido sino de la razón de ser de los hechos económicos, sociales, políticos, ideológicos, históricos que explican el mayor o menor grado de ‘interdicción del cuerpo’ consciente a que estemos sometidos.”²⁰

Conclusión. Freire, pedagógicamente hablando, es actual, reciente, contemporáneo. Sus principales proposiciones pedagógicas se aplican, en todo o en parte, en la mayoría de países signatarios de las Naciones Unidas. Y, donde no se aplican, se discuten. Paulo Freire, pues, está vi-

gente. Como su opción profesional fundamental se concretó en la educación, como su reflexión versó sobre este objeto produciendo pedagogía, como su aporte a la posteridad circula válidamente, podemos concluir que es un clásico contemporáneo.

LA CONTRIBUCIÓN DE FREIRE A LA EDUCACIÓN: UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Por Daniel Schugurensky
Departamento de Educación de Adultos
Universidad de Toronto Canadá

Sin temor a exagerar, es posible afirmar que Paulo Freire fue uno de los dos pedagogos contemporáneos que más contribuyeron a la profundización del movimiento educativo progresista cuyo punto de arranque puede ubicarse en el iluminismo francés. Si bien muchas y muchos educadores contribuyeron al desarrollo, profundización y refinamiento de los principios filosóficos y las prácticas concretas del progresivismo pedagógico, es posible identificar tres figuras claves en función de su contribución y su influencia: Jean Jacques Rousseau, John Dewey y Paulo Freire.

Rousseau (1712-1778), fue el artífice de la principal revolución copernicana pedagógica del siglo 18 al transferir el cen-

19 Freire Paulo, *Pedagogía de la Esperanza*, Pág. 95

20 Freire Paulo, *Pedagogía de la Esperanza*, Pág. 97

tro de la educación de la iglesia al niño. Fue también Rousseau uno de los grandes inspiradores de la revolución francesa de 1789 (que lamentablemente no llegó a ver), al desafiar en “El origen de las desigualdades entre los hombres” (1754) las ideas conservadoras establecidas en la Europa monárquica de ese momento. Con la publicación casi simultánea, una década después, del ‘Contrato Social’ y de ‘Emilio’, Rousseau completa su propuesta para una nueva educación y un nuevo orden político.

John Dewey (1859-1952) también propuso, como Rousseau, poner al niño en el centro del proceso pedagógico, y promover un orden político más igualitario y democrático. Pero la contribución original de Dewey al pensamiento de Rousseau fue establecer una conexión entre las dos dinámicas, al plantear que la escuela debería jugar un papel político central como un instrumento básico para el cambio social. Tanto en *Mi Credo Pedagógico* (1897) como en *Niñez y Curriculum* (1902) o en *Democracia y Educación* (1916), y en su trabajo en el Laboratorio de Chicago, Dewey propuso que la escuela debería ser un motor fundamental de la reforma social y la democratización de la sociedad. En este sentido, Dewey argumentó que la educación tradicional, basada en la transmisión de información, debe reemplazarse por una educación basada en la reconstrucción y reorganización de experiencias de aprendizaje relevantes para el niño y que promueva la curiosidad, y que las escuelas deberían convertirse en pequeñas comunidades democráticas, generando embriones para democratizar la vida comunitaria y social.

Paulo Freire (1921-1997) retoma las ideas de Rousseau y de Dewey, pero al mismo tiempo las enriquece y las profundiza con nuevos aportes que incorpora de diferentes disciplinas y de su propia experiencia educativa. Como Rousseau y como Dewey, Freire logró articular en un pensamiento coherente una crítica implacable a las limitaciones de la ‘educación bancaria’ con la propuesta de una educación emancipadora o liberadora. Como lo decía el mismo Freire, su filosofía incluía un momento de denuncia del orden existente y un momento de anuncio de un orden diferente. Un énfasis exagerado en el momento de denuncia carece de esperanza, y por tanto genera parálisis. Un énfasis exagerado en el anuncio carece de un entendimiento de las estructuras reales de poder, y puede llevar a un voluntarismo ingenuo.

Desde mi perspectiva, la contribución original de Freire a las ideas de sus predecesores fue triple. En primer lugar, la conceptualización de un modelo pedagógico que podría desarrollarse tanto dentro como fuera de la escuela. Con su trabajo en alfabetización y en educación de adultos, Freire sacó al progresivismo educativo de su fijación con la institución escolar, pero sin caer en el error de Ivan Illich de ignorar el potencial papel igualador de la escuela. En segundo lugar, Freire trascendió el liberalismo de Rousseau y de Dewey (y su visión de la educación como un espacio relativamente neutral) y se pone clara y explícitamente del lado de los oprimidos. Es decir, Freire profundizó el análisis de las estructuras de poder de sus predecesores (que por lo general se limitaba a la relación

maestro-alumno), y lo amplió al resto de las dinámicas sociales, desde una postura ética de rechazo a la injusticia y a la opresión. Tercero, Freire profundizó la concepción de Dewey de la educación como reorganización de experiencias de aprendizaje, proponiendo que la praxis (entendida como acción y reflexión de hombres y mujeres sobre el mundo para transformarlo) tenga una clara lógica orientada al análisis de estructuras sociales injustas y a fortalecer organizaciones que posibiliten su radical transformación. En Freire, el diálogo como forma de relacionamiento y como método (analítico, pedagógico, y de investigación) se complementa con dinámicas generadoras de conciencia crítica y prácticas solidarias, democráticas y colectivas de cambio social.

Entre estos tres educadores existen algunas discontinuidades (especialmente en torno a las interpretaciones sobre el liberalismo y la libertad) pero también una importante continuidad, en el sentido de que es posible identificar un hilo conductor basado en la curiosidad y la participación activa como herramienta pedagógica, el respeto al alumno como norma ética fundamental, y el apego a los valores y las prácticas democráticas como principio de acción educativa y política. A través de este hilo conductor, es posible observar cómo cada nueva contribución se basa en la anterior pero al mismo tiempo la profundiza, la expande y la radicaliza. Cada uno de estos tres pensadores, desde su lugar y su tiempo hizo un aporte significativo a la filosofía de la educación, pero claro está que ninguno de los tres fue perfecto, y que sus

contribuciones pueden ser objeto de críticas de forma y de fondo. De hecho, en la literatura abundan las críticas que se les han formulado a los tres desde diferentes posiciones epistemológicas, ideológicas, políticas y pedagógicas, incluyendo el feminismo. No es este el momento ni el lugar de reiterarlas.

En el contexto de este homenaje a Paulo Freire, a cinco años de su muerte, es importante recordar su pedido de que no apliquemos sus ideas acriticamente sino de que lo reinventemos creativamente de acuerdo al contexto particular que nos toque vivir. Desde esta perspectiva histórica, es pertinente mencionar que si bien Freire continuó y profundizó los aportes de Rousseau y de Dewey, la historia del progresivismo educativo no se detiene en Freire. Así como no hay fin de la historia, tampoco hay fin del pensamiento educativo crítico.

Quizás en los próximos años aparezca una obra que profundice y 'reinvente' a Freire, continuando la trayectoria marcada por sus antecesores, e influyendo a las próximas generaciones de educadores. Tomando en cuenta el carácter antropocéntrico de las obras de estos tres grandes pensadores que influyeron la filosofía y práctica educativa de los últimos tres siglos, quizás esa nueva contribución, la del siglo 21, venga por el lado de la ecopedagogía. Tomando en cuenta que iniciamos este siglo con tanta guerra y violencia, sería también deseable que la nueva bocanada de aire fresco incluya la educación para la paz, el amor y la convivencia. Paulo Freire alimenta constantemente nuestra esperanza de que otro

mundo es posible, y de que la educación puede cumplir un papel fundamental en el diseño y la construcción colectiva de esa utopía.

HABLA PAULO FREIRE «YO QUISIERA MORIR DEJANDO UN MENSAJE DE LUCHA» ENTREVISTA CON PAULO FREIRE ^{*(1)}

(Sao Paulo, 3 Septiembre, 1994)

Por Rosa María Torres ⁽²⁾

Presentación

La entrevista que sigue tuvo lugar el 3 de septiembre de 1994. Se realizó en Sao Paulo, Brasil, en la casa de Paulo Freire, y en presencia de Nita, su mujer. Yo venía de asistir, en Brasilia, a la Conferencia Brasileña de Educación para Todos, en la que se lograron importantes acuerdos para el magisterio brasileño. Previamente había acordado con Paulo y con Nita pasar a visitarles en Sao Paulo, y él había aceptado mi propuesta de una entrevista centrada en el tema docente, un tema que le inquietó siempre y que fue abrazando

con cada vez mayor convicción y firmeza en los últimos años. ⁽³⁾

Lo que se dio, en los hechos, fue un diálogo vivo y rico en torno a los nuevos escenarios de la educación brasileña y latinoamericana, y, en ese marco, un compartir de nuestras respectivas visiones y propuestas. El texto que se incluye aquí registra únicamente la segunda parte de esta conversación, a la que di el carácter de entrevista.

Mi idea era publicar el texto en «Education News», el boletín trimestral de UNICEF, del cual yo era entonces editora. No obstante, fundamentalmente por razones de espacio, siempre se fue quedando para el próximo número. La última vez que hablé con Paulo le recordé que tenía todavía aquella entrevista pendiente, me comprometí a traducirla (la entrevista fue realizada en portugués) y le aseguré que se publicaría en este año 1997. Cumpló ahora con esos compromisos, aunque Paulo, maestro y amigo muy querido para mí, ya no está para verlo. Al publicar esta entrevista contribuyo además con su deseo, expresamente reiterado aquí y en esa oportunidad: «Yo quisiera morir dejando un mensaje de lucha»

· Tomado de ComunidadEducativa@groupsyahoo.com.ar. Con autorización de Rosa María Torres

(1) Publicado originalmente en *Novedades Educativas*, N° 79. Buenos Aires, 1997.

(2) Rosa María Torres (Ecuador). Fue Presidenta del Consejo Asesor Internacional del Instituto Paulo Freire (Sao Paulo). Ha producido varios trabajos sobre Freire, entre ellos «Educación popular: Un encuentro con Paulo Freire», publicado en Ecuador (CECCA-CEDECO), Brasil (Loyola), Perú (TAREA) y Argentina (Centro Editor de América Latina). Prologó, a pedido de Freire, uno de sus últimos libros, «Profesora sí, tía no. Cartas a quien pretende enseñar», Siglo XXI Editores, México.

(3) Su último libro, «Pedagogía da Autonomia (Saberes necessários a prática educativa)», prologado por Paulo Freire en Septiembre de 1996 y publicado por Paz e Terra en 1997 en Sao Paulo, está dedicado específicamente al tema de la formación docente. Empieza el libro diciendo: «La cuestión de la formación

ROSA MARIA TORRES: Paulo, quisiera que habláramos hoy sobre los educadores, su situación, su formación, sus perspectivas.

PAULO FREIRE: Voy a referirme principalmente a los profesores brasileños.⁽⁴⁾ Pero mis consideraciones sobre los profesores brasileños se aplican perfectamente a toda América Latina, en mayor medida en un lado que en otro.

En primer lugar, hay que decir que en la historia de la educación y la política brasileña hay un descuido total de la educación, una falta de respeto que espanta, que duele. Al mismo tiempo, en el discurso de los candidatos políticos -no importa si para Presidente de la República, Gobernador de Estado, Prefecto, Concejal o Diputado- hay siempre un lugar especial para la educación. Ellos siempre aseguran que la educación y la salud, en su gobierno o en su análisis de la problemática, constituyen una prioridad. Sucede, no obstante, que la práctica posterior del elegido resulta absolutamente contraria al discurso, es la negación de dicho discurso. Lo que observamos es que el profesorado, sobre todo en tiempos recientes, comienza a querer tomar su carro en sus propias manos. Siempre que

protesta, que se reúne, moviliza, organiza y hace huelga, el poder habla y dice: «En realidad, reconocemos que los profesores tienen razón, que ganan muy poco. Pero no tenemos dinero».

En un libro que acabo de publicar, titulado «Cartas a Cristina»,⁽⁵⁾ atacué duramente ese discurso oficial. Este texto fue aprovechado inclusive por una organización de madres, padres y profesores que asumió con seriedad la lucha en favor de los profesores del Estado. Antes incluso de que saliera el libro, el abogado de ellos me pidió permiso para usar una página que contenía una crítica a la administración de Sao Paulo, justamente una página en la que sugiero a las familias que impulsen la bandera y las luchas del profesorado de enseñanza primaria y secundaria. Sugiero que padres y madres también se organicen para pelear contra el Estado. Y digo que el discurso de la imposibilidad es mentiroso.

Yo estoy absolutamente convencido de que es preciso que un gobierno decida políticamente y pruebe que hay dinero para pagar mejor, menos indecentemente, a los profesores. Mira bien: ni siquiera estoy luchando por que se les pague decentemente; estoy todavía en la etapa de afir-

docente junto a la reflexión sobre la práctica educativa progresista en favor de la autonomía de ser de los educandos, es la temática central en torno a la cual gira este texto». Freire lo pensó como un texto para ser comprado y leído masivamente por educadores. El libro, de formato pequeño y con un tiraje de 30.000 ejemplares, se vendió a 3 Reales (el equivalente a 3 US dólares) y la edición se agotó, en efecto, en poco tiempo.

(4) Freire usa el término «profesores», de uso corriente en Brasil. Preferimos respetar aquí el término, tal y como Freire lo usa, es decir, para referirse a los educadores en general. Por otra parte, a lo largo de la entrevista original (en portugués), Freire usó predominantemente el término profesoras, teniendo como referencia el Brasil y asumiendo una identidad total entre el ser profesor y el ser mujer. En la traducción de la entrevista al español, he optado por el término abarcativo de profesores.

(5) Cartas a Cristina, Paz e Terra, Sao Paulo, 1994.

mar que es preciso pagarles menos in moralmente.

No quiero decir que los ministros que afirman que no hay dinero para pagar sean realmente mentirosos. Pero los que no son mentirosos, están ideologizados. Es decir, tienen un velo en la cara y no pueden ver la realidad. Un aspecto que considero fundamental es el que tú mencionaste antes de iniciar esta entrevista: la necesidad de re-orientar la política de gasto público. Los Secretarios de Educación no son tanto mentirosos como ingenuos.

Hay tres o cuatro rubros en la vida pública brasileña que, si se tomaran en serio, dejarían dinero de sobra para pagar al profesorado. Sería necesario hacer al nivel de Estado, de Municipio y de país un estudio de la administración pública, de los disparates que se dan en torno a los salarios. Hace poco se intentó hacerlo pero no se pudo por las presiones enormes que existen por parte de los grupos de presión dentro de la estructura del Estado, que no quieren perder los privilegios. O sea, es una lucha muy dura, pero es preciso darla.

RMT: ¿Qué implica esa lucha para los distintos sectores involucrados?

PF: Yo pienso que el Congreso debe entrar en esto también. No es posible que los diputados se reúnan y aumenten sus salarios en porcentajes fantásticos, y no los de los demás, los de los profesores. Es toda la maquinaria del gobierno la que tiene que entrar en esto. Primero, es pre-

ciso que haya decisión política. Sin decisión política no puede hacerse, pues esta lucha en el fondo es política e ideológica, no administrativa. La decisión de ser decente es, substantivamente, una lucha política. Ahora, yo no estoy en capacidad de decir qué es lo que hay que hacer. Hay gente que me dice: «Realmente Paulo, el Estado no tiene dinero. Si se tratara de aumentar a los Procuradores del Estado, los abogados de los diferentes sectores del Estado, entonces sí se puede dar un buen aumento, pues estamos hablando de 150, 300 personas. ¡Pero los profesores son 300.000!». Este es un argumento falso. Porque lo que requerimos saber es si la educación es o no es una prioridad. Si es una prioridad, la prioridad se manifiesta con presupuesto, con dinero. Hablar del discurso de la prioridad sin tener en cuenta cómo se constituye la prioridad, es una mentira, es traición al concepto mismo de prioridad.

RMT: Un argumento corriente hoy en día para no aumentar los salarios docentes es que los salarios, por sí solos, no mejoran la enseñanza, es decir, el desempeño del profesor en el aula de clase.

PF: Yo tengo una respuesta muy fácil para eso. El salario solo no hace milagros. Pero sin un salario decente no es posible comenzar nada. Hay un cierto punto a partir del cual el argumento del salario por sí solo se torna válido. Pero no es posible usar ese argumento en un municipio como Maceió, donde las profesoras ganan 10 reales por mes.⁽⁶⁾ En Sao Paulo se está pagando entre 130 y 187 reales. ¡Es un absurdo!

(6) Un Real en ese momento equivalía aproximadamente a un dólar estadounidense.

Evidentemente, el salario solo no es señal de competencia pedagógica y política del magisterio. Pero un buen Secretario de Educación no puede impulsar la formación permanente del magisterio si los profesores no tienen dinero ni siquiera para comprar el periódico, mucho menos un libro. Una mujer que sale de su casa afligida con su problemática familiar, consciente de que los salarios de ella y de su marido no alcanzan para hacer frente razonablemente a las dificultades, esa mujer, por maravillosa que sea, no puede ser una buena educadora.

RMT: ¿Cuál es el complemento de un buen salario? ¿Qué más se requiere para ser un buen educador o una buena educadora?

PF: Primero, se requiere un salario mínimamente decente. Segundo, un respeto real a la tarea del magisterio. La educación y los educadores tienen que ser respetados: respeto personal, trato cortés, decente, serio. En tercer lugar, la organización política del magisterio debe tener como una de sus tareas la formación permanente de los profesores. El poder público debe por un lado estimular y por otro ayudar a las organizaciones del profesorado para que cumplan el deber de la formación permanente. Y, allí donde no puedan hacerlo los propios organismos sindicales, que lo haga el Estado. El Estado puede ayudar, como lo intentamos en la Prefectura de São Paulo, pagando horas para que los profesores estudien. Si la educación es realmente una prioridad, entonces hay que conseguir el dinero para que los profesores, en su casa o en la escuela, tengan horas para estudiar den-

tro de la jornada de trabajo. Los cursos de formación permanente deben ser pagados. El magisterio tiene que recibir su salario sin descuentos. La comprensión que el poder público tiene del trabajo del magisterio debe incluir las horas en que el profesorado está preparándose para ser mejor profesor.

RMT: Es generalizada hoy la crítica a las organizaciones docentes en el sentido de que están centradas en el reclamo por los salarios, descuidando otros aspectos de la valorización y la profesionalización de los educadores.

PF: Bien, yo también haría esa crítica. Pero la haría sólo después de que el magisterio tuviese asegurados todos esos derechos y continuase no queriendo luchar por mejores condiciones de trabajo. Cuando el gobierno dice: «Es claro que el profesor tiene derecho de ganar más, pero no tenemos dinero», eso es hipocresía, eso es mentira. Si se da la situación de que, teniendo tiempo remunerado para estudiar y contando con una formación permanente pagada por el Estado o por el Municipio, los profesores se niegan a dar clases, esto debe ser sancionado. Pero yo no puedo generalizar esa crítica antes de que los derechos mínimos del magisterio estén asegurados. Creo que un gobierno serio, que dedique sus cuatro años de administración a hacer esto, tiene derecho a exigir del profesorado una productividad mucho mayor que la actual.

RMT: ¿Cómo empezar a resolver el conflicto entre padres de familia y profesores, que tienden a percibirse unos a otros

como bandos opuestos antes que como aliados en el campo educativo?

PF: También ésta es una cuestión ideológica. Yo encuentro que el enfrentamiento entre familias y profesores existe sobre todo en las áreas proletarias, en las áreas pobres de las ciudades, donde la clientela escolar es la clase trabajadora o la clase media baja. He participado en reuniones de padres de familia y profesores en algunas escuelas particulares ubicadas en zonas ricas y no encontré nada de esto. La certeza que tengo es que hay un trasfondo ideológico elitista que funciona en la cabeza o en el cuerpo del profesor. En los cursos de formación del magisterio no se discute la cuestión de la ideología, la relación entre ideología y educación, el tema de cómo la ideología nos ciega, nos vuelve miopes y vuelve opaca la realidad. Entonces, se ha metido en la cabeza de los profesores, incluso de aquellos que comparten la misma condición de clase, que las familias llamadas pobres son incompetentes.

RMT: No obstante, hay problemas y contradicciones reales que cruzan a todos los sectores sociales. Por ejemplo, el tema de la presencia o la ausencia de los profesores. Los padres de familia exigen que los profesores estén presentes, que den clases. Los profesores, por su lado, y sobre todo dadas las condiciones actuales, faltan, se ausentan, hacen huelga.

PF: Exacto. Ahí tienes un problema que afecta a las familias independientemente del corte de clase. Las huelgas, por ejemplo, de las que se valen los profesores para defender su situación, afectan tanto a las

familias de buen nivel de vida como a la familia proletaria.

Algunos años atrás, 3 ó 6 años atrás, el Presidente de la APOS (Asociación de Profesores del Estado de Sao Paulo), durante una huelga general del profesorado del Estado, en un debate televisivo, fue acusado de que los profesores y profesoras del Estado no estaban cumpliendo con su tarea fundamental que era enseñar, dar clases. El dio entonces una respuesta fantástica: «No, eso no es cierto. Nosotros no dejamos de enseñar en ningún momento. Nosotros estamos enseñando lo que significa la lucha democrática». Los padres de familia no entendieron aún esa lucha y es por eso que, en el libro que ya mencioné antes, digo que, en lugar de ponerse en contra de los profesores, los padres de familia deben reaccionar contra el Estado y luchar en favor de los profesores, hermanarse con ellos.

RMT: Por un lado, hay que trabajar en esto con los profesores. ¿Qué hacer, cómo trabajar con los padres de familia?

PF: Los organismos del magisterio deberían asumir, como tarea política, no únicamente luchar contra el Estado, sino luchar política y pedagógicamente durante todo el año para lograr la alianza con las familias. Esta debería ser tarea de la propia escuela y de los partidos progresistas. Estos no deberían hablar de educación únicamente en período de elecciones; deberían tener departamentos vivos todo el tiempo, manifestándose a través de la prensa, por ejemplo. ¿Cómo meter el tema en los llamados «medios de comunicación»? Unos medios de co-

municación que están siendo cada vez más «medios de hacer comunicados», de ideologizar contra los intereses populares. ¿Cómo interferir en los programas de televisión para clarificar ideológicamente nuestra propia lucha?

RMT: Las huelgas y paros docentes se han multiplicado en los últimos años en todo el mundo, y sobre todo en América Latina, pero ya no resuelven los problemas de los educadores. ¿Qué conclusión sacas al respecto?

PF: Esa es una pregunta fundamental que deberíamos hacernos todos desde una perspectiva progresista. En el mundo actual, donde la globalización de la economía es uno de los momentos fundamentales de la llamada post-modernidad, las multinacionales pueden hoy, por ejemplo, con enorme facilidad, desplazar el centro de producción de un determinado producto de América del Sur hacia el Asia, en cuestión de 15 días. Y pueden, de ese modo, vaciar la lucha, vaciar la huelga de obreros involucrados en la producción de ese producto. Las multinacionales se llevan la producción al Asia, acaban con el empleo aquí, y no se perjudican porque inclusive consiguen mano de obra más barata.

Sólo doy un ejemplo para mostrar que la clase trabajadora tiene que ponerse a la altura de los tiempos, a la altura de su tiempo. No es posible resolver hoy con una huelga problemas que fueron resueltos con la huelga veinte años atrás. Es cuestión de eficiencia. La huelga hoy en día ya no es eficiente como vía de lucha, y necesitamos buscar un substituto.

Una de mis discrepancias vehementes con los analistas llamados post-modernos, sean filósofos o sociólogos, es que ellos, haciendo un análisis muy correcto de la situación concreta, concluyen en la imposibilidad de cambiar. Yo hago el mismo análisis... ¡y concluyo en la necesidad de continuar luchando! Es decir, la diferencia entre ellos y yo es que yo no acepto de ninguna manera renunciar a la lucha. Y, por eso, no caigo en el fatalismo que carga el neoliberalismo en su discurso. Yo no creo que la lucha sea inviable. Lo que constato es que la lucha a la antigua no va más.

Cuando se plantea la cuestión de la huelga con relación al profesorado, en primer lugar hay que tener en cuenta que los huelguistas educadores ya parten de una dificultad política y es el propio hecho de que su huelga no altera la producción. En otras palabras, como educadores que son, no trabajan en el proceso productivo sino en el plano cultural. Esto disminuye considerablemente su poder. De aquí a poco la huelga ya no será eficaz, como ya no lo está siendo. Hubo varias luchas en las que el magisterio terminó cansado, exhausto, y sin conquistar casi nada. Y entonces regresa decepcionado a las escuelas.

Si yo pudiese influenciar más a través de mis libros, a través de mi postura y de mi posición, convidaría al magisterio y a sus dirigentes a re-examinar las tácticas de lucha. No para abandonarla. Yo sería la última voz en decir «No luchen» a los profesores. Yo quisiera morir dejando un mensaje de lucha. Ahora, si tú me preguntas: «Paulo, ¿tienes alguna sugerencia?»

«¿concreta?». Yo te digo: «No, no la tengo». Lo que tengo es la certeza de que no es posible el fatalismo. Puedo concluir que la huelga ya no tiene el sentido que solía tener, y por eso quiero saber cuál es su substituto. Lo que no podemos hacer es cruzarnos de brazos.

RMT: Vamos al tema de la formación docente. Hoy en día, para muchos la eficacia de la formación y la capacitación docente está en duda. No se ven resultados claros ni al nivel de la enseñanza ni a nivel del aprendizaje, ni entre los profesores ni al nivel de sus alumnos. ¿Cómo ves tú esta cuestión? ¿Dónde radican los problemas?

PF: Yo no tengo duda de que una formación bien hecha continúa siendo no sólo eficaz sino indispensable.

RMT: Pero, ¿qué quiere decir bien hecha? ¿Cómo se hace?

PF: Voy a intentar explicar lo que significa para mí «bien hecha». Para mí, la formación permanente sólo tiene sentido, sólo es inteligible, cuando involucra una relación dialéctica, contradictoria, entre práctica y teoría. Al examinar la experiencia formadora o capacitadora, lo que interesa ver es exactamente cómo se dan en esa experiencia las relaciones entre práctica y teoría. Porque la formación está ahí; la formación se da en la relación entre teoría y práctica, no sólo en la teoría ni solamente en la práctica. Y entonces ahí tenemos diferentes caminos, diferentes métodos, para concretar esta relación. Cuando fui Secretario de Educación en la Secretaría de Educación de Sao Paulo nos propusimos y vivimos un pro-

ceso de formación permanente con 35.000 profesores.

RMT: Cuéntanos cómo fue ese proceso.

PF: Se hizo a través de grupos de formación. ¿Qué hacía cada grupo? Precisamente, discutía su práctica. En una sala se reúnen 25 o 30 profesores que trabajan en alfabetización infantil y se cuenta con un equipo de dos o tres personas que coordinan el encuentro. Las personas que coordinan deben tener, obviamente, un nivel mayor de conocimientos teóricos y científicos que el que tiene el grupo con el que trabajan. En determinado momento de la reunión, una profesora habla y dice: «Yo quisiera exponer al grupo mi práctica y algunos obstáculos que vengo encontrando y que no he logrado resolver». Y lo hace. En ese momento, ella concretiza el obstáculo con el cual se ha enfrentado. Y entonces sí vienen Vigotski, Emilia Ferreiro, los estudiosos que han estudiado y continúan estudiando ese problema y que han planteado explicaciones teóricas para entenderlo y encararlo. Así se enseña a Vigotski, y no a través de conferencias sobre Vigotski. Es esto lo que debe hacerse en todos los niveles de la práctica docente, con el profesor de lengua, de historia, de geografía, de matemática.

Nosotros hicimos esto aquí con ayuda de tres universidades de Sao Paulo. Teníamos un equipo muy bueno de UNICAMP (Universidad de Campinas), la USP (Universidad de Sao Paulo) y la PUC (Pontificia Universidad Católica), formado por filósofos, lingüistas, cientistas políticos, profesores de lengua, de portugués, de sintaxis. Ellos trabajaban con

los técnicos, con los educadores y educadoras que actuaban en las bases de la Secretaría de Educación.

Ahora, evidentemente, en este intento por discutir práctica y teoría, puede llamarse también a una persona externa para que venga a hablar específicamente, por ejemplo, con los profesores de lengua. No obstante, esa exposición puede caer entre gente que está acostumbrada a hacer reflexión teórica únicamente en función de su práctica. Por eso, hacer formación solamente a partir de conferencias, en un determinado mes del año, eso, para mí, no es formación permanente.

RMT: ¿Cuál fue la respuesta de los profesores al plan de formación propuesto por la Secretaría?

PF: Yo asistí a algunos de los seminarios de evaluación que se realizaron en las subregiones en que dividíamos el Estado de Sao Paulo desde el punto de vista administrativo-pedagógico. ¡Fue fantástico! Los dos seminarios municipales de educación que se realizaron en nuestra administración llegaron a toda la red. Se presentaron más de 375 tesis, lo que no es poca cosa. Tenemos pues evidencia de que el magisterio, cuando se lo trata decentemente, responde.

RMT: La formación de los profesores, ¿tuvo repercusión en sus modos de relacionarse con los alumnos y de enseñar en las aulas de clase?

PF: La enseñanza mejoró enormemente. Superamos en Sao Paulo 10 años de experiencia pedagógica. A lo largo de los

cuatro años de administración, cada año superaba al anterior desde el punto de vista de la promoción de los alumnos dentro de la red escolar.

En Brasil, el número de niños que queda al margen de la escuela es un escándalo. El número de los que consiguen entrar es mucho menor que el de los que no lo consiguen, y más de la mitad de los que entran son expulsados de la escuela, es decir, la mal llamada «evasión». Nosotros logramos disminuir drásticamente esta última. Y lo comprobamos estadísticamente.

RMT: Te has referido fundamentalmente a la capacitación de profesores en servicio, y esto es lo que se hizo en Sao Paulo. Pero, ¿qué pasa con la formación inicial de los profesores? ¿Qué cambios hay que introducir aquí para que sea eficaz?

PF: Creo que aquí también habría que hacer un trabajo parecido. He dado inclusive sugerencias a personas vinculadas directamente a los cursos de formación.

A menudo en los cursos de formación para el magisterio se formula la pregunta: ¿cómo sacar a los profesores de las escuelas y llevarlos a observar aulas de clase? Hoy, con ayuda de la tecnología moderna, no es necesario hacer esto. Se necesita un equipo que haga buen video y un equipo que sepa discutir video, que tome el video como un objeto cognoscible y no como un video, sino como un elemento que inmediateza la práctica gnoseológica del profesor dentro de su campo.

Tomemos, por ejemplo, una escuela de la periferia, de la favela. Vamos allí y nos

presentamos como representantes de una institución de formación de profesores que queremos hacer unos videos para mostrar a los estudiantes el contexto de la escuela y algunas actividades pedagógicas que tienen lugar allí. Hablamos con la directora primero, y después con el cuerpo docente. No debe ser la directora quien seleccione a la profesora cuya clase vamos a filmar. Después de esos arreglos preliminares, se filman las actividades de uno o más profesores con sus alumnos. Luego se prepara el video desde el punto de vista técnico. Antes de terminarlo, un equipo de profesores estudia el video. El video así producido lleva la favela al aula de clase, muestra cómo juegan y cómo viven los niños, cómo enseña el profesor, qué problemas enfrenta, etc.

El video se pasa a los estudiantes de magisterio, en su programa de formación, sin decir absolutamente nada. Después se les pide que lo analicen. Y se ve con qué están de acuerdo y con qué no. Al hacerlo, los estudiantes van a discutir el comportamiento pedagógico y político de la profesora con los alumnos. A mí, como profesor, me toca discutir la teoría de los errores y la teoría de los aciertos de la profesora cuyo video fue presentado en el aula. Este es apenas un ejemplo de cómo podemos dinamizar de un modo fantástico la formación docente.

Un día fui a dar una charla en un colegio de formación de profesores, invitado por las alumnas del último año. Al terminar, las alumnas se aproximaron y me dijeron: «Profesor Paulo, estamos asustadas. Nos formamos como profesoras y ahora

estamos con miedo de que alguien nos llame a darnos empleo». Yo les dije: «Explíquenme mejor la cuestión del miedo. ¿Están arrepentidas de su opción por la escuela?». Respondieron: «No, queremos enseñar, pero nunca oímos siquiera hablar de la periferia. y estamos con miedo de que nos llamen a trabajar allí. Tenemos miedo de los niños de la periferia». Pues bien, en un curso de formación de profesores, y hasta donde sea posible, es preciso mostrar el país a esos jóvenes. Y, con la tecnología disponible hoy, ¡pucha! El video fue algo imposible algunos años atrás. Ya no. Sólo no lo usa el que no quiere hacerlo.

RMT: Un último punto, Paulo. Acaba de realizarse la Conferencia Nacional de Educación para Todos, en Brasilia. El acuerdo que se firmó con los profesores reconoce un piso salarial de 300 reales y la importancia de la formación permanente del profesorado. ¿Son éstas buenas señales?

PF: Mi primera reacción a cualquier noticia en torno de la formación permanente como preocupación central de un encuentro, es elogiarlo sin saber nada más. Después, yo quiero saber de qué se trata exactamente. Es decir, mi primera respuesta es positiva. Como educador, yo sé lo que significa la formación. Es por eso que peleo tanto con los americanos, pues me resisto a aceptar que «training» equivale a «formación». «Formación» es mucho más que «training». Entonces, la formación de los educadores, y los análisis en torno a ésta, tienen gran importancia.

RMT: ¿Qué opinas del piso salarial?

PF: Encuentro que todavía es poco. Tal vez haya gente que diga que no es posible más, que más que eso ultrapasaría todas las posibilidades. La cuestión es que, en el momento que uno comienza con un piso como ese, uno no puede dejar de estar preocupado por saber si en verdad la educación es una prioridad.

La educación es prioritaria porque en el análisis general que hago de la vida y de la existencia humana, el fenómeno educativo es absolutamente fundamental. La educación no es la llave de todo, pero sin ella nada se hace. Entonces, si eso es verdad, yo tengo que preocuparme diariamente con ese piso, con ese mínimo, debajo del cual los profesores no pueden vivir ni trabajar decentemente.

RMT: Todos hablan hoy de la «valorización del profesor». ¿Qué entiendes tú por «valorización del profesor»?

PF: Cuando tú viniste aquí esta tarde a hablar sobre esto, tú ya estabas valorizando al profesor. Cuando me propusiste este tema, es porque tú ya apostabas a que yo también valorizo al profesor. Tú

viniste aquí hoy no sólo como una profesional, una buena profesional de América Latina, sino encarnando una tarea política, indiscutiblemente, en defensa de la valorización.

¿Qué es valorización? Es el respeto a la dignidad del profesor, de una persona sin la cual la educación no es prioridad. Valorizo algo o a alguien en la medida que lo considero fundamental en relación con mis objetivos y sueños. Y mis sueños, aquellos por los cuales he luchado, no pueden estar disociados de la práctica educativa. Entonces, valorizar al profesor no es sólo una obligación ética sino una obligación política que se fundamenta en la ética. Si no valorizamos a los educadores tenemos pocas posibilidades de hacer de éste un país mejor. Ahora, la valorización no se detiene en el verbo, no sólo se trata del discurso sobre la valorización sino de la práctica del discurso.

Me asiste la alegría de decir que fui Secretario de Educación del Municipio de Sao Paulo junto con Luiza Erundina.⁽⁷⁾ El mérito es mucho más de Erundina que mío, pero el hecho es que fueron dos años y medio sin ninguna huelga del magisterio. Esto se dio porque valorizamos al profesor.

Uni-pluri/versidad, Vol. 2, No. 1, 2002, Pág. 69.

(7) Freire ocupó ese cargo entre 1989 y 1992.

La Universidad: “ente” histórico fluido

Hernán Vélez Atehortúa*

INTRODUCCIÓN

La Universidad nació en el Medioevo, la edad oscura de la humanidad según algunos; sin embargo en esa edad oscura se crearon dos de los pilares fundamentales de la civilización occidental: La Banca y la Universidad.

La Banca, persiste según los mismos parámetros medioevales, el mismo nombre de banco se refiere al taburete en donde se sentaba el prestamista, y “quiebra” del banco no es otra cosa que hacer añicos contra el suelo ese taburete o banco cuando no se tenía con qué responder.

La Universidad nació por el mismo tiempo y “universitas” significó originalmente cualquier comunidad o corporación. La Universidad principió como gremio semejante a los otros gremios de curtidores, tejedores, teñidores, asociación espontánea de maestros y discípulos que buscaban, a través del estudio, el entendimiento del universo; era un gremio escolástico. Se inició como “Studium Gennerale” Comunidad de Estudiosos Maestros y Discípulos. De ahí su nombre de “Universitas Magistrorum et Scholarum”.

* MD, Ex Rector Corporación Universitaria Lasallista, Medellín

La Universidad nació al pie de la catedral; es producto de la civilización occidental y fruto de la cristiandad. En su inicio la licencia para funcionar la daba el Canciller Escolástico en el norte de Europa y en el sur los gremios de maestros fueron libres de dar la licencia sin supervisión eclesiástica, aun cuando más tarde se plegaron a la exigencia de obtener una licencia por parte de los eclesiásticos.

En 1225 Federico II dicta un decreto real para Salerno y en 1229 el Papa Gregorio IX produce una Bula para Tolusse que declara que cualquiera que obtuviera el título de Maestro o Doctor en esas instituciones podía ejercer la enseñanza en cualquier parte.

Pero sólo en 1231 el mismo Gregorio IX dicta la Bula "París Scientarium", la Carta Magna de la Universidad de París, la cual la divide en cuatro facultades, tres superiores y una inferior. Las superiores fueron las de Teología, Canon y Medicina y la inferior Arte. Ahí, en ese momento, nació la Universidad como la conocemos hoy.

Como producto de la cristiandad la Universidad nace teocéntrica, en una cultura caracterizada por la interpretación y concepción religiosa de la realidad (universo, mundo, hombre) y regido por una jerarquía religiosa (bulas papales).

Más tarde la reforma religiosa (Lutero y Calvino) a pesar de las diferencias conceptuales, no hizo sino profundizar el concepto teocéntrico de la Universidad. Las universidades del sur son baluarte del catolicismo, las del norte del protestantismo.

¿Pero, por qué nació la Universidad?

Si somos empleados de este ente llamado Universidad y si somos así mismo productos de él, debemos saber por qué nació y para qué nació la Universidad, esto nos ayudará a entender la Universidad de hoy y la del futuro que está en nuestras manos.

La Universidad nace en una cultura, la occidental, en un tiempo el medioevo, bajo el patrocinio y liderazgo de una religión, la cristiana, y ha perdurado como ente a través de los años.

¿Por qué en la Cultura Occidental

La cultura occidental ha producido manifestaciones y fenómenos culturales que no ha producido ninguna otra cultura aún cuando hubiera trabajado en los mismos aspectos.

Dentro de la cultura occidental (griega, latina) ya se cultivaba la ciencia y se planteaban disquisiciones filosóficas; Sócrates, la Academia de Platón, el Liceo Aristotélico, la Escuela de Pitágoras, el Centro Cultural Árabe del Califato de Córdoba, discutían ciencias y filosofías, pero no fueron universidades.

Se pregunta Max Weber: "¿Qué serie de circunstancias han determinado que sólo en occidente hayan nacido ciertos fenómenos culturales que marcan una dirección evolutiva de universal alcance y validez?".

"Sólo en occidente hay ciencia. A no dudar también en otras partes (India, China, Egipto) ha habido conocimien-

tos empíricos (ciencia experimental), meditación sobre los problemas del mundo y de la vida, filosofía con matices racionalistas y aun teológicos; aún cuando la elaboración de una teología sistemática haya sido obra del cristianismo mismo”. (Fundamental este concepto porque la Universidad como tal nació alrededor de la Iglesia, estudiando Teología).

“Las ciencias naturales Indias carecieron de experimentación racional y del moderno laboratorio, por eso, la Medicina, tan desarrollada en la India en el orden empírico-técnico careció de todo fundamento biológico y bioquímico”.

“Fuera de occidente no existe una ciencia jurídica racional a pesar de todos los indicios que puedan encontrarse en la India y a pesar de todas las calificaciones, pues no existían esquemas y categorías estrictamente jurídicas; no existe derecho canónico fuera de occidente”.

Lo mismo ocurre en el arte: “En la música, todos los pueblos conocían la polifonía, la instrumentación, los compases, pero sólo en occidente ha existido la música armónica racional (contrapunto y armonía) y el pentagrama con la ejecución de sonatas, sinfonías y óperas”.

“En China hubo productos de arte tipográfico, pero sólo en occidente ha nacido una literatura impresa”.

“En China y en el Islam ha habido Escuelas Superiores de todos los linajes, incluso con la máxima semejanza a nuestras universidades académicas, pero el culti-

vo sistematizado y racional de las especialidades científicas y la formación del ‘especialista’ como elemento dominante de la cultura nunca existió”.

Sólo la cultura occidental teocéntrica sintió la necesidad de crear un ente que le hiciera comprender una realidad que se le presentaba a cada momento y esa cultura occidental teocéntrica, en la búsqueda de la realidad (universo, tierra, hombre) hizo posible el nacimiento de la Universidad como necesidad para explicar esta realidad. Por eso se estudió **Teología**: La relación del hombre con Dios. **Derecho**: La relación del hombre con los otros hombres. **Medicina**: La relación del hombre con el mundo físico. **El Arte**: La manera de expresar los sentimientos para con Dios y con los otros hombres.

La Universidad, ese producto de la cultura occidental que nació alrededor del cristianismo como manera de explicar la realidad del mundo, del universo y del hombre, fue hasta hace dos siglos teocéntrica; filosófica-sintética; después y, desde la revolución francesa e industrial- materialista, analítica y experimental: El conocimiento de la materia quiso explicar la realidad del mundo, del universo y del hombre.

Hoy a fines del Siglo XX ni el método filosófico-sintético (teocéntrico) ni el método analítico-experimental (materialista) han resuelto el problema de entender la realidad del universo, de la tierra y del hombre.

Buscamos otros caminos y esto nos ha llevado a producir una angustia

existencial, otros conceptos filosóficos que tratan de explicar la realidad del Universo. La universidad está en conflicto.

En resumen, la universidad se creó para poder explicar la relación del hombre con Dios, con los otros hombres, con el medio, en una tentativa de explicar la realidad del universo, del mundo y del hombre. Hoy seguimos en la misma búsqueda, por caminos diferentes y sin encontrar la respuesta; por eso es vigente la Universidad.

Espacio en la Sociedad

Al aparecer la Universidad como “ente”, como criatura, como lugar que recibe (de ahí el nombre de claustro universitario dado por Alfonso el Sabio), como comunidad que se junta para estudiar y para enseñar, se abre un espacio en la sociedad como lo habían abierto otras agrupaciones; las agrupaciones de comerciantes, las agrupaciones de negociantes, las agrupaciones de extranjeros en ciudades extrañas que ya tenían un espacio social.

Este espacio social ya formado es susceptible de los influjos de la sociedad a la que pertenece y a ese ente ya formado y que ocupa un lugar en la sociedad se le asigna por parte de esa misma sociedad la misión de buscar el entendimiento de “la realidad” del universo, esa fue pues su primera función. En esta búsqueda los individuos, localizados en este espacio universitario, son formados para buscar esa realidad. Luego aparecen las “profesiones” universitarias pero tardíamente. Profesiones que irán cambiando como cambia y lo exige la sociedad. La profesión no fue ni debe ser lo fundamental en la Universidad.

Influjos sociales

Como la Universidad se forma como espacio social, como una criatura, como lugar que recibe (claustro), está influenciada por la sociedad que le ha dado ese espacio. La sociedad, por su parte, cambia permanentemente y esos cambios de la sociedad influyen sobre ese ente “Universidad”. La Universidad es receptora de influjos; los mayores han sido:

1. La Reforma y Contrarreforma.
2. La Revolución Francesa.
3. La Revolución Industrial.
4. La Posguerra (II guerra).
5. La Posindustrialización.

1. **La Reforma y la Contrarreforma** hicieron de la Universidad baluartes del pensamiento religioso de una o de otra tendencia. Se trataba de entender la realidad del universo, del mundo y del hombre, siguiendo los pensamientos filosóficos-religiosos de los reformadores de la Iglesia (Lutero, Calvino, Zwinglio) o de los Papas. El gremio “político” toma partido; por eso se llaman partidos políticos y se afilian a esta lucha, a este conflicto en uno u otro bando. Los Reyes y sus cortes como agrupación política toman partido y se inicia una etapa importantísima en la Universidad. La Universidad que es influenciada por la política y la política que es influenciada por la Universidad. De esta manera la Universidad que se inició como ente receptor, que recibe, que es claustro, inicia con este conflicto religioso una nueva tarea: Influir en la sociedad. Otra misión universitaria.

2. **La Revolución Francesa** es un fenómeno eminentemente social. Se cambian las estructuras sociales, desaparece el feudo

dalismo, la noción de Estado aparece, lo mismo que los conceptos de patrón, obrero y fábrica, el individuo prima como concepto social. Aparece la Ilustración como movimiento intelectual, la razón se proclama diosa y como la única manera de entender el universo, el mundo y el hombre.

La Universidad acoge estos principios; se inicia la explosión del conocimiento, se investiga todo, se experimenta todo y a fuerza de que son tremendos los logros y el avance científico es arrollador; la “parte” es lo importante sin tener en cuenta el “todo”. Se “desuniversaliza” el hombre cuya meta había sido “universalizarse”. Se inventó la máquina para ahorrar trabajo al hombre y así se cambia el concepto de tiempo y de espacio.

Se inicia la Universidad Materialista dentro de una Sociedad Materialista. Es la afirmación del hombre por sí mismo: Este quiere poseer plenamente, y por su razón, las cosas y el universo entero y también fundamentar en su razón, los valores morales que deben regir su acción. Es la modernidad.

Se engendra el individualismo. La realidad externa (el universo, la tierra) se le hace racional y dominable, pero no así el mundo del espíritu, el mundo de los valores; se entra en el conflicto actual, conflicto existencial porque a pesar de la razón y la ciencia, la “realidad” del universo todavía no es asequible al hombre.

3. La Revolución Industrial que cambió los conceptos de amo en patrón, de siervo en obrero, de taller en fábrica, exi-

gió de la Universidad la preparación de personal que llenara los espacios de trabajo que se abrieron y se dio principio a la “profesionalización” de la Universidad que junto con la teoría napoleónica, con su nueva noción de Estado, de preparar administradores para el imperio, produjeron ese gran cambio: la Universidad profesionalizante ya sea para el servicio de un sistema político capitalista, socialista o de nuevas empresas.

4. La Posguerra, ese período después de la Segunda Guerra Mundial, introdujo grandes cambios acelerados y revolucionarios en el orden económico, demográfico, tecnológico, social y político; generaron nuevas necesidades de aprendizaje, confrontaron los sistemas educativos y desafiaron imperios como nunca antes. La crisis educativa alcanza a manifestarse mundialmente en la década del 60.

Se cuestiona el papel de la Universidad en la sociedad. Innecesariamente se quiere destruir todo para iniciarlo de nuevo. Este movimiento no arraigó, no prosperó. La Universidad volvió por los mismos cauces, sin embargo, quedó flotando en el ambiente el concepto existencial de que el hombre debe convertirse en el estudioso de los problemas eternos de la vida: La inevitabilidad de la muerte, la alegría, el sufrimiento, el amor, la libertad; y como según esta teoría existencial, el hombre no forma parte de un designio cósmico (porque el designio no es sino un concepto de la mente); y como el hombre no pertenece a ningún sistema universal, posee una libertad absoluta y está luchando por esa libertad. La Universidad es producto y productora de estos conceptos.

5. La Posmodernidad. De la misma manera que es imposible señalar una fecha para indicar el comienzo o el final de la edad moderna, es imposible indicar cuándo se inició esta etapa nominada posmodernidad. Para algunos se inició a fines de la Primera Guerra Mundial y para otros después de la Segunda, con Auschwitz. No vale discutir momentos. Algunos países todavía están en el medioevo, otros en la modernidad y otros son ya posmodernos. Cada cual debería autoevaluarse y localizarse en el lugar que le corresponde.

El paradigma de la posmodernidad se basa en cambio de conceptos: El Eurocentrismo desapareció y actualmente tenemos el multicentrismo, Europa, Norteamérica y el Lejano Oriente. Desde el punto geopolítico terminó el colonialismo y el imperialismo. Económicamente, el capitalismo y el socialismo cedieron ante la economía de mercado de carácter social y ecológico. La industria de transformación de materias primas cede a la telemática y a la informática. Las ideologías liberalismo y comunismo desaparecen. Las religiones pierden religiosidad y predomina la multi-religiosidad y la inter-religiosidad con un ecumenismo religioso.

Se pasa de una ética de preceptos privados de comportamiento personal, a una ética de orden público.

El conocimiento, no la información acumulada que se construyó racionalmente, cede paso al conocimiento transformador; ya se habla más de "visión" que de "razón".

Se popularizó el conocimiento que durante el medioevo y la modernidad, era de uso exclusivo de ciertas élites. El conocimiento no está en las universidades, trascendió sus límites y se expandió; cualquiera tiene acceso a él.

El Poder del Conocimiento

El conocimiento siempre ha dado poder, hasta hace poco era poder político. Sólo las élites sociales tenían conocimiento y eran dueñas del poder político y de todo tipo de poder. Después de la revolución industrial, el conocimiento representa más que poder político, poder económico. Se valora económicamente el conocimiento. Después de la Segunda Guerra Mundial, en plena posmodernidad, los aliados se repartieron los sabios alemanes como botín de guerra sin preocuparse mucho por sus conceptos filosóficos; Von Braun el padre de la cohetaría espacial le tocó en suerte a los Estados Unidos y nadie le preguntó si creía en Hitler. En la posmodernidad las ideologías se desdibujan.

El espionaje que predominó antes sobre las acciones, las estrategias, las tácticas militares, hoy se centra sobre el conocimiento. El espionaje científico o tecnológico es espionaje sobre el conocimiento. La verdadera Universidad es centro de conocimiento y por eso es centro de poder político y económico.

Universidad – Investigación

La Universidad y la Investigación han marchado paralelamente en su desarrollo. La investigación como necesidad humana dirigida a descubrir lo desconocido fue, y sigue siendo, una de las misiones de la Universidad.

Cuando teocéntrica, la Universidad buscó la causa y la razón de la existencia del hombre, del mundo y del universo en los desarrollos filosóficos, en su conocer el todo y así saber de las partes; cuando materialista experimental, busca lo mismo estudiando la parte. Sarcásticamente B. Shaw decía que estamos aprendiendo más y más acerca de menos y de menos y pronto sabremos todo acerca de nada.

Se presenta, en el transcurso histórico, un cambio total en el sentido de la investigación: La Investigación de la Universidad Moderna (después de la Revolución Industrial) y ahora en la época posmoderna, se dirige a la “parte” y en mucho se volvió utilitaria y pragmática; hecho que ha acentuado más y más en los últimos tiempos. El conocimiento es “valor económico y poder”.

La investigación se ha trasladado de la Universidad a otros “entes” más interesados que la Universidad en “poder y en valor económico”. La mayoría de la investigación tecnológica se hace por fuera de la Universidad y es contratada. Sin embargo, la investigación como método formativo tiene plena vigencia en la Universidad y no sólo es vigente sino que es pilar fundamental del quehacer universitario; aquí se diferencia de los otros “entes” investigativos. La investigación en la Universidad es parte de su misión formadora y puede que no sea económicamente valiosa.

La sociedad posmoderna ha desplazado la investigación al “gremio” industrial, éste es el que investiga con celo los aspectos que le interesan porque el poder eco-

nómico es dominante. Muchos de los adelantos científicos no se comparten por temor a disminuir el poder económico que el conocimiento genera: La investigación atómica (su conocimiento) es secreto guardado celosamente por los estados. El conocimiento industrial, de producción, es así mismo guardado y no compartido por la empresa. El conocimiento que no genera poder económico es el único que se comparte.

Universidad y Desarrollo

Como en todo lo demás, el mundo se divide en países desarrollados y países subdesarrollados, norte y sur, primer mundo y tercer mundo: En Universidad del desarrollo y en Universidad del subdesarrollo. La Universidad del subdesarrollo copia conocimiento y copia tecnología, no la produce. América Latina no ha producido sino dos Premios Nobel en Ciencia, Houssay y Leloir, argentinos ambos con nombres no propiamente latinos. No se desarrollan los pueblos porque no tienen Universidad desarrollada, porque son pueblos subdesarrollados: ahí tenemos un círculo vicioso. No se produce ciencia, no se produce conocimiento; éste se importa como se importan bienes de consumo, costosamente.

¿Universidad para la élite o para el pueblo

La Universidad siempre fue elitista. La Universidad del medioevo educaba un clan para mantener el dominio de la Iglesia. La Universidad Renacentista (siglos XV y XVI) fundada en la erudición y en el cultivo de las artes por sí mismas, educaba para dar prestigio al Estado y a sus

jefes. La de Reforma y Contrarreforma (siglos XVI y XVII) formaban una aristocracia para servir de sostén al Estado y a la Iglesia oficial. La Universidad de la Ilustración (siglo XVIII) fue elitista para formar profesionales útiles a la sociedad. La Napoleónica profesionalista para contribuir a la estabilidad política y económica del Estado. La Universidad de hoy prepara una élite para servicio del Estado (Universidad Socialista) o para el servicio de una economía (Universidad Capitalista).

La Universidad del Siglo XXI

La Universidad del siglo XXI es una Universidad en conflicto, como está en conflicto el mundo, conflicto que tiene sus raíces en el cambio de la apreciación de la realidad del mundo, por lo menos en la cultura occidental a la cual pertenecemos. La explicación teocéntrica del universo, del mundo y del hombre se vino abajo por descubrimientos que han sido trascendentales en la historia de la humanidad. Toymbee menciona a los siguientes como fundamentales:

- El mundo no es el centro del universo (Copérnico).
- El mundo gira alrededor del sol (Galileo).
- El mundo es redondo, no es plano (Colón lo comprobó).
- La gravitación universal (Newton).
- El átomo (neutrón, electrón, positrón) microcosmo insospechado. Existe una tercera dimensión más que espacio y tiempo (relatividad) Einstein.
- La fuente de la vida es el DNA y RNA (Watson), el hombre la comparte con otros seres vivos; esta molécula no es

propia del hombre. Bioquímicamente no existe diferencia entre el hombre y el repollo, lo diferencia únicamente el espíritu que no tiene DNA.

Estos descubrimientos, comprobados experimentalmente, aseguraron al hombre la posibilidad de explicar la realidad prescindiendo de Dios. El método empírico-experimental tomó gran auge y la especialidad, tomando "la parte" para explicar "el todo", se hizo reina como fue reina la razón en tiempos de la Ilustración.

Si la explicación del mundo alrededor de Dios no llena las aspiraciones humanas, la explicación materialista tampoco la ha llenado y el hombre se debate entre éstos dos conflictos; y como consecuencia se habla hoy de la deshumanización del hombre.

La edad moderna contrapone dos conceptos diferentes que se expresan así:

- "Si no encuentras la alegría en este mundo búscala hermano más allá de las estrellas". (Shchiler)
- "Dios no existe, viva el superhombre". (Nietzsche)

La posmodernidad no acepta ni lo uno ni lo otro; el hombre busca desesperadamente la respuesta a la pregunta que se hizo cuando creó la Universidad. Busca la explicación a la realidad del universo, del hombre y del mundo.

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, Visión y Acción, lanzada por la UNESCO en octubre de 1998, trazó una misión clara para la Universidad posmoderna, así:

- Educar
- Formar
- Realizar investigación

La Universidad tiene una Función Ética, es autónoma y responsable.

Es la Universidad “Idea” y la Universidad “Función”. Es el lugar donde se educa y se forma a la sociedad y se busca la realidad a través de la investigación. Ningún otro ente social tiene esta misión. La Universidad forma profesionales, pero ¿para qué los forma; para educarlos o para qué le sirvan al Estado y a la empresa?.

Artículo publicado en Uni-pluri/versidad Vol.1 N°2, 2001. Pág. 39

La investigación científica es la actividad que la Universidad es “por ser y en valor pedagógico”. La misión de la investigación científica es la de producir conocimiento que sea útil para la sociedad y la empresa. La investigación científica es la actividad que la Universidad es “por ser y en valor pedagógico”. La misión de la investigación científica es la de producir conocimiento que sea útil para la sociedad y la empresa.

La investigación científica es la actividad que la Universidad es “por ser y en valor pedagógico”. La misión de la investigación científica es la de producir conocimiento que sea útil para la sociedad y la empresa.

Universidad y Desarrollo

Como en todo lo demás, el cambio es el eje de la vida: desarrollo y progreso. Como en todo lo demás, el cambio es el eje de la vida: desarrollo y progreso. Como en todo lo demás, el cambio es el eje de la vida: desarrollo y progreso.

Universidad para la vida y para el pueblo

La Universidad es un lugar de vida y de aprendizaje. La Universidad es un lugar de vida y de aprendizaje. La Universidad es un lugar de vida y de aprendizaje.

Sujeto y educación

Jose Romo Cordero

¿QUÉ ES VIVIR PARA SER?

A primera vista estamos en un estado en el que nos vemos obligados a vivir para ser, lo que significa que tenemos la obligación de prepararnos para la vida. Esta vida la vamos realizando a través de nuestros actos y de nuestras acciones. Vivimos, ya digo, una actividad de la vida que se va realizando y haciendo, y que se va cumpliendo en los momentos que el proceso de aprendizaje que se hace está prolongado en los momentos de la vida, de la infancia y de la adolescencia. El aprendizaje del niño y de la infancia, juventud, es una etapa crucial en la que se forman los esquemas básicos, biológicos, psicológicos, emocionales, intelectuales, culturales, y morales de todo cuerpo que nos permitirá entrar en la sociedad aprendiendo las reglas, normas, orden, disciplina, valores, y demás aspectos de la cultura, la sociedad y la cultura que nos rodea. En esta etapa crucial se forma la personalidad y se crea lo que nosotros llamamos la cultura y la moral, y que nos permite vivir en la sociedad que es el mundo humano.

de la metáfora
de la educación

Publicado por Biogénesis en el Fondo Editorial Biogénesis, Avenida Cienfuegos 823, 70000 Universidad de Santiago.

Sujeto y educación

José Rozo Gauta*

1. LO QUE ES Y PUEDE SER.

A primera vista estamos de acuerdo en la necesidad de educar a las nuevas generaciones, lo que significa que tenemos la obligación de prepararlas para la vida. Esta tarea la ha realizado la especie humana durante toda su existencia. Aún más, ha sido una actividad de la vida que ha venido evolucionando y haciéndose compleja en los mamíferos con el proceso de juvenilización que se hace más prolongado en los primates superiores, en los homínidos y en Homo Sapiens. El alargamiento del tiempo de la infancia-juventud es una etapa preciosa en la cual maduran los elementos físicos, biológicos, fisiológicos, síquicos, lingüísticos, estructurales y funcionales de todo orden que nos permiten entrar en la sociedad aprendiendo los roles, saberes, órdenes, simbolismos, quehaceres y demás aspectos de la especie, la sociedad y la cultura que nos configuran en aras de sus perpetuaciones en la reproducción y cambio que nosotros hagamos de ellas, y sigamos ese proceso bio-antropo-socio-noético que es el devenir humano.

* Historiador, Magíster en Ciencia Social, Investigador asociado, Grupo CHHES-BIOGÉNESIS. Universidad de Antioquia

Sabemos que el proceso de conocimiento es propio de la vida y no exclusivo de los humanos, quienes han aportado a ese proceso formas interventivas y formalizadas de educación de lo que debe ser, hacerse, conocerse, desconocerse, amarse, odiarse percibir, pensar y de las maneras como se pueden comunicar el conocimiento, los saberes, las técnicas, los pensamientos, las artes, las mitologías, las religiones, las formas de ver, comprender, explicar, describir y manipular el mundo y sus eventos. Aquí las diversas culturas humanas anteriores y actuales son semejantes y diferentes, todas llevan a cabo dichos procesos, pero cada una los concibe y realiza de manera propia con diversos contenidos, técnicas y sentidos.

Durante la mayor parte de la historia humana, los conocimientos, saberes, haceres y sentimientos (pensamientos, comportamientos, sentires) se han transmitido en forma directa de padres a hijos en la vida cotidiana familiar y/o comunitaria. Aunque en la antigüedad clásica occidental y oriental hubo escuelas y academias y en la Edad Media hubo escuelas, gremios, universidades y conventos, la institucionalización de una educación masiva y la formalización de los saberes es un asunto de la Modernidad y de los procesos de la Ilustración, la democracia, el capitalismo y la laicización de la vida, aspecto que no implica que la institucionalización, racionalización y formalización de la educación se haya

realizado bajo todos los principios de la Ilustración, de la democratización y de la laicización.

Aunque la Modernidad trae e impone un status de individualidad, formas conductuales y de propiedad que rompen los antiguos lazos comunitarios, los procesos e instituciones del conocimiento y la educación desconocen, hasta mayo del 68, el *status* de sujeto al educando, pues se venía trabajando con los aspectos formales de valores y éticos de la Edad Media bajo el principio de autoridad y resguardo del poder-saber.

Hoy, frente a los efectos de la globalización y la planetarización, es necesario volver a descodificar los postulados, principios y formalidades del conocimiento y la educación, cosa que intentaremos de manera muy sucinta formulando algunas preguntas.

2. ¿QUÉ ES EL SUJETO?

“Paradójicamente, el ser viviente se pasa la vida en producir, mantener, salvaguardar su vida, que coincide con su unidad, su integridad, su identidad: sí mismo.”²

Estamos acostumbrados a pensar que el sujeto es el individuo y en parte hay razón, pero sujeto es algo más que individuo, es esa parte constituyente de los individuos y de las colectividades que estando dentro, los envuelve en todas y

2 MORIN, Edgar. El método II. Vida de la vida. Madrid, Ediciones cátedra, 1980, p.187.

cada una de las acciones conductuales. Siguiendo a Morin entendemos que la noción de sujeto está ligada a las nociones de conocimiento y de vida, pues una vez se lleva a cabo la emergencia de una membrana, el sistema viviente empieza a realizar la distinción cognitiva Sí / No-sí, que es una computación no sólo “auto-ego-referente (en la que el ser se constituye en centro de referencias), sino también ego-auto-céntrica (en la que el ser se constituye en centro privilegiado de su universo).” Estos dos hechos configuran el comportamiento egoísta “que se manifiesta permanentemente de forma a la vez organizadora, cognitiva, activa. Es esta cualidad de la naturaleza lo que podemos denominar cualidad del sujeto. Dicho de otro modo, la cualidad de sujeto es propia de todo ser que computa / actúa de forma ego-auto-céntrica y auto-ego-referente.”³

Ello implica la inclusión del conocimiento en la noción de sujeto y la inclusión de todo sistema viviente en la cualidad de sujeto, desde la ameba a Homo Sapiens. El ego-auto-centrismo ubica al sujeto en el centro de su universo excluyendo a cualquier otro y la ego-auto-referencia lo ubica como centro de referencia de sí, de sus elementos y del mundo exterior. Entonces ¿qué diferencia a los sujetos no humanos y humanos? Los sujetos no humanos computan Sí / No-sí, es decir, un mundo real; los sujetos humanos, además de computar mundos reales, piensan (cogitan), hablan y al mismo tiempo crean en el lenguaje mundos imaginarios

(sueños, mitos, religiones) y mundos simbólicos (ilusiones, conocimientos) que toman por reales. De ahí la necesidad que tenemos los observadores y pedagogos de vigilar nuestros conocimientos y de estar alerta ante la ilusión y el error, pues ambos se nos presentan como conocimientos verdaderos sobre la realidad del mundo.

La individualidad de un individuo es biológica, cerebral, emocional, antropológica, psíquica, simbólica, lenguajeante, cognitiva, experiencial, lo que significa que cada individuo-sujeto computa, emociona y cogita un Sí / No-sí que necesariamente ha creado en su devenir como sistema viviente humano en un entorno en el cual se apropia de un lugar intransferible: sí mismo, el centro de su mundo, desde el cual realiza las distinciones y demás acciones conductuales. Por ello las computaciones-cogitaciones que realiza este sujeto humano sobre sí mismo y sus elementos (auto-referencia) son realizadas sobre la base de referencia a lo otro, lo externo (exo-referencia) haciendo del proceso de referencia un proceso muy complejo que Morin llama de auto-exo-referencia que es igual a conocimiento de sí (mundo incorporado) y del mundo exterior a sí, de los elementos y la organización constituyentes de sí mismo y del mundo: la otredad. Todo aquello que el sujeto encuentra como No-sí, se halla fuera de sus límites, pero también se halla dentro del sistema viviente, dado que los elementos constituyentes de los sistemas en el entorno son también

3 Ibid, p.193.

constituyentes del sí mismo que los computa y/o cogita. Los elementos físicos, biológicos, antropológicos, culturales y noéticos que el sujeto computa-cogita como externos son de doble existencia, están afuera y están adentro, por lo tanto influyen sobre él desde dentro y desde fuera generando complejidad, adscripción e identidad del sujeto con los entornos.

Ibáñez, siguiendo a Navarro, dice: “Los animales sincronizan un mundo: el mundo real. Los seres humanos sincronizan – también – mundos imaginarios y simbólicos, y los sincronizan entre sí. Mundos imaginarios hechos de perceptos, mundos simbólicos hechos de conceptos”⁴. Los primeros computan el mundo real, pero la percepción de ese mundo real que es el conocimiento, es difícil de configurar, por lo tanto, caen en ilusiones y pagan sus errores. Los humanos computamos y cogitamos el mundo real y al mismo tiempo creamos mundos simbólicos e imaginarios que concebimos como reales, de ahí que el error y la ilusión sean parte inalienable de nuestras acciones conductuales y nuestro conocimiento.

Y esto debe entenderse en nuestra práctica pedagógica. ¿Qué mecanismos tenemos contra la ilusión y el error? “Ningún dispositivo cerebral permite distinguir la alucinación de la percepción, el sueño de la vigilia, lo imaginario de lo real, lo subjetivo de lo objetivo. La importancia del fantasma y del imaginario en el ser hu-

mano es inimaginable; dado que las vías de entrada y salida del sistema neuro-cerebral que conectan el organismo con el mundo exterior representan sólo el 2% de todo el conjunto, mientras que el 98% concierne al funcionamiento interior. Y constituye un mundo síquico relativamente independiente donde se fermentan necesidades, sueños, deseos, ideas, imágenes, fantasmas, y este mundo se infiltra en nuestra visión o concepción del mundo exterior.”⁵

Eso significa que el sujeto humano conoce el mundo con las descripciones de su entorno socio-cultural y con sus libertades y constricciones, o como dice von Foerster: “sólo conocemos lo que hacemos”. Al no haber dispositivo orgánico que controle el conocimiento no queda otra alternativa que controlarlo por medio de la racionalidad y esta sólo es aplicable al conocimiento científico que es un proyecto de “sincronización simbólica” y no a las doctrinas y religiones que son proyectos de “sincronización imaginaria”.

Esto significa que el mundo que conocemos es nuestra creación, o como dice Maturana, “alumbramos un mundo” y lo hacemos desde el lugar del sujeto, de ahí que para cada sujeto haya un mundo diferente, pero entendido el sujeto en sus múltiples interacciones con sus entornos, en sus interpenetraciones, es decir, configurado con partes de la sociedad, de la cultura, de las formas de pensamiento,

4 IBÁÑEZ, Jesús. *El regreso del sujeto*. Madrid, Siglo XXI, 1994, p. 24.

5 MORIN, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá, ICFES, 2000, p. 18.

de la mentalidad, del lenguaje, etc., interacciones atravesadas por la experiencia individual, y expresadas en un lenguaje que siempre es social, se da la posibilidad de consensos por medio de conversaciones. Esos consensos, ya sean entre los ciudadanos corrientes o entre los científicos y los pedagogos, es lo que llamamos conocimiento, el cual, a su vez depende de las interacciones del sujeto con el objeto y es expresado en un lenguaje.

“El sujeto y el objeto —dice Ibáñez— son efectos del orden simbólico: el sujeto está sujeto y el objeto objetivado por el orden simbólico. El orden simbólico regula el intercambio de objetos (economía política), de sujetos (economía libidinal) y de mensajes (economía signifiante). Sujeto es el que intercambia, objeto es lo que se intercambia. El orden simbólico preexiste a los sujetos y a los objetos: cuando vienen a la existencia tienen allí señalado su lugar”⁶ El proceso pedagógico involucra las tres formas históricas de intercambio, pero el orden establecido ha operado disyuntiva e inconscientemente con el intercambio de mensajes *informando* y no comunicando, problemas que trataremos adelante.

El sujeto queda sujeto al orden simbólico y por mediación de éste, a todos los demás órdenes: económico, político, social, cultural, noético, etc., a todo lo que dice y deja de decir la sociedad a la que pertenece. El sujeto penetra en el orden

simbólico que penetra en él configurándolo con las descripciones o relatos. Esto significa que la acción pedagógica para convertirse en una práctica actualizada no puede dejar de tener en cuenta que docente y discente están sujetos a los órdenes socio-históricos de la sociedad, pero el docente se constituye en sujeto al tiempo que deja para el discente el estatuto de objeto. Sin embargo ambos y todos los humanos estamos sujetos:

a) sujetos a un orden económico

en cuyo entorno y relaciones se constituyen como sujeto del enunciado o como sujeto de la enunciación, es decir con la posibilidad de usar las manos (mandar, manipular) o de usar los pies (obedecer, pecar), de ser sujeto o de ser objeto, de intercambiar o de ser intercambiado, de *informar* o ser *informado*. Las libertades de la sociedad moderna y la democracia son absolutamente necesarias para este intercambio. No se pueden intercambiar objetos que estén ligados a la naturaleza, hay que desligarlos y convertirlos en materia prima, ligados a los órdenes de la propiedad, no se pueden intercambiar sujetos que estén ligados a la comunidad, hay que desligarlos y convertirlos en mano de obra asalariada, en individuos que compiten entre sí y todos estos objetos desligados, descontextualizados, fragmentados y separados serán de fácil manipulación en los intercambios. Las tareas de la educación y de la economía política han sido las de transformar su-

6 IBÁÑEZ, J. Op cit., p.p. 14-15.

jetos en objetos. Esto es importante porque una visión contemporánea de la pedagogía ya no puede aislar el proceso económico del proceso educativo, ni del proceso de intercambio libidinal. El solo hecho de mirar como objeto (economía política) al discente lo liga a las economías libidinal y significante, las cuales en el proceso pedagógico quedan subsumidas y dominadas por los procesos constitutivos del intercambio de objetos.

b) sujetado a un orden socio-político

es decir, a un orden social, de relaciones humanas, que en el momento actual es un orden excluyente de las mal llamadas minorías: Mujeres, niños, ancianos, homosexuales, trabajadores, campesinos, minorías étnicas. Excluyente significa que estos grupos humanos son excluidos no sólo de la riqueza obtenida socialmente, sino también de la educación, de la ciencia, del conocimiento, del ascenso social, de la salud, de la técnica y del mismo proceso de humanización que debería ser el verdadero programa educativo.

Este orden social tiende a reproducirse y para ello configura el programa de configuración de los sujetos y de los objetos: el sistema educativo. Jesús Ibáñez dice que la doma y la domesticación de animales son los modelos de la educación entre los

humanos, la doma para los alevines de la clase dominante en escuelas y universidades privadas, la domesticación para los hijos de las clases dominadas en escuelas y universidades públicas. "La doma y la domesticación de los animales son los modelos de la educación cultural de los seres humanos (los franceses aún dicen "élever", recordando el "élevage" o cría de animales). La doma enseña a moverse en un espacio liso o isótropo, sin caminos ni paredes, sin dictados e interdicciones, transforma a un organismo en proyectil o algo que pueda proyectarse en todas las direcciones y sentidos o hacer proyectos, es el modelo de educación de los miembros de las clases dominantes (el de la escuela privada). La domesticación enseña a moverse en un espacio estriado o anisótropo, hecho de caminos y paredes, de dictados e interdicciones, transforma a un organismo en peso muerto o algo que debe abatirse a las direcciones y sentidos preestablecidos, es el modelo de educación de los miembros de las clases dominadas (el de la escuela pública).⁷

A los miembros de la clase dominante se les educa (doma) para ser sujetos, para hacer proyectos, proyectarse y mandar. Ellos tienen la posibilidad de una educación rica con buenas bibliotecas, edificios, técnicas, aparatos, lenguas. Aprenden que no tienen una dirección predetermi-

⁷ IBÁÑEZ, Jesús. *El regreso del sujeto*. Madrid, Siglo XXI, 1994, Pág. 158-159. En otro lugar precisa: "La doma tiende a la adaptación a un espacio liso, a un espacio en que todas las direcciones y sentidos son practicables (es decir, un espacio isótropo); de modo que el domado se pueda convertir en proyectil: que vaya en cualquier dirección o sentido, o sea capaz de hacer proyectos (esto es, que se pueda convertir en sujeto). En cambio, la domesticación es la adaptación a un espacio estriado, un espacio en el que algunas direcciones y sentidos (las direcciones rectas y los sentidos hacia la derecha) están prescritos, y otros están

nada y son proyectables en todas las direcciones, fundamentalmente en las direcciones de dirigir, pues se les educa, programa y doma para estar en el pico de la pirámide, donde otean y ordenan todo lo que queda abajo. Ellos aprenden a aprender, a pensar, a procesar; su aprendizaje es comunicativo, aprenden a observar, a lanzarse en todas las direcciones, a tomar decisiones, a dictar interdicciones y normas, a poner orden, incluso a programar la educación de los miembros de las clases dominadas, tienen escuelas y universidades privadas de alto nivel dentro y fuera del país.

A los miembros de las clases dominadas se les educa (domestica) para ser objetos, su educación es pobre como ellos, carente de actualización, de buenos locales y servicios técnicos y tendiente a aprender un oficio de supervivencia. Su proceso de educación es *informativo*, unidireccional, es decir, que los forma en un solo sentido y una sola dirección que es la de obedecer. No aprenden a aprender, a pensar, a tomar decisiones, a dispartarse en cualquier dirección, sólo memorizan los dictados, las interdicciones y las normas. Y como ocurre en Colombia, a veces ni siquiera tienen acceso a ese tipo de educación y se educan en la escuela de la vida y su universidad es la de la malicia indígena, una técnica política de

supervivencia en las peores condiciones y contextos.⁸ Este es el proceso de subjeción a un orden político que es a la vez de subjeción a un orden económico, a un orden cultural y a un orden noético.

c) sujetado a un orden noético

Cuando algunos lingüistas y físicos cuánticos dicen que lo que se sabe del mundo no es lo que el mundo pudiera ser, sino aquello que en el lenguaje decimos del mundo, nos están advirtiendo que aquello que llamamos realidad no es más que realidad en el lenguaje y no en una realidad ontológica y epistemológicamente independiente del sujeto y del lenguaje. Vivimos el mundo mediado por ideas, pensamientos, ciencias, técnicas, doctrinas, creencias, emociones y aquello que estas formas cognitivas nos dicen que es realidad lo tomamos como tal sin examen previo, pues de hecho la cultura la vivimos en forma inconsciente.

El lenguaje juega un papel muy importante en la observación, vivencia, descripción y aprendizaje del mundo. Dicen los semiólogos de Tartu que la lengua natural es un sistema de modelización primario sobre el cual se construyen sistemas de modelización secundarios que a su vez retroactúan sobre el primero.⁹ Estos

proscritos. Es lo que se hace con el mulo (que incluso lleva las orejeras para no ver el entorno) para que se pase la vida dando vueltas en la noria, o con el obrero y el funcionario para que sigan su rutina diaria sin jamás apartarse del camino recto, de forma que en los momentos que llaman de ocio tampoco se desvíe, pues sus caminos están también canalizados y programados...

8 Sobre la malicia indígena Ver: ROZO GAUTA, José. *Resistencias y Silencios. Identidad, cultura y sincretismo en los Andes Orientales*. Bogotá, ICFES, 1997.

9 Ver: Jurij M. Lotman y la escuela de Tartu. *Semiótica de la Cultura*. Introducción, selección y notas de Jorge Lozano. Madrid, Cátedra, 1979, p. 67 y ss.

sistemas de modelización son la lengua natural, los lenguajes formales, los metalenguajes, los paralenguajes, los usos, las costumbres, los sistemas de ideas, los sistemas de parentesco, los sistemas sociales, los sistemas síquicos y todo aquello que en el individuo y en la sociedad pueda estar “estructurado como un lenguaje”.

Con los lenguajes forjamos discursos que nos dicen cosas del mundo, pero las cosas que esos discursos nos dicen del mundo provienen de las interacciones que tenemos con el mundo y en esta actividad lo hacemos de igual manera que los demás animales que no tienen nuestro lenguaje de segunda articulación, pero como sistemas vivientes en el lenguaje, creamos mundos simbólicos y mundos imaginarios que mezclamos con el mundo real y que tomamos como realidades. De ahí que aquello que llamamos realidad, es siempre una realidad en el lenguaje.

El conocimiento humano de la realidad emerge del juego en el lenguaje entre lo simbólico y lo imaginario. Es simbólico todo lo que pertenece a un orden y es imaginario todo aquello que pertenece a las más íntimas vivencias del sujeto. De esta manera el mundo está construido humanamente por estos dos elementos y ello implica que es tan imaginario como simbólico. Cuando se pierde uno de los dos componentes se entra en el delirio y la locura, tanto del científico que puede pensar que todo es simbólico, como del creyente que puede pensar que todo es imaginario.

De esta manera estamos sujetos al lenguaje y todo aquello que se dice en el

lenguaje. En el lenguaje se dicen descripciones del mundo: descripciones científicas como proyección simbólica y descripciones no científicas como proyección imaginaria. Esto no tendría problema si tuviésemos mecanismos para distinguir una de la otra, si pudiéramos decir: hoy voy a hablar y actuar en el imaginario, voy a hablar y actuar en lo simbólico, hoy prefiero combinarlos. No sabemos y no podemos hacer estas cosas. Vivimos, pensamos, actuamos, describimos y enseñamos en una combinación inconsciente. Vivimos el mundo según lo que dicen los discursos y las ideas que esos discursos expresan, es decir, conocimientos y experiencias. Y todo ello depende de un contexto, aquello que expresamos siempre lo hacemos en una sociedad determinada, en una época histórica, en una cultura, etc. Cuando llegamos al mundo están ahí los discursos para atraparnos y no hay escapatoria. Nuestra entrada en el lenguaje y en esos discursos es la entrada al orden social, económico, político, cultural, noético, es nuestra entrada a las descripciones, nociones, conceptos, nuestra entrada a acciones conductuales determinadas. Es nuestra entrada al mundo humano de los intercambios económicos, libidinales y significantes.

Ese papel lo cumplen instituciones como la familia, la escuela, la iglesia, el Estado. Cada una de ellas y la sociedad en su conjunto nos marcan con lo que ellas son, lo que dicen, lo que actúan, todo ello en los lenguajes. El orden social y el orden de los intercambios económicos, libidinales y significantes son órdenes de prescripciones o normas, que es lo se puede decir,

actuar, emocionar, percibir y de proscripciones o leyes que dictan todo lo prohibido, todo ello en el lenguaje.

Sujetos constituidos en el lenguaje, habitados por el lenguaje, hablados por el lenguaje y sus mensajes, en fin, sujetos del lenguaje y de sus dictados sociales, históricos y culturales. Eso somos y como colombianos tenemos que desvelar lo que somos y lo que hacemos en nuestra deriva histórica como pueblo híbrido étnica y culturalmente, reconocer la deriva y las transformaciones e hibridaciones de indios, europeos, negros y asiáticos. Reconocer el presente en el pasado, el pasado en el aquí y ahora que somos, abandonar la mono-lógica eurocentrista y dejar salir en igualdad de condiciones que lo blanco al indio, al negro, al asiático que todos tenemos adentro y a sus aportes culturales, sus otras lógicas y visiones del mundo.

3.¿QUIÉN EDUCA A QUIÉN?

Los principios de la educación moderna han pensado en la imperfectibilidad del ser humano y en la necesidad de llevar al educando a algún tipo de perfección, que siempre fue pensado desde el poder económico y político-religioso. En los primeros tiempos de la modernidad y aún en nuestros días, se ha pensado que el educando es una masa amorfa a la que el maestro moldea-modela por medio del proceso de enseñanza-aprendizaje y el educador es pensado como un cúmulo de virtudes y sabiduría (apóstol) al que hay que imitar. Este es un proceso vertical, autoritario, arbitrario y dictatorial, un proceso de imposición del poder y del saber oficial en instituciones de interven-

ción total, de inscripción en el cuerpo-cerebro-mente del educando, de los roles, haceres y saberes que el poder necesita en su autoperpetuación. Quien tiene el poder y enseña es el sujeto de la enunciación, quien es enseñado es el sujeto del enunciado. La relación es de sujeto a objeto y el objetivo de la educación es *informar*, en el sentido de dar forma al objeto sin permitirle los medios para ser sujeto. De ahí que en los objetivos de los programas se usen palabras tales como *capacitar*, como si el educando fuera incapacitado, *formar*, como si fuera deformo o informe.

El proceso enseñanza-aprendizaje como *información* (creación de forma en una sustancia) es autoritario, vertical. El conocimiento está ahí, el maestro lo conoce y es un dictador de clase. El estudiante es pasivo, tiene que aprender de memoria lo dictado y luego recitarlo para obtener una calificación que coloca al maestro, quien asume el papel de dictador, juez y parte. La historia reciente nos deja saber que no hay dictaduras parciales. La figura de este proceso es una pirámide y de hecho en el aula la pirámide está configurada por el grupo de estudiantes sedentes en la base y el profesor de pie en la cúspide que está configurada en su parte final por la punta de la tiza que apunta en el tablero o con la regla que apunta al estudiante. Este pasivo, aquel activo, el primero es femenino, receptivo, subordinado al dictado y a la regla; el segundo es activo, masculino, dominante, manipula al primero con los símbolos fálicos del poder. La configuración social patriarcal, machista, autoritaria, vertical se reproduce en el aula de clase e *informa* y

adapta el cuerpo-mente-espíritu del educando a las necesidades sociales (es un decir), en realidad lo adapta y domestica a las necesidades económico-políticas de los grupos dominantes.

Se da un proceso informativo (vertical, de dictado y escucha) y no un proceso comunicativo (horizontal, conversacional). Se inyecta información como neguentropía al alumno que es considerado entrópico, antisocial. No se enseña a pensar, a investigar, a ser curioso, a preguntar. Pensar, investigar, curiosear, preguntar, mueren en el aula de clase no sólo porque el conocimiento se considera dado y objetivo, sino porque estas actividades son parte del rol socio-político del dominante, del sujeto del enunciado. El alumno debe interiorizar el conocimiento, leer, aprender la cartilla y contestar correctamente. No debe hacer preguntas tontas, debe portarse dócil y hacer las tareas asignadas, las cuales consisten en copiar de libros y ahora, bajar información de la Internet. Su rol es saber hacer algo, no pensar, no cuestionar, no curiosear. Vean la tendencia de los bachilleratos técnicos, SENA y las carreras intermedias y las mal llamadas tecnológicas. El interrogatorio o los exámenes son prácticas del poder y cuando se califica un examen ese poder se hace más perverso, pues se es juez y parte. Yo se, yo hago las preguntas y califico, tú debes comprobar que sabes y estar sujeto a mis calificaciones. Así lo que responde el estudiante no es conocimiento humano creativo y libre, sino reflejo condicionado.

10 Quien dicta es dictador y todo dictador manda y dicta por la fuerza del poder. La dictadura es vertical, informativa, anticomunicativa, antidemocrática. Cuando la enseñanza es un dictado quien dicta es el

Raras veces el proceso se hace comunicativo, democrático. Para que haya comunicación se requiere el estatuto de sujeto al estudiante, pensarlo, tratarlo y relacionarse con él o ella como persona, como ser humano que al mismo tiempo es biológico, antropológico, cultural, noético, emocional, sujeto de los deseos, del lenguaje, de la cultura, de la mirada. Cuando esto ocurra habrá conversaciones en el aula y no dictadura de clase y de clases. La conversación es democrática, de doble vía, intersubjetiva, se da de igual a igual, se realiza un intercambio de conocimientos, experiencias, emociones, dudas, ansiedades, expectativas y esperanzas, la información es unidireccional, vertical, dictatorial y el interrogatorio o examen es una estrategia del poder.

Todo esto ocurre porque no se ha pensado el pensamiento, no se ha conocido el conocimiento, no se ha enseñado a enseñar, no se ha aprendido a aprender y desaprender.

4. ¿CON QUÉ TÉCNICAS EDUCAMOS?

Pensando al educando como masa amorfa y al educador como cúmulo de virtudes y sabiduría, la técnica fundamental ha sido la de la información, es decir, configuración del educando desde el poder-saber por medio de saberes establecidos y separados que los docentes tomamos de las autoridades (autores) y tras-

ntimos, dictamos a los alumnos, quienes deben memorizar e interiorizar esos conocimientos. La superioridad del maestro es haber leído antes el manual.

El maestro —es un supuesto— sabe y es activo, educa, forma y en general, dicta¹⁰. El estudiante no sabe, debe ser pasivo y toma los dictados, debe dejarse formar-deformar, in-formar bajo el dominio de un principio de autoridad. Yo, el maestro, enseño dictando, hago las preguntas y califico. Soy juez y parte de un proceso en el que actúo de manera inmoral. Debería cohibirme de calificar, esa debiera ser labor de otros. Las técnicas de enseñanza son técnicas de dominación-subordinación, de intervención que adecua y adapta a la nueva generación a una sociedad y a una vida cotidiana, para cuyos problemas y preguntas la escuela y la sociedad misma no tiene soluciones ni respuestas.

La técnica del dictado con sus innumerables variantes es vertical, patriarcal, fálica, educa y adapta para el sometimiento, para la negación del Yo y para el mandato del Ello. Entrega al alumno la idea falsa de un mundo determinista y dado, al tiempo que niega la curiosidad, la pregunta, la desviación, impide la realización del Yo ideal (imagen imaginaria de nosotros mismos como omnipotentes) e impone el Ideal del Yo (figura que daría lugar a ser aprobada). La obediencia al autor, al maestro, al padre, al Estado, al patrón, el no cuestionamiento de la vida

y sus avatares, el amarre al lugar sociopolítico y cultural en que se ha nacido. Condiciones iniciales de domesticación determinan el resultado final de un buen ciudadano. Irreversibilidad condicionada, conductista y controlada. Los procesos de inestabilidad, lejanos del equilibrio y que pueden llevar a innovaciones, bifurcaciones y transformaciones del sistema son castrados en la escuela.

“Es mejor educar a un niño que castigar a un adulto” —dicen—. Y Jesús Galindo, profesor mejicano dice que “el aula de clase es la mayor cárcel política que se conoce”, pues allí maestros y estudiantes están presos por la ignorancia, los saberes insulsos, la adaptación, los recortes de libertad. Allí la curiosidad pierde sus alas, la complejidad del sujeto se simplifica, lo natural y espiritual de los seres humanos se encarrila de diversas maneras hacia el rol y lugar social que ordena el poder. Reflexione el educador y encontrará sus razones y su papel de carcelero, informador, domesticador, corregidor, juzgador, adaptador. Esta es la verdad y la objetividad de nuestra enseñanza: crear objetos que son sujetos del enunciado para estar sujetos a los sujetos de la enunciación.

Resumiendo, educamos con las técnicas de la intervención y del sometimiento, que son las mismas técnicas del paradigma de la ciencia clásica; separando los conocimientos en disciplinas estanco, se-

sujeto de la enunciación, quien oye, memoriza y responde es el sujeto del enunciado. Relaciones de poder-subordinación que se introyectan contra las probabilidades libertarias del ciudadano.

parando y desligando el sujeto del objeto, la teoría de la práctica, el individuo de la sociedad y de la especie, la educación de la política, la política de la economía y de la educación.

6. ¿QUÉ SE ENSEÑA?

Citamos a Ibáñez¹¹: “A lo que se debe enseñar se le llama asignatura o disciplina. Una *asignatura*¹² tiene que ver con los *signos*, y un signo es originalmente una marca o sello ‘sigillum’: mediante la enseñanza de una asignatura marcamos a los alumnos para *asignarles* una tarea social productiva, y los marcamos con *sigilo* para que no se den cuenta de que están marcados. Una asignatura se enseña (‘in’ + ‘signare’), enseñar es señalar¹³ al enseñado la tarea asignada, y señalarle a él, marcarle con un sello para que quede ligado a esa tarea. Una *disciplina* aplica el juego del lenguaje *docente / discente*, la *docencia* hace a los *discípulos dóciles* (los que soportan cualquier deformación, los que soportan la disciplina que los deforma) o *doctos* (los que repiten lo que se les ha enseñado, los que reproducen la marca que les marca)”.¹⁴

En otras palabras, la enseñanza-aprendizaje es un proceso por medio del cual

se graban en el cuerpo-mente-espíritu del discípulo los signos y símbolos de la cultura y de la sociedad para que sean útiles para dicha sociedad y visión del mundo, es decir, para su reproducción como tal sociedad y tal cultura. El proceso se realiza con sigilo en su doble sentido para que el discípulo inconsciente sea dócil con el objetivo de convertirlo en docto, es decir, en productor y reproductor de lo que le produce y para que el maestro que es inconsciente del sigilo que lo formó siga aplicando el sigilo *informador*.

Se enseñan disciplinas aisladas unas de otras, lo que significa que el conocimiento con el cual in-formamos-formamos-deformamos a las nuevas generaciones es un conocimiento disperso, separado, fragmentado, un conocimiento ignorante de sí mismo y del sujeto cognoscente. La ignorancia con que los docentes impartimos conocimiento es proverbial. Ignoramos que el conocimiento es un asunto de los avatares de la vida, pues nos han enseñado, lo hemos aprendido y lo reproducimos como antropocéntrico, etnocéntrico y como propio de la cultura occidental. Las demás culturas no tienen conocimiento, y el sistema de la modernidad lo lleva a ellas por medio del colonialismo que es un juego de doble partida por medio del cual se “civilizan”

11 IBÁÑEZ, Jesús. *Del algoritmo al sujeto*. Madrid, Siglo XXI Editores, 1985, p. 25

12 Asignatura viene de “asignare” (“a” + “signare”), que viene de “signum”. Originamente “signum” es la inscripción o marca grabada en algo, de ahí “sigillum” o sello, el instrumento con que se graba.

13 Enseñar (“in” + “signare”) es: señalar hacia (aquello que se enseña o aquello sobre lo que se enseña: dimensión referencial), señalar en (señalar al mismo enseñado, grabar en él una señal, marcarle como signifiante). Enseñar es lo mismo que engramar (“in” + “signum” = “è?” + “???Ui?”).

14 Docente / discente aplica el par “doceo” / “disco”. “Doceo” es hacer aprender haciendo repetir, de ahí dócil o dúctil, y docto. “Disco” es aprender (a repetir), de ahí discípulo y “disciplina”.

los pueblos de la periferia y al mismo tiempo se les quita su cultura y su identidad. El paradigma educativo es colonial e invasor. Se coloniza el cuerpo-mente-espíritu de los discentes que es concebido como tierra de nadie, masa informe que es preciso moldear para que circule por los canales de la sociedad y la cultura.

En ese proceso desconocemos el papel del sujeto cognoscente, pues el mayor desarrollo de la cultura occidental que es la ciencia, expulsó de sus dominios al sujeto, sin darse cuenta que cada observador es un espejo que el universo se coloca ante sí, que no es posible ningún conocimiento sin sujeto, que sujeto y objeto se crean mutuamente en el lenguaje, que el conocimiento es el resultado reflexivo de las relaciones e interacciones entre sujeto y objeto.

Aprendimos y reproducimos conocimientos fragmentados. Separamos el conocimiento de la física de los conocimientos biológicos y antropológicos y viceversa. Cada conocimiento fragmentado en su dominio como "EL Conocimiento", reduciendo el todo a cada una de las partes, con desprecio hacia las otras partes, cada especialista en su pequeño fragmento del mundo creyendo y enseñando que ese es el

mundo. Cada asignatura como un universo cerrado y sin relaciones.

Seguimos enseñando en la escuela y en la universidad ciencias duras (física, química, biología) y ciencias blandas (sociales, humanas, filosofía): ciencias y humanidades. Las primeras mensurables, verificables, exactas; las segundas sin esas posibilidades, pero enseñadas como mensurables, verificables, exactas. Todo ello olvidando que todas las ciencias son sociales por ser producto de la sociedad, por ser conocimiento de un sujeto (social) sobre un objeto (natural o social). Es hora de poner en práctica la inter-trans-multidisciplinariedad que permita conjugar los conocimientos dispersos.¹⁵

En la educación colombiana vivimos un momento de crisis acompañada de crisis económica, social, política, de crisis de civilización, de crisis de valores y de tendencias científicas. Ello significa que estamos en un momento privilegiado para repensar nuestros conocimientos, técnicas, programas y de hacer innovaciones y transformaciones. Este trabajo trata de colocar sobre el tapete algunos de los aspectos para repensar, transformar, para desaprender, criticar y reaprender.

¹⁵ Ver: ROZO GAUTA, José. *La Inter.-trans-multidisciplinariedad*. Hojas Universitarias, No. 47. Abril de 1999, Universidad Central. Santafé de Bogotá.

IBÁÑEZ, Jesús. *El regreso del sujeto*. Madrid, Siglo XXI, 1994.

———. *Del algoritmo al sujeto*. Madrid, Siglo XXI, 1985.

Jurij M. Lotman y la escuela de Tartu. *Semiótica de la Cultura*. Introducción, selección y notas de Jorge Lozano. Madrid, Cátedra, 1979.

MORIN, Edgar. *El método II. Vida de la vida*. Madrid, Ediciones Cátedra, 1980.

Texto publicado en Uni-pluri/versidad, Vol.2, N°1, 2002, Pág.33

———. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá, ICFES, 2000.

ROZO GAUTA, José. *Resistencias y Silencios. Identidad, cultura y sincretismo en los Andes Orientales*. Bogotá, ICFES, 1997.

———. *La Inter.-trans-multidisciplinarietà*. Hojas Universitarias, No. 47. Abril de 1999, Universidad Central. Santafé de Bogotá.

¿Qué es la enseñanza? O notas acerca de la enseñabilidad*

John Wilson Osorio**

Si uno no puede transmitir el conocimiento, entonces no es dueño del conocimiento. De lo cual se colige que la humanidad sí es dueña del conocimiento porque siempre, mal que bien y más bien que mal, lo ha sabido de alguna manera transmitir. ¿Pero habrá quien teniendo el conocimiento no lo pueda transmitir? Sí así lo fuere el problema estaría en otra parte: en los métodos de enseñanza del conocimiento. ¿A los métodos para la enseñanza del conocimiento es a lo que llamamos entonces enseñabilidad? En parte sí, aunque no totalmente. Cuando hablamos de *enseñabilidad*, (término que designa lo que toda la vida y en tantos idiomas se llama enseñanza y que se empieza a popularizar en Colombia a partir de la expedición del Decreto 272 de 1998, y más allá de que la misma palabra esté en cuestión en términos de purismo gramatical) nos estamos refiriendo a la posibilidad que tienen todos los saberes, credos, disciplinas, creencias, ritos, dogmas, técnicas, mitos, artes y oficios de ser transmitidos, de ser enseñados, de ser socializados, de ser compartidos, de ser dialogados.

* Ponencia presentada en el "Simposio sobre la enseñabilidad de la "Metodología de la Investigación." Universidad de Antioquia. Medellín. 31 de mayo de 2001

** Historiador, Especialista en Educación, Profesor Corporación Universitaria Lasallista. Becario de Colciencias, Investigador Asociado, Grupo CHHES - Biogénesis, Universidad de Antioquia.

En el universo de los humanos lo propio de los conocimientos es que se pueden transmitir, trasladar, transportar de un sujeto a otro, de una comunidad a otra. El gran éxito evolutivo de la especie humana, en lo breve de su existencia, como individuo y como especie, es su capacidad simbólica a través del lenguaje para compartir sus experiencias, sus logros, sus prácticas y sus teorías. Es la posibilidad de no tener que arrancar nunca ni siempre de cero, de no empezar todos los días otra vez de tabula rasa.

De acuerdo a los etólogos, las abejas y los pájaros, los perros y las cucarachas, con más experiencia que los humanos en aquello de vivir, más curtidos en el trabajo de la existencia, arrancan generalmente con el mismo repertorio de información genética, haciendo las mismas danzas para comunicarse, los mismos cantos para defender territorio, las mismas marcas para delimitar espacios, las mismas feromonas para contarse lo básico de la supervivencia: sustancialmente lo mismo en miles y miles de años de vida.

Código genético hay uno, códigos de tránsito, de procedimiento penal, de comercio, deportivos, de etiqueta, de policía, constitucionales hay muchos.

¿Cómo nos transmitimos todos los demás códigos, toda la abundancia de información no genética en la cual vivimos inmersos los seres humanos? A través del acto más o menos explícito de la enseñanza. Por la enseñanza es posible y viable la comunicación, la puesta en práctica de lo que es cualquier conocimiento. Por ello es posible enseñarlo todo: la fe en un dios o la biología molecular, la fisi-

ca cuántica o la carpintería, la lectura y habla de un nuevo alfabeto o la extracción refinada de una pieza dental, las formas de amar y sentir el amor o el cómo buscar la piedra filosofal, la construcción de una catedral gótica o el diseño de una forma de vestir. Todo se puede enseñar: la magia o la religión, la ciencia o la técnica, las prácticas o las teorías, el fútbol, la mesoterapia, la música, el horóscopo o la astronomía. ¡Todo!

La enseñanza que debería suponer el aprendizaje, dialécticamente el aprendizaje que debería suponer una enseñanza, son los factores de acumulación de la historia humana, son los motores de la civilización, entiéndase lo que se quiera entender por esta palabra, que permiten transmitir, conservar y ampliar. La enseñanza facilita la construcción, el levantamiento, la memoria colectiva, la experiencia, la *summa*, la enciclopedia, el tratado, el libro, el diccionario.

Y la enseñanza es posible a través de los distintos procesos de comunicación, siendo privilegiada la comunicación que permite el lenguaje verbal articulado, la comunicación lingüística, la comunicación a través del símbolo. Hay que señalar entonces que la comunicación es la principal herramienta de la enseñabilidad y que el lenguaje, o el lenguajear (como dice Humberto Maturana) es el elemento fundamental de dicho proceso.

La diferencia entre los animales y nosotros los animales humanos radica en nuestra habilidad para usar y transmitir conocimientos. El hombre de Neanderthal se volvió una especie en extinción cuando el Homo Sapiens empezó a escribir

dibujos sobre las paredes de las cuevas hace apenas entre 18.000 y 20.000 años. En Altamira, España, en Lascaux, Francia, en Santa Cruz, Argentina, están las señales inconfundibles del inicio de la transmisión de conocimientos en un alfabeto, muy difícil de estandarizar, sí; no portátil, también; con diferencia de clan a clan, seguro, pero que transmitía suficiente información para poder decir a los hijos, a los nietos, lo que se quisiera decir, lo que se quisiera transmitir, lo que se quisiera repetir o dejar de hacer.

Miles de años más tarde los japoneses y los chinos dominaron el mundo durante varios milenios. De catorce dinastías chinas, doce duraron más que toda la historia de Estados Unidos como país independiente y democrático. China logró ser una de las civilizaciones dominantes del mundo. Pero tenía en contra un alfabeto muy voluminoso y complejo: una máquina de escribir en China constaba aproximadamente de 10.000 caracteres distintos y era casi del tamaño de una mesa de billar; por lo que se tornaba difícil de entender, de aprender, de memorizar y de transmitir. Sin embargo, fue suficiente para que esta civilización fuera la primera en tener brújula, servicio civil, compás, pólvora, papel, libros y dominara el mundo durante 2.000 años.

Los griegos, los árabes y los europeos inventaron un alfabeto más sencillo de 22, 25 ó 28 letras. Un alfabeto suficiente para transmitir todos los conocimientos chinos, mucho más rápido, más portátil, con mayor certeza y con más grandes posibilidades. Luego viene Gutemberg, surgen los libros y esta es una de las causas que

ocasiona un revolcón crucial: el advenimiento, el anuncio de la Modernidad.

¿Por qué pasó esto en Europa? Porque pudieron usar y transmitir conocimientos de una manera más eficaz, más versátil, más ágil que cualquier otra civilización y sobrepasar a los chinos.

Actualmente la civilización dominante del planeta habla un idioma muy sencillo basado en dos letras: el alfabeto digital. Los países que hablan el alfabeto digital son los países ricos. Los países que no hablan el alfabeto digital, que no codifican, que no venden computadoras, teléfonos digitales, programas de entretenimiento digital, fotografía digital, son los países que cada día se vuelven más pobres. ¿Por qué? Porque en términos netos son analfabetas en el idioma que domina la economía del planeta. Este alfabeto es poderosa y suficientemente eficaz y práctico. Con unos y ceros se pueden transmitir exactamente unos conocimientos que no podrían hacerse con iguales velocidades y posibilidades en un alfabeto más complicado de 25 ó 28 letras.

El nuevo alfabeto se ha vuelto tan eficaz que permite transmitir la biblioteca del Congreso de los Estados Unidos a través de un único cable de fibra óptica en escasos segundos. El volumen, la cantidad y la eficacia de la transmisión de los datos son los que están manejando la economía mundial.

Ahora ya tenemos también como especie el nuevo alfabeto, el genético, que muy probablemente será el dominante del

mundo. Y los pueblos y las civilizaciones que lo entiendan y lo hablen; es decir, cuyos niños y niñas lo entiendan y lo hablen van a pertenecer a los países dominantes.

Pero mientras tanto ¿qué pasa en nuestras escuelas, colegios y universidades? Pasa que ni siquiera estamos enseñando y ni siquiera estamos prestos ni competentes en nuestra propia lengua materna. Pasa lo que dicen los informes nacionales (*"Pruebas saber, MEN, 2000"*) e internacionales (*"Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemáticas y factores asociados, UNESCO, 2001"*): que la gran mayoría de nuestros estudiantes en primaria y secundaria ni siquiera saben comprender un mínimo de lo que leen y mucho menos escribir adecuadamente oraciones sencillas con sentido coherente. Pasa que las operaciones básicas de la matemática, pilar y sustento de todo el edificio del universo amplio y abstracto que se ha construido con los números, no se entienden, no se operacionalizan, no se manejan. ¿Qué podremos decir entonces de las lenguas extranjeras, de los lenguajes binarios, cibernéticos, computacionales, del lenguaje genético!

Jorge Luis Borges ponía como requisito para poder enseñar la pasión y el enamoramiento sobre aquello que se enseñaba. ¿Sentimos como docentes de preescolar, de básica o de universidad pasión, gusto y ganas por aquello que enseñamos? ¿O estamos aflojando las ganas con la excusa pedagógica de que son exclusivamente los alumnos los directos responsables de su formación, con la excusa psicologizante de que los auténticos

aprendizajes significativos no pasan por el Otro, en este caso por el maestro?

Por supuesto que el maestro tiene que enseñar y tiene que tener pasión y gusto por lo que hace. Sé que decir esto hoy en día puede ponerlo a uno en la picota pública con la acusación de no haber leído a Vigostky o a Piaget, de no conocer a Dewey, Bruner o a Perkins, o tildado de hereje por las huestes constructivistas. Pero al maestro le cabe todavía, y habría que reactualizar esa vigencia, la misión de formar, o de sus variantes afines: transformar, reformar, deformar, conformar. Todo lo que puede encerrarse en la que ya pareciera avergonzada y avinagrada palabra: enseñar.

¿Y qué puede enseñar el maestro? Ya hemos dicho que todo. Y aparte de las inexcusables ganas, ¿cómo puede realizar la enseñabilidad el maestro? Metodológica y didácticamente, con los medios que se tienen y que permanentemente se inventan. Eso sí, dejando de pensar, como muchos ahora, que los medios y las herramientas didácticas van o pueden reemplazar al maestro. Así como nunca una tiza, un ábaco o un tablero reemplazaron a nadie, tampoco podrá hacerlo el mejor sistema informático, las mejores herramientas multimedia. Lo contrario es antropomorfizar, es dotar con la entidad de sujeto a un objeto, lo que es tan poco sensato como dotar de individualidad a un tablero o de subjetividad a un proyector de acetatos. Olvidémoslo: la enseñanza hay que seguirla realizando con la interacción de varios sujetos, la formación solo puede ser posible en el en-

cuentro y la controversia de pares humanos. Un pájaro solo aprende a cantar entre pájaros y las danzas de las abejas solo tienen pleno sentido para las abejas. Pero tan enredados estamos con esto que estamos depositando todas las ilusiones o todos los despechos y rabias en las herramientas informáticas. Hasta gobernantes hay que no pudiendo nunca llegar tan siquiera a la universalización del tablero y la tiza ahora sueñan alcanzar cobertura educativa con la compra masiva de computadores para las escuelas.

Pero dejando de lado metodologías y didácticas ¿con qué más puede realizar enseñabilidad el maestro? Con conocimiento amplio de lo que dice enseñar. Una de las mejores fórmulas para lograr un atractivo y convincente proceso de enseñanza ya está inventada. Es sencillamente un conocimiento cabal de la disciplina, saber, discurso práctica o teoría que se dice enseñar. Y saber, conocer, manejar, dominar una disciplina, por ejemplo, es comprender su proceso histórico de construcción, sus puntos de continuidad, discontinuidad, sus cismas, su entretejido antropológico, sus relaciones con el resto de las disciplinas, sus metas, alcances y logros, sus divergencias, sus distintas escuelas, autores, corrientes y visiones, sus procesos internos y los recorridos de su investigación, las implicaciones epistemológicas y éticas que contiene, los espacios nebulosos y en blanco para investigar, los retos por venir.

Solo así, alguien puede como maestro decir que enseña la química. Cuando la química se convierte en todo esto. Cuando la química se plantea su enseñanza como lo hace la premio Nobel Hazel

Rossotti en su texto “Introducción a la química”, por ejemplo. O si no cómo explicar los éxitos editoriales de obras como las de Isaac Asimov, Carl Sagan o Stephen Hawking tocando materias aparentemente arcanas y abstrusas como astronomía, física, biología, matemáticas, extinciones, arqueología, etc.

No puede seguir ocurriendo que un maestro luego de trabajar con la enseñanza de una “materia” por más de 5, 10 ó 15 años, nunca haya interrogado su ejercicio, su objeto, su materia prima, sus prácticas, sus estrategias didácticas; que nunca haya realizado contribuciones, elaboraciones, sistematizaciones o investigaciones propias alrededor de lo que significa una práctica tan continuada en el tiempo; que nunca haya tenido momento para entrar a controvertirla y a cuestionarla.

Y para que esto no siga campeando, el maestro debe ser suficientemente solvente al menos en lo que dice enseñar y saber. Lo cual tendrá que redundar en la comunicabilidad y enseñabilidad clara y competente de lo que asegura conocer. Ahora está empezando a ganar terreno dentro de los discursos y las prácticas pedagógicas, pero también dentro de las ciencias sociales y humanas, la abominable práctica de confundir y enredar para parecer profundo e interesante. Bertrand Russell lo llamó el método de ensuciar el charquito. En un charco de aguas limpias se nota muy bien cuál es su profundidad, pero si enturbiamos el agua de ese charco se puede llegar a pensar que es muy profundo cuando no. Es lo que Héctor Abad Faciolince denomina el neo-oscurantismo de ciertos profesores

y humanistas. A estudiar y a denunciar este mismo problema es a lo que se dedicó hace no más de cinco años un físico de Nueva York, Alan Sokal, cuando puso en entredicho la seriedad del comité editorial de la prestigiosa revista *Social Science*. En su reciente libro *"Imposturas intelectuales"* hace un ataque feroz a tales mañas, maneras y proceder.

Hablar enredado y raro para confundir pareciendo interesante, con alimañas verbales, como dice el universitólogo, sacerdote Alfonso Borrero Cabal, es apenas propio de maestros que carecen sustancialmente del conocimiento de la materia que dicen o profesan conocer. Acertijos al borde de lo incomprensible, tan en uso para hacer pasar desconocimiento y falta de lectura por suficiencia e idoneidad, deben cambiarse por la precisa, sobria y contundente fórmula romana: *"simplex sigillum veri"*, la sencillez es el signo de la verdad; o, lo simple es verdadero.

A menudo se oye decir con más y más frecuencia lo bajo que es el impacto y la incidencia de la labor educativa. No lo creo. Nada impacta tanto como un proceso educativo, nada incide tanto en la vida de una persona como la oportunidad de soportar, de atravesar, de pasar por cualquiera de los peldaños del sistema educativo. Nadie vuelve a ser el mismo, nadie queda virgen o inmaculado después de algunos meses de interacción con un maestro en un proceso explícito de enseñanza-aprendizaje. El hecho de que no haya sistemas de métricas fáciles para cuantificar el impacto de un maestro sobre un alumno no puede hacernos

creer que la transformación no se opera. El maestro que así lo considere o el que suponga que impacta más la presencia fugaz en una pantalla de televisión de un ídolo deportivo corredor de carreras, que la suya propia luego de un semestre o de un año de habitual encuentro, tendrá que revisar si por lo menos está yendo al aula de clase.

Abordemos también la pregunta que convoca este simposio: ¿cómo realizar o es posible la enseñabilidad de la metodología de la investigación? Con los elementos expuestos hay que contestar afirmativamente el interrogante. La metodología de la investigación no es tampoco un campo superespecífico que se salga de este derrotero. El gran problema de esta muy rancia y tradicional asignatura es que generalmente la han sacado adelante, o hacia atrás mejor, maestros que no tienen una formación ni un compromiso ni una mirada interrogadora, cuestionadora, inquieta, investigativa. La metodología de la investigación, como curso que se ofrece en casi todas las carreras de todas las universidades, logra bastante bien exactamente el propósito contrario: generar desinterés y aburrimiento en estudiantes que terminan asociando y sintiendo la investigación como algo alejado de sus vidas y sobre lo cual jamás quisieran volver a saber nada. Por el bien de una actitud favorable hacia la investigación debería pensarse la abolición de dichas materias de los currículos universitarios.

Una buena enseñanza de un curso de metodología de la investigación no podrá escapar a las exigencias y señalamientos que le hemos hecho ren-

glones atrás a los demás saberes. Mínimamente una asignatura de tal naturaleza o con dicho nombre, podría al menos generar unas bases elementales de sensibilidad hacia la capacidad interrogante en pro de la recuperación del asombro que es lo que tantas veces hemos oído decir que se constituye en la mejor puerta de entrada al reino doméstico de la investigación. Si en vez de marcos teóricos, de estados del arte, de métodos precisos y positivistas o hermenéuticos y cualitativos, de justificaciones, y de objetivos generales y específicos, los alumnos pudieran al menos recuperar la capacidad de asombro perdida desde la más tierna infancia como resultado de la entrada al proceso educativo, si tan siquiera eso ocurriera, los cursos de metodología de la investigación no los estaríamos cuestionando aquí y ahora. Y no estaríamos pensando en reemplazarlos o reforzarlos con los bienvenidos y muy de moda semilleros de investigación.

Dicho de otra manera: lo que se afirma o se cuestiona para la enseñabilidad de cualquier otra asignatura, involucra también a los cursos de metodología de la investigación.

Otras veces la pregunta por tales cursos se expresa es en estos términos: ¿Pero se

puede pensar en investigación en pregrado? Creemos que sí, al igual que podrían realizarse investigaciones en la secundaria y, guardadas las proporciones, también en la primaria y en el preescolar.¹ Lo contrario es suponer que la investigación es asunto de unos iniciados, de elegidos, de sectas y que solamente puede hacerse a determinada edad y en determinado peldaño del ciclo educativo. Peor aún: es transitar por los espacios universitarios y escolares con la convicción errada de que los saberes, los conocimientos, las teorías que se difunden, se explican y se comunican ya están terminadas, ya no pueden mejorarse, son ahistóricas e inmutables. Es desconocer el proceso de construcción temporal y espacial, social y político, ideológico y económico de cada uno de los discursos y disciplinas que nombramos científicas.

Proceder así significa ir contra toda la epistemología del conocimiento, contra toda la historia de su construcción. Es caer en el positivismo más decimonónico y rancio que ya toda la Escuela de Viena y la Escuela de Frankfurt cuestionaron, que ya toda la hermenéutica y las mismas ciencias naturales y exactas han puesto en tela de juicio. Y es incurrir en algo más grave todavía: en pretender creer

1 Matthew Lipman, filósofo de la Universidad de Nueva York, está trabajando desde los años ochenta con el programa Filosofía para Niños que él ha desarrollado y que lidera en muy distintos países con excelentes producciones, críticas y resultados. A riesgo de caer en un reduccionismo, por intentar explicarlo brevemente, la idea central del programa es que los infantes desde muy temprano no solo actúan como auténticos investigadores sino que además es posible sistematizar y dirigir esta capacidad espontánea y general de todos los niños. Para una mayor ampliación al respecto consúltese El Centro Colombiano de Filosofía para Niños, CECOFIN, dirigido por el MSc. Diego Antonio Pineda, en Santa Fe de Bogotá. La Corporación Universitaria Lasallista, realizó una Especialización en Educación en Desarrollo de Habilidades de Pensamiento y Juicio Crítico, con dos cohortes que trabajaron entre 1996 y 1998, con un fuerte énfasis en este programa ideado por Matthew Lipman, y bajo la orientación académica del director actual de CECOFIN.

que los saberes y conocimientos que “ten-go”, que las materias o asignaturas que “domino”, que la profesión en la cual me certifié una universidad son unos bloques monolíticos, no construidos perennemente, así, desde y para siempre. Quienes lo consideren y lo vivan de esta manera, por supuesto que no solo le hacen un gran daño a la sociedad, a las instituciones en las que trabajan, a sus estudiantes, a lo que dicen saber, sino que además taponan y obstaculizan para siempre la posibilidad de interrogar, dudar y cuestionar todo aquello sobre lo cual pontifican. Es decir: niegan de tajo la posibilidad de realizar investigación. Y si los discursos que se predicán en la universidad no se interrogan; y si los conocimientos que se almacenan y se transmiten en las aulas de los sistemas de educación no se controvierten, ni se revisan; y si la ciencia es incuestionable ¿dónde está su diferencia entonces con la religión, con la magia, con la brujería, con las intuiciones, con las corazonadas y con la fe?

Pero la investigación no sólo puede y debe hacerse en pregrado sino en cualesquier parte. Esto es así porque además nada de lo existente en la cultura ha terminado de inventarse. No ha terminado de inventarse el auto, ni la computadora, ni los zapatos, ni los relojes, ni las bombillas eléctricas, ni el alfiler, ni el avión, ni el último modelo del fuego, ni las cuchillas de afeitar, ni las toallas higiénicas, ni el borrador, ni los bolígrafos, ni el

compact disc, ni el papel, ni los televisores, ni el arte, ni la filosofía, ni las matemáticas, ni la democracia, ni la sociología... nada está acabado, nada ha terminado ni ha concluido su carrera de perfeccionamiento, de mejorías, de nuevos modelos. Todo está todavía por inventarse, por descubrirse, por mejorarse.

Usual y tradicionalmente no se ha visto a la práctica más rancia, concreta y cotidiana de la universidad (y demás instituciones de educación), el ejercicio de la docencia, como a un laboratorio permanente, como a un terreno fértil para la realización y producción de la investigación. O como lo señala Jorge Ossa: “... la supuesta dicotomía entre la investigación y la docencia sigue representando un obstáculo conceptual para repensar la universidad. Agreguemos que esta discusión no es sólo de la (...) universidad colombiana, sino un problema universal propio de la transición hacia una universidad investigativa.”²

Comienza a ser una necesidad sentida, y un reto para las instituciones, la integración necesaria entre la investigación y la docencia. Dos caras distintas de la misma moneda, no sería siquiera una buena metáfora o definición de lo que debería ser esta alianza y maridaje. En realidad docencia e investigación deberían ser una sola tarea. O ¿qué se “enseña”, y desde dónde se habla y se forma, sino es desde las investigaciones realizadas? Y ¿cómo

² OSSA LONDOÑO, Jorge. Para soñar y construir la universidad. Medellín. Copiypes. 1999. Págs. 137. Pág. 52. Para una visión ampliada del tema de la investigación en la universidad los siguientes capítulos de este libro son un material valioso: “La Vicerrectoría de Formación”, “Las Múltiples Facetas del Currículo” y “¿Qué Significa Investigación en el Currículo de Pregrado y Cómo Abordarlo?”

no difundir privilegiadamente, vía la docencia, los hallazgos y encuentros realizados en las investigaciones?

Atendiendo a dicha necesidad es como actualmente se empieza a enfatizar y a trabajar fuertemente en muchos programas y facultades los currículos investigativos con la idea clara de realizar en el día a día de cada una de las asignaturas, una sensibilización y un acercamiento a la investigación como proceso formativo que deben alentar todos y ojalá cada uno de los cursos que se ofrecen. Porque entendemos que la universidad debe promover en su seno las tareas de investigación ligadas lo más estrechamente posible con las tareas docentes y de extensión. Ya que es un grave error considerar la investigación como un proceso aislado y alejado de las prácticas consuetudinarias que realizamos en la universidad, como algo para lo cual deben designarse personas que tienden a alejarse de la docencia y de todas las prácticas diarias del quehacer universitario y corren a aislarse en los laboratorios y en los castillos lejanos a los oficios más inveterados de la institución educativa cuales son los de formar y poner en contacto a grupos de estudiantes con todos los saberes que ha producido la humanidad.

Las clásicas y áridas *Metodologías de la Investigación*, deben convertirse a lo largo de un semestre en la posibilidad tan siquiera de formularse una pregunta o una temática susceptible de ser investigada posteriormente. Pero que los estudiantes comprendan que ya esto de por sí difícil, es toda una gran tarea, y que una vez bien resuelta se han solucionado

hacia adelante una gran cantidad de problemas que desaparecen por tan solo tener una pregunta o un tema de investigación lo suficientemente bien formulado.

En otras materias de formación (¿habrá alguna asignatura en la universidad que no se oriente a la formación?) los estudiantes deberán ser inducidos por sus profesores a desarrollar una actitud investigativa en aquello sobre lo cual están en determinados momentos discutiendo.

Otro mal que se suma al de la enseñanza de las metodologías de investigación consiste en que muchos profesores universitarios no parecen ni quieren serlo total y decididamente. No son pocos los que están más deseosos y pendientes a toda hora de ocupar cargos administrativos que los alejen de la docencia y que les disminuyan el número de horas cátedra trabajadas. Y en algunas oportunidades tales cargos administrativos se refieren a puestos de trabajo como investigador de medio tiempo o de tiempo entero, como si no se pudiera hacer investigación con y desde el ejercicio de la docencia. Para decirlo enfáticamente: existen muchos docentes que a la menor oportunidad dejarían de serlo por irse a ocupar encargos administrativos. Docentes con complejo de administradores, podríamos llamarlos. Como si el ejercicio de la docencia no fuera en sí una legítima carrera cuya aspiración máxima podría consistir en dedicarse cada vez más de lleno al ejercicio de la propia docencia. Una docencia bastante integral, que no excluya el ámbito investigativo del alma propia de su práctica y ejercicio. Un docente in-

investigador que no separe estos quehaceres como si fueran dos realidades extrañas. Jorge Ossa propone que si la investigación inmanentemente va unida a la docencia y a la formación, y consecuentemente no se trata de otra cosa, a la investigación “no se la debería tratar logísticamente como una adición, ni como una bonificación, ni como un premio.” Y que investigar en el pregrado es “prepararse para la vida, para la profesión y eventualmente para el posgrado.”³ He aquí unos retos y unas carencias.

Por supuesto que detrás de este estado de cosas, está como responsable una formación que moldeó las realidades así: separando el oficio de ser profesor y el de ser investigador. Cuando en realidad investigar debería ser un proceso inextricablemente unido a la formación que realizan las instituciones educativas, bien sean o no de educación superior.

Formados en el esquema divisorio de la formación por un lado y la investigación por el otro, los docentes y las instituciones de educación vienen a ser precisamente los que matan la capacidad de pregunta y de interrogación que tienen los seres humanos. En las aulas de cualesquier nivel de educación, los estudiantes se encuentran frente a unos discursos y unos agentes que no convocan ni ofrecen el caldo de cultivo propio para abonar la curiosidad y el cuestionamiento propios de los niños, los jóvenes y los adultos, y con los cuales se llega por vez primera y

se asiste cargados espontánea e innatamente a los predios escolares.

La formación así, es una de las responsables de arrojar la imagen que del investigador se tiene en Colombia: ese hombre solitario, petulante, mítico, encerrado en su gabinete y laboratorio de investigación, y alejado de toda realidad viva. Una imagen que indudablemente habla mucho de la idea de investigación que tenemos, de su escasez, de su nula importancia y contacto con el mundo de la vida. Los cursos de metodología de la investigación y los semilleros de investigación de las universidades deberían ser un intento por resquebrajar estas sombras e imágenes acartonadas, cuando no endiosadas, de los procesos de investigación y de aquellos que los realizan.

Los semilleros de investigación son una parte de la verdadera unidad de producción del conocimiento. La ciencia, como se la entiende hoy por hoy, no es realizada por individuos aislados, ni por instituciones *per se*. Podría pensarse que una más de las dificultades fundamentales que existen en Colombia para producir ciencia, surge de que nos domina aún la idea de que los investigadores son los individuos, pero en la práctica nos comportamos como si lo fueran las instituciones (universidades e institutos), es decir, personas abstractas y no concretas.

Los semilleros de investigación tendrán que ser ese conjunto de estudiantes y pro-

3 *Ibidem*, pág. 68.

tesores con interés en la investigación, dedicados a pensar en cómo se hace ésta, en sus métodos, y que tratan de fijarse la concreción de alguna como meta. Teniendo en cuenta que la investigación es una actitud sistemática y permanente de interrogación, cuestionamiento y sistematización de las prácticas cotidianas en las que nos desenvolvemos.

La gestión y la política de los cursos de metodología de la investigación y de los semilleros de investigación podrían llegar a ser un buen camino para avanzar en contra de una de las modalidades de dependencia que más nos ata al subdesarrollo: la dependencia científica y tecnológica. A las universidades les correspondería principalmente estimular el espíritu creativo y la investigación científica lo cual representa el punto de partida de todo esfuerzo de mejoramiento científico y tecnológico. A ellas les incumbe la gran responsabilidad de introducirnos a docentes y discentes, en forma autónoma y no como simple apéndice intelectual, en la civilización contemporánea. Las universidades tienen que participar, en forma sobresaliente, en la creación y fortalecimiento de la infraestructura científica y tecnológica indispensable a tales propósitos.

Para ello es necesario hacer claridad y tener bien presente que investigación, además, no necesariamente tiene que ser investigación básica de punta. Lo que se exige y se reclama con justicia a la universidad es que la producción de sus conocimientos sea relevante para algún renglón o tópico de los problemas y de la geografía de la nación; lo cual no significa que la universidad tenga que concentrarse en investigación tecnológica o de avanzada; también hay muchos otros tipos de conocimientos aplicados, de conocimientos sociales, de conocimientos políticos que necesitamos en nuestras sociedades para hacer una gestión más adecuada de fenómenos que se han vuelto crecientemente complejos en el diario transcurrir de la cotidianidad, dentro de la cual, francamente, casi no hay un solo tema que no pueda ser debatido y tratado con seriedad y con propuestas de solución por parte de los miembros de la universidad.

Como se deducirá, de todo lo anterior lo que quiero dejar bien sentado es que la enseñabilidad no solo siempre ha sido posible sino que debemos refinarla, precizarla y mejorarla con relación a todos los saberes y no necesariamente con relación a la asignatura de Metodología de la investigación.

Texto publicado en Uni-pluri/versidad, Vol.1, N°3, 2001, Pág.33-39

Paulo Freire: Maestro de maestros, para América Latina y para el mundo

No próximo dia 02/05 completam-se cinco anos do falecimento de Paulo Freire. Há tanto o que dizer sobre sua morte, e, ainda muito mais, sobre sua vida. Para uns, trata-se de uma perda humana irreparável, para outros – da grande comunidade freireana – ele está aqui entre nós, pois seu pensamento é constantemente revisitado e sua herança cultural perpetuada e ampliada. Frei Beto afirma que Freire não morreu, mas transvivenciou. Indiscutível é o vazio deixado pela ausência da pessoa Paulo Freire, sobretudo para aqueles que com ele sonharam, caminharam, viveram. Não são apenas amigos e parentes próximos, são pessoas de todo o planeta que, em seus encontros com o mito vivo, construíram o arquétipo do educador revolucionário em sua versão mais radical. Comprometido com a História da humanidade, Freire foi eleito cidadão planetário. Dando ao seu objeto dimensão transdisciplinar sempre em busca da totalidade histórica, enxergava bem mais longe e reconstruía o complexo contexto do conhecimento educacional. Sua antropologia recolocava educação no mundo concreto da vida cotidiana e da política mais ampla. Sujeito na e da História, Paulo Freire manteve-se livre e coerente em seus propósitos de educador. Aberto ao novo, jamais perdia a atitude crítica e a clarividência na construção do horizonte pelo qual lutava. Nos relatos dos que pessoalmente o conheceram, sua sabedoria extraordinarizava o cotidiano e cotidianizava o extraordinário. De cada ato seu, gesto ou palavra, emanava o sentido permanente de educador revolucionário. Manifestava, assim, o engajamento inteiro de sua pessoa no grande projeto humanizador. Freire era intelectual e sábio. Intelectual porque, como poucos, conheceu profundamente os alicerces epistemológicos de seu campo de saber. Sábio porque ia muito além do que oferecia a academia.

E-mail: ComunidadEducativa@groupsyaho.com.ar

Jasón Mafra*

* Movimiento Universitas Paulo Freire. Instituto Paulo Freire. jmafrainstitutopaulofreire.org.br

TESTIMONIO DE AURORA LACUEVA

Escuela de Educación, Universidad
Central de Venezuela Caracas,
Venezuela, mayo de 2002
(E-mail-: lacter@cantv.net)

Un día, no recuerdo cómo, cayó en mis manos un librito: Educación como Práctica de la Libertad. Su autor era un brasileño llamado Paulo Freire. Al avanzar en la lectura de esta obra, grises muros que limitaban mi pensamiento pedagógico iban cayendo y surgía ante mí un panorama amplio y rico de posibilidades y retos educativos. Enseñar implicaba establecer un diálogo con los estudiantes, un diálogo en el mundo y sobre el mundo.

Maestro o maestra y discípulos podíamos aportar a nuestro intercambio los saberes que ya ciertamente poseíamos, para entre todos ir avanzando hacia saberes nuevos. El aprendiz no podía limitarse a recibir nuestra enseñanza pasivamente («educación bancaria»), sino que necesitaba involucrarse de manera consciente en su propio proceso, tomando decisiones, planteando interrogantes, poniendo sobre la mesa sus conocimientos, sus intereses, sus deseos, junto a los de los demás estudiantes-maestros y los del maestro o maestra-estudiante. Desde el principio de un proceso de enseñanza, los estudiantes podían ir creando y podían ir teniendo éxitos: aún recuerdo con emoción el caso planteado en el libro, del señor que en su primera noche en un curso de alfabetización construyó la frase «tu ja le» (en correcto portugués, «tu ja les»,

es decir, «tú ya lees»). No tenía sentido abordar aisladamente mini-nociones descarnadas: lo importante era tocar los grandes temas, los temas generadores, que llevaban a un grupo de estudiantes a profundas reflexiones, a la búsqueda de informaciones diversas, a la necesidad de dominar ciertas técnicas importantes, y que los ayudaban a estar insertos críticamente en el mundo, en vez de simplemente permanecer inmersos en él.

La investigación psicológica psicopedagógica de las tres últimas décadas no ha hecho sino darle la razón a estos postulados educativos: aprender no es fijar y acumular sino relacionar y construir (o reconstruir). En la escuela no podemos centrarnos sólo en lo cognitivo, importan demasiado los factores meta-cognitivos, afectivos y socio-culturales para el aprendizaje auténtico. Es necesario abordar los contenidos de manera significativa para los aprendices, ayudando a establecer muchas vinculaciones, y evitando la enseñanza tipo «rompecabezas», pieza a pieza. Es así como hoy todos son constructivistas, y hablan de globalización, de ejes transversales y de planificar de acuerdo a las necesidades e intereses de los estudiantes.

Sin embargo, hay que reconocer que educadores como Paulo Freire y Célestin Freinet lo dijeron antes. Y dijeron más. En nuestro caso, Freire nos convoca a una educación comprometida, con los ojos abiertos frente a la realidad, una educación retadora, que nos incita a actuar, y una educación esperanzadora, que cree en el estudiante, en el docente, en su diálogo amoroso y en la posibilidad de cambiar aquello que oprime, aquello que

coarta, aquello que marchita las enormes potencialidades de todo ser humano.

Desde el impacto develador e inolvidable de 1969, Paulo Freire me acompaña en mi trabajo como profesora y está presente en lo que escribo y en lo que pretendo investigar. Desde luego, la educación «como práctica de la libertad» no es fácil y a menudo, muy a menudo, no he logrado desarrollarla tal como hubiera deseado y como hubiera sido necesario. Pero creo que el propio Freire, de conocerlos, habría alentado mis intentos, pues de lo que se trata es de avanzar en un complejo proceso social, a pesar de nuestros errores, cansancios y limitaciones. Muchas gracias, profesor Paulo.

TESTIMONIO DE LILIAN S M.

LÓPEZ*

Facultad de Derecho. U.N.R.
Argentina.

Con este mensaje quiero que reciban mis fuertes anhelos de fortalecer nuestra ESPERANZA ACTIVA disponiéndonos a concretar una producción participativa en la LECTURA DEL MUNDO /LECTURA DE LA PALABRA. Así, en este pedacito de Universidad que nos convoca a PENSAR EL DERECHO DESDE OTRO LUGAR: ANIMARNOS A HACER LOS DERECHOS desde NUESTROS “actos educativos recreadores de otros lazos posibles de PODER”...

* ipfrosario@hotmail.com
catedra3@hotmail.com

En el año 93, nos interrogábamos, en el Congreso de PEDAGOGÍA en Cuba: “¿LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN, ABRIMOS AL EJERCICIO DE LOS DERECHOS HUMANOS?”.

Tomamos esta reflexión sobre nuestra práctica con estudiantes de Derecho en la Universidad Nacional de Rosario, nos encontrábamos en una permanente IDA Y VUELTA, en ese ENTRE imprescindible que al gestar “nos gesta” y cuestiona; muy movilizadas por la praxis testimonial de PAULO FREIRE y sus improntas en nuestra propia historia educativa subjetiva.

En nuestro trabajo educativo se empieza a abrir otro lugar docente/alumno-a: “la ayudantía, como praxis educativa creadora, vinculante hacia otra trama social, otra historia posible... dejándonos interpelar por la conflictiva que nos incluye/excluye... poniéndonos en diálogo... No es sencillo, se va configurando una pedagogía de la movilidad, de la apertura al otro...” a una comprensión de lo que no es igual... de esa nueva relación deviene posible la reinención de un lugar activo y protagonista: el lugar de la subjetividad que HACE LUGAR a elegir otros sueños...

Con los estudiantes de primer año y los ayudantes alumnos-as, nos cuestionábamos... ¿Qué es esto de venir a aprender los Derechos? y la PEDAGOGÍA DE LA PREGUNTA nos llevaba hacia... ¿los Derechos de quiénes?

Pregunta que nos AFIRMA en romper con las delegaciones de la Institución (el Modelo) cuando enseñar es “enseñar formas de dependencia en juegos de exclusión cercanos/ lejanos; situados históricamente, local, grupalmente...”

Esta praxis que nos une va modificándonos unos a otros-as, es una respuesta posible que como tal PRESUPONE una PREGUNTA referida a nuestra opción política: es una pregunta que tiene EXISTENCIA y ESTÁ FORMULADA por la REALIDAD SOCIAL MISMA que GRITA, sufre, lucha por la insatisfacción de los Derechos desde los sujetos de la vida cotidiana. Desde los que PAULO amó, los interdictados, oprimidos, silenciados, permanentes desaparecidos-as, hoy, ante los acuciantes intentos IMPERIALES de BORRAR CUERPO Y MEMORIA en nuestros pueblos; en cada uno-a de NOSOTROS ajustándonos a las pautas de Pobreza/s que requiere la lógica del Mercado.

En la Cátedra 3 de Introducción a la Filosofía –Ciencias Sociales, desde el 86, la experiencia de relación se valoriza porque permite la circulación de poderes, saberes y prácticas (bienes simbólicos) que identifican. Pero el sello autoritario está vívido en todo lazo humano, en el vínculo profesoral... así escuchábamos en las primeras clases exigencias como: - “Profesora, ¿por qué pregunta Si es USTED la que tiene que SABER? ¡Usted tiene que decirnos lo que HAY QUE DECIR!”

Recuerdo, en clases de Isabel Hernández, con las compañeras compartíamos, vivenciábamos en esa praxis freireana,

aprendíamos:- “...Las temáticas significativas son aspiraciones, motivos y objetivos humanos. No existen en alguna parte FUERA como entidades estáticas; son HISTÓRICAS como los HOMBRES mismos, en consecuencia no pueden ser captadas prescindiendo de los HOMBRES que las encarnan y la REALIDAD a la cual se refieren...” ...“implica la BÚSQUEDA de pensamiento... pensamiento que se encuentra solamente en medio de los hombres que indagan REUNIDOS esta REALIDAD. YO NO PUEDO PENSAR EN LUGAR DE LOS OTROS O SIN LOS OTROS; Y LOS DEMÁS tampoco pueden PENSAR en REEMPLAZO de los HOMBRES”... CONCIENTIZACIÓN (Editorial BÚSQUEDA, 1974, Buenos Aires). A posteriori, Paulo diría “el otro, la otra” en su vital aprendizaje de la vida.

En el tránsito freireano llegué a José Martí. JOSÉ MARTÍ y PAULO FREIRE: Dos HOMBRES profundamente políticos. Sus vívidos legados, vigentes hoy, puedo sentirlos como los dos EDUCADORES que “llegaron”, que tocaron mi y nuestro deseo de buscar, de soñar OTRO VÍNCULO POSIBLE en la práctica educativa, en la trama social, allá por los 70 en la Universidad Nacional de Rosario.

Ambos partieron en MAYO-19/05/1895- y 2/05/1997 pero nos ligaron a ese sendero de ir amando ese proyecto creíble, de ir socializando/desencadenando-nos; recreando la lucha por NUESTRA AMÉRICA, la AMÉRICA TRABAJADORA.

El MAESTRO CUBANO ESCRIBIÓ en su tiempo: -“...a adivinar salen los jóvenes al mundo, con antiparras yanquis o

francesas, y aspiran a dirigir un pueblo que no conocen...La universidad europea ha de ceder a la universidad americana...Gobernante en un pueblo nuevo quiere decir creador..." fragmentos Artículo publicado en el periódico El Partido Liberal, en MÉXICO, 30/01/1898.

Reciban mis afectuosos saludos y adhesión a la tarea sostenida por la Prof. Rosa María Torres y su equipo, potenciadora de la ESPERANZA freireana.

ACTUALIDAD DE PAULO FREIRE NEVES

Por: Vladimir Zapata Villegas.
Profesor de la Universidad de Antioquia.

Uno de los últimos pedagogos del siglo XX a quien le vendría bien el apelativo de clásico o contemporáneo, que se proyecta al siglo XXI con autoridad por la pertinencia y eficacia de sus propuestas formativas para las difíciles circunstancias socioeducativas del subcontinente latinoamericano es Paulo Freire Neves. En su biografía y en sus conceptos, metodologías y prácticas se hace visible su actualidad. Esta última autoriza a seguirlo y aplicarlo con la esperanza de acertar en las respuestas que las familias, las escuelas y toda la sociedad esperan en la perspectiva educativa y escolar verdaderamente liberadoras. La comunidad de expertos lo considera como uno de los mayores y más significativos pedagogos del siglo XX. Con su 'principio del diálogo', él nos mostró un nuevo camino para

construir un mundo más vivible, más amable, más humano.

Sus ideas influenciaron e influyen procesos democráticos por todo el mundo. El fue el pedagogo de los oprimidos y en su trabajo transmitió la pedagogía de la esperanza. La pastoral social de América Latina y la teología de la liberación fueron interpeladas por él. De allí surgieron cambios discursivos y nuevas prácticas con resonancia sociopolítica. En Europa sus ideas circularon por toda la esfera pedagógica: los trabajos sociales, la educación de adultos, la educación extraescolar de jóvenes, las escuelas y los jardines infantiles. Percibido como enemigo por los dictadores del Brasil y de los países circunvecinos, Paulo Freire tuvo que refugiarse en muchos y muy diversos países. Por mucho tiempo su nueva casa fue el Consejo Mundial de Iglesias en Ginebra, Suiza. Desde allí apoyó a los países recién liberados de la colonización portuguesa y completó con las campañas de alfabetización en Nicaragua y otros países pobres, principalmente, en lo referido a la temática cultural y educativa. Retornó a Brasil en 1980 y fue uno de los fundadores del partido de la oposición, el PT (Partido de los Trabajadores).

Sus libros fueron traducidos a muchos idiomas. He aquí los más reconocidos: Pedagogía del oprimido; La educación como práctica de la libertad; ¿Extensión o comunicación? Cartas a Guinea – Bissau; Cartas a quien pretende enseñar.

Son numerosas las conexiones de la pedagogía de Paulo Freire con otros sectores: con la teología, con la ética social, con la sociología, con la psicología, con el

arte, con el teatro y con la economía. Esta gran variedad de asociaciones abre el camino para la comprensión de Freire en el horizonte de la postmodernidad.

Biografía pedagógica

Nació en Recife, una ciudad del nordeste pobre del Brasil en 1921. Hijo de campesinos, su padre Joaquín Temístocles Freire y su madre Edeltrudes Neves. “Fui un niño de la clase media que sufrió el impacto de la crisis del 29 y que tuvo hambre. Yo sé lo que es no comer, no sólo cualitativa sino cuantitativamente. Pesqué en ríos, robé frutas en frutales ajenos. Fui una especie de niño colectivo, mediatizador entre los niños de mi clase y los de los obreros. Recibí el testimonio cristiano de mis padres, me empapé de vida y existencia, entendí a los hombres desde los niños.”¹

Estudió Derecho y Sociología. En 1944 se casó con la profesora Elza Maria Oliveira con quien tuvo a sus hijos Magdalena, Cristina, Fátima, Joaquín y Lut. En 1946 se vincula como profesor a la Universidad de Recife. En 1959 presenta su tesis doctoral sobre la educación de adultos y analfabetos.

En 1962-64 elabora y pone en ejecución el Programa de alfabetización, en todo Brasil, basado en el denominado -por la opinión más informada- método de Freire o método psicosocial de Paulo Freire. De allí surgieron los ‘círculos de cultura’ y los ‘centros de cultura popu-

lar’; expresiones de un asociacionismo cívico y liberador que luego, con características propias de cada localidad, se extenderán por toda América Latina. Desde 1961, con su inspiración y bajo el patrocinio del episcopado, se organiza el ‘movimiento de educación de base’ que le dará suficientes argumentos para asesorar al CELAM (Consejo Episcopal Latinoamericano) en la elaboración de su documento sobre la ‘educación liberadora’ (Medellín, 1968). En 1964 se produce el golpe militar del general Castelo Branco en Brasil. Paulo Freire es detenido 75 días y se refugia en Chile como exiliado. Allí trabaja como profesor universitario y profundiza su teoría sobre la concientización.

Durante 1964-69 fungió como profesor invitado en la Universidad de Harvard, E.E.U.U. por diez meses. Luego, durante muchos años sería profesor visitante de la Universidad de Massachusetts en Amherst. Desde 1968 se constituyó en consultor de la UNESCO. En el período 1970-80 fue ‘Counsellor of the office of education’ en el Consejo Mundial de las Iglesias en Ginebra. Por esta época colaboró, igualmente, con el CIDOC de Cuernavaca, dirigido por Iván Illich. En el año de 1980 Freire regresa al Brasil. En 1987 se casa con Ana Maria Araújo. Para el periodo 1989-91 ejerce como Secretario de Estado de educación en São Paulo. En 1992 recibe el Premio Interamericano de Educación Andrés Bello, concedido por la Organización de Estados Ameri-

1 Entrevistas con Paulo Freire. Compiladas por Carlos Torres Novoa. Ediciones Gernika, México, 1978, pág.17.

caños (OEA). En 1997 se le otorga el título de Doctor Honoris Causa de la Universidad 'Carl von Ossietzky' en Oldenburgo, Alemania. En 1997 Paulo Freire muere en Sao Paulo.

Contenido del trabajo de Paulo Freire que lo hace actual

1. La interdisciplinariedad. Freire es un pensador, un intelectual moderno que bebe en distintas fuentes teóricas y que logra articular con sentido un aporte propio. En efecto, "quien intente seguir el itinerario intelectual de Freire se encontrará un conjunto de senderos diversos, amalgamados con extraña interconexión. Deberá transitar por textos filosóficos, más específicamente gnoseológicos o epistemológicos a ratos. Deberá adentrarse en consideraciones teológicas efectuadas por quien no es un teólogo sino un 'hechizado por la teología'. Deberá indagarse sobre la 'sociología del conocimiento' por la que la imaginación sociológica freireana atraviesa por momentos. Deberá considerar las implicaciones psicosociales que el método tiene, a la vez que interpretar el sentido antropológico y específicamente metodológico-técnico que tienen las técnicas de reducción, codificación y descodificación, verdadero núcleo del método psicosocial. Deberá palpar el proyecto educativo-pedagógico que Freire postula bajo el término de acción cultural liberadora."² Allí confluyen, pues, la filosofía personalista de

Emmanuel Mounier, el joven Marx, la fenomenología de Husserl, la dialéctica Hegeliana, el existencialismo de Merleau-Ponty y Sartre, el materialismo histórico, el psicoanálisis, la lingüística, en fin, la ciencia política y los discursos de la modernidad.

Lo interesante y aleccionador es que Freire construye su propia versión, elabora su específico constructo, con tal calidad que comienza a citársele a la manera del creador. Ha logrado, pues, apoyarse sobre los hombros de gigantes y otear el horizonte de conocimiento mucho más allá de su episteme y, a la vez, servir de soporte para muchos otros. Freire, personalmente, testimonia que no es un diletante, aprisionado por la especulación libresca. Él combina vida y lectura para legitimar su propuesta. Así lo corrobora: "La experiencia de la infancia y de la adolescencia con niños, hijos de trabajadores rurales y urbanos, mi convivencia con sus ínfimas posibilidades de vida, la manera como la mayoría de sus padres nos trataban a Temístocles -mi hermano mayor inmediato- y a mí, su 'miedo a la libertad' que yo no entendía ni llamaba de ese modo, su sumisión al patrón, al jefe, al señor que más tarde, mucho más tarde, encontré descritos por Sartre (en el prefacio a Los condenados de la tierra de Franz Fanon, México, FCE, 1963) como una de las expresiones de la 'connivencia' de los oprimidos con los opresores. Sus cuerpos de oprimidos, que sin haber sido consultados hospedaban a los opresores..." Y agrega una anotación

2 Idem. Pág. 10

sobre los libros leídos y por leer que “vendrían a iluminar la memoria viva que me marcaba. Marx, Lukács, Fromm, Gramsci, Fanon, Memmi, Sartre, Kosik, Agnes Héller, Merleau Ponty, Simone Weil, Arendt, Marcuse...”³

2. La renovada concepción de hombre. El hombre es visto como camino, como tarea. Es un gerundio, es decir, alguien que está en movimiento, en construcción. Un animal que a diferencia del resto de los animales dio el salto de la vida a la existencia. “Nos volvemos capaces de ‘tomar distancia’, imaginativa y curiosamente, de nosotros mismos, de la vida que llevamos, y de disponernos a saber sobre ella. En cierto momento no sólo vivíamos, sino que empezamos a *saber* que sabíamos y por lo tanto saber que podríamos saber más. Lo que no podemos, como seres imaginativos y curiosos, es dejar de aprender y de buscar, de investigar la razón de ser de las cosas. No podemos *existir* sin interrogarnos sobre el mañana, sobre lo que vendrá, a favor de qué, en contra de qué, a favor de quién, en contra de quién vendrá; sin interrogarnos sobre cómo hacer concreto lo ‘inédito viable’ que nos exige que luchemos por él”⁴. Es un ser incompleto, inacabado, ambiguo y contradictorio. Así y todo es un ser de posibilidades y por lo tanto esperanzado y sobre el cual se puede esperar más y lo mejor. Es un ser consciente y por eso racional y razonable. El ser,

con tales condiciones, se impone sobre el tener, aunque este último, en la práctica, se convierte en requisito necesario para lograr cabalmente el primero. También es ternura, lo que lo convierte en un ser sentipensante. Es sujeto de su destino y por ello responsable. Es uno y comunidad. Situado y fechado. El hombre es un ser del cambio que se erige en hombre a plenitud en medio de la vorágine de tal cambio. “Haciéndose y rehaciéndose en el proceso de hacer la historia, como sujetos y objetos, mujeres y hombres, convirtiéndose en seres de la inserción en el mundo y no de la pura adaptación al mundo, terminaron por tener en el sueño también un motor de la historia. No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza.”⁵

3. El diálogo como principio. Es modo de ser admitiendo al otro y permitiendo su manifestación radical, es conversación adobada con reconocimiento y respeto. Es admiración por el mundo físico y humano de donde se desprende el amor. Es relación plena de sentido. Existencialmente supone ponerse en el lugar del otro y obrar en consecuencia, es decir, actuar con admiración, con compasión, con cuidado y con la alegría de generar un sentimiento genuino del nosotros. “Al basarse en el amor, la humildad, la fe en los hombres, el diálogo se transforma en una relación horizontal en la que la confianza de un polo en el

3 Freire Paulo. Pedagogía de la Esperanza. Siglo XXI Editores. 3º edición, México, 1998. Pág.17

4 Freire, Paulo. Pedagogía de la Esperanza, Pág. 94

5 Freire, Paulo. Pedagogía de la Esperanza, Pág. 87

otro es una consecuencia obvia. Sería una contradicción, si, en tanto amoroso, humilde y lleno de fe, el diálogo no provocase este clima de confianza entre sus sujetos.”⁶ Es, además, relación en la esperanza y en la perspectiva del pensar crítico. Es relación humana mediatizada por la palabra. De esta última “podemos decir que es el diálogo mismo.”⁷ Es comunicación entre los hombres, encuentro de personas que pronuncian su palabra transformadora sobre el mundo, y que al hacerlo se humanizan. Ernani María Fiori en la introducción al libro *Pedagogía del Oprimido* captó con precisión este aserto: “*con la palabra el hombre se hace hombre. Al decir su palabra, el hombre asume conscientemente su esencial condición humana. El método que le propicia ese aprendizaje abarca al hombre todo, y sus principios fundan la pedagogía, desde la alfabetización hasta los más altos niveles del quehacer universitario.*”⁸ Por eso no se puede prescindir de la conversación, del diálogo.

La educación “no puede temer al debate. Al análisis de la realidad. No puede rehuir la discusión creadora, so pena de ser una farsa. ¿Cómo aprender a discutir y debatir con una educación que impone? Dictamos ideas, no intercambiamos ideas. Discurseamos clases. No debatimos ni discutimos temas. Trabajamos sobre el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden al que él no adhie-

re sino que se acomoda. No le damos medios para el pensar auténtico porque recibiendo él las fórmulas que le damos, simplemente las guarda. No las incorpora, porque la incorporación es el resultado de la búsqueda de algo, que exige, por parte de quien la intenta, un esfuerzo de recreación. Exige reinención.”⁹

Pedagógicamente en el diálogo se procede de tal manera que los concernidos por él nos reconocemos como profundamente humanos, limitados y necesitados unos de otros. El diálogo subsidia tal necesidad y satisface con creces su búsqueda porque no es nada distinto a la tendencia humana que siempre busca completación. Desde el silencio embarazoso, pasando por confrontación, hasta la conciencia de la verdad que explica la situación con la consecuente responsabilidad de quien cae en cuenta. Y, por lo tanto, se ve obligado a obrar, inevitablemente. Freire lo ilustra así en una conversación pedagógica, dialógica, con campesinos de un asentamiento de la reforma agraria cercano a Santiago de Chile, dentro de un círculo de cultura: “Muy bien —dije en respuesta a la intervención del campesino— acepto que yo sé y ustedes no saben. De cualquier manera, quisiera proponerles un juego que, para que funcione bien, exige de nosotros lealtad absoluta. Voy a dividir el pizarrón en dos partes, y en ellas iré registrando, de mi lado y del lado de ustedes, los goles que

6 Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores. 51ª edición. México, 1998, Pág. 105

7 Idem, Pág. 99

8 Idem, Pág. 9

9 Freire, Paulo. *La educación como práctica para la libertad*. Ediciones Pepe. Medellín. Pág. 97.

meteremos, yo contra ustedes y ustedes contra mí. El juego consiste en que cada uno le pregunte algo al otro. Si el interrogado no sabe responder, es gol del que preguntó. Voy a empezar por hacerles una pregunta. En este punto, precisamente porque había asumido el 'momento' del grupo, el clima era más vivo que al empezar, antes del silencio. Primera pregunta. _ ¿Qué significa la mayéutica socrática? Carcajada general, y yo registré mi primer gol. *Ahora les toca a ustedes hacerme una pregunta a mí* _dije. Hubo unos murmullos y uno de ellos lanzó la pregunta: _ ¿Qué es la curva de nivel? No supe responder, y registré uno a uno. _ ¿Cuál es la importancia de Hegel en el pensamiento de Marx? Dos a uno. _ ¿Para qué sirve el calado del suelo? Dos a dos. _ ¿Qué es un verbo intransitivo? Tres a dos. _ ¿Qué relación hay entre la curva de nivel y la erosión? Tres a tres. _ ¿Qué significa epistemología? Cuatro a tres. _ ¿Qué es abono verde? Cuatro a cuatro. Y así sucesivamente, hasta que llegamos diez a diez. Al despedirme de ellos hice una sugerencia: piensen en lo que ocurrió aquí esta tarde. Ustedes empezaron discutiendo muy bien conmigo. En cierto momento se quedaron en silencio y dijeron que sólo yo podía hablar porque sólo yo sabía, y ustedes no. Hicimos un juego sobre saberes y empatamos diez a diez. Yo sabía diez cosas que ustedes no sabían y ustedes sabían diez cosas que yo no sabía. Piensen en eso."¹⁰

El diálogo genuino no se queda en conversación inane, en 'carreta'. El diálogo

nos humaniza y nos habilita para comprender el mundo, para amarlo más auténticamente y sobre todo para cambiarlo. Para transformarlo con arreglo a una idea, a un sueño, a una opción convertida en compromiso. Para modificarlo al abrigo de corrientes que, como en círculo virtuoso, nosotros mismos diseñamos y construimos. Las corrientes de una humanidad plena, de un humanismo radical. Por eso el mismo Freire culmina su magistral ejercicio con extraordinario sentido conclusivo y pedagógico: *Muy bien –les dije – yo sé, ustedes no saben. Pero ¿por qué yo sé y ustedes no saben?* Aceptando su discurso, preparé el terreno para mi intervención. La vivacidad brillaba en todos. De repente la curiosidad se encendió. La respuesta no se hizo esperar. *Usted sabe porque es doctor. Nosotros no. Exacto. Yo soy doctor. Ustedes no. Pero ¿por qué yo soy doctor y ustedes no?* _ Porque fue a la escuela, ha leído, estudiado, y nosotros no. _ ¿Y por qué fui a la escuela? _ Porque su padre pudo mandarlo a la escuela, y el nuestro no. _ ¿Y por qué los padres de ustedes no pudieron mandarlos a la escuela? _ porque eran campesinos como nosotros. _ ¿Y qué es ser campesino? _ Es no tener educación ni propiedades, trabajar de sol a sol sin tener derechos ni esperanza de un día mejor. _ ¿Y por qué al campesino le falta todo eso? _ Porque así lo quiere Dios. _ ¿Y quién es Dios? _ Es el Padre de todos nosotros. _ ¿Y quién es padre aquí en esta reunión? Casi todos, levantando la mano, dijeron que lo eran. Mirando a todo el grupo en silencio, me fijé en uno

10 Freire Paulo. Pedagogía para la esperanza. Siglo XXI editores. 3Edición, México. 1998. Pág. 44-45

de ellos y le pregunté: _ ¿Cuántos hijos tienes? _ Tres. _ ¿Serías capaz de sacrificar a dos de ellos, sometiéndolos a sufrimientos, para que el tercero estudiara y se die-
ra buena vida en Recife? ¿Serías capaz de amar así? _ ¡No!. _ Y si tú, hombre de carne y hueso, no eres capaz de cometer tamaña injusticia, ¿cómo es posible entender que lo haga Dios? ¿Será de veras Dios quien hace esas cosas? Un silencio diferente, completamente diferente del anterior, un silencio en que empezaba a compartirse algo. Y a continuación: _ No. No es Dios quien hace todo eso. ¡Es el patrón!”¹¹

4. Educación. Es un proceso y una acción ascensional, pues le permite al hombre, a cualquier hombre, ser más y hacer más por sí mismo y por su comunidad. En tal proceso de crecimiento la educación aporta la perspectiva problematizadora que enfrentada creativamente, eficientemente, conduce al hombre a más altos índices de humanidad. La educación es, entonces, un quehacer humanizador. Es un horizonte potente de realización de la especie humana. “Uno de los marcos fundamentales de la distinción entre los animales y los hombres está en que solamente estos últimos son capaces de ejercer una reflexión crítica sobre su actividad, sobre los productos de ésta y sobre sí mismos. Así, son capaces de separarse de la una y de los otros. Los animales, por el contrario, tienen en su actividad una prolongación de ellos

sobre la cual no son capaces de reflexionar, como sobre los productos de ésta y sobre sí mismos. Por esta razón, los animales, rigurosamente, no trabajan. Su ‘producción’ es producción para nosotros, los hombres, no para ellos. De ahí que el aumento de su producción sea inducido, no pueden ser sujetos. Les falta, a ellos sí, conciencia de sí y conciencia del mundo. Lo que en el fondo es una misma cosa. Por ello no es posible problematizarlos frente a su mundo porque este mundo suyo, no siendo histórico, es mero soporte. Los animales no se educan; se adiestran. Los hombres, en cambio se educan, no se adiestran.”¹²

Freire retoma una tradición de occidente y la potencia con las peculiaridades propias de un joven continente para responder a sus desafíos más apremiantes en términos de transformación del entorno, dominio y uso humano de la naturaleza e historización del mismo. En alguna ocasión, en el CIDOC de Cuernavaca, Erich Fromm le dijo a Freire después de escuchar su exposición acerca de cómo entendía la educación, que esta era “una especie de psicoanálisis histórico, sociocultural y político.”¹³ La educación genuina ayuda a caer en cuenta, a comprender la realidad, a entrar en la reflexión consciente tanto en lo personal como en lo colectivo, a crecer en estatura humana y a poner la impronta humana en todas las acciones y actos de los seres humanos.

11 Freire Paulo. Pedagogía de la esperanza. Pág. 46

12 Idem, Pág. 24

13 Freire Paulo. Pedagogía de la esperanza. Pág. 52

5. **La escuela.** Desde el principio de su reflexión Freire privilegió la educación como acción cultural liberadora sobre la escuela. Sin embargo, hacia el final de su vida reencontró el valor estratégico de esta última como Kant de los pobres, según la afortunada expresión de José Joaquín Bruner, como lugar desde el cual se posibilitaba para las grandes masas de excluidos de los beneficios del sistema el acceso a la mayoría de edad, el caer en cuenta. Las escuelas cobraron importancia en orden a la consecución de la plena humanidad y la plena ciudadanía. Esto implicó una lucha ardua consigo mismo porque temprano en su vida entendió a las escuelas como instituciones domesticadoras, como instrumentos de control social, como “casa en la cual los estudiantes son invitados a tomar una actitud pasiva para recibir el conocimiento existente sin alguna posibilidad de reflexión o de creación de ese conocimiento.”¹⁴ Aunque comparte en buena medida la concepción de Iván Illich sobre la sociedad desescolarizada (crítica radical a la forma escuela), toma distancia con respecto a una variable, la de la ideología. En efecto, dice Freire: “a mi juicio, solamente al analizar la fuerza ideológica que está por detrás de la Escuela como Institución social es que yo puedo comprender lo que es, pero que puede dejar de ser. Y aún cuando en un país que hizo su revolución socialista, la Escuela sigue

durante largo tiempo repitiendo la escuela anterior; la explicación científica para esto, está en lo que el autor llama ‘dialéctica de la sobredeterminación’, es la vieja estructura de la sociedad que fue cambiada y que sigue preservándose en contradicción con la nueva infraestructura constituyéndose. Durante largo tiempo esta contradicción se da, y según lo que dice otro autor que analiza las Universidades y la Escuela como fábricas de ideologías, ‘lo que pasa es que la educación sistemática es el último bastión en caer.’”¹⁵

Al final de su vida Freire encontró una luz de posibilidades y de confianza en la escuela democrática. “De una escuela que, a la vez que continúa siendo un tiempo-espacio de producción de conocimiento en el que se enseña y en el que se aprende, también comprende el enseñar y aprender de un modo diferente. En la que enseñar ya no puede ser ese esfuerzo de transmisión del llamado saber acumulado que se hace de una generación a la otra y el aprender no puede ser la pura recepción del objeto o el contenido transferido. Por el contrario, girando alrededor de la comprensión del mundo, de los objetos, de la creación, de la belleza, de la exactitud científica, del sentido común, el enseñar y el aprender también giran alrededor de la producción de esa comprensión, tan social como la producción del lenguaje, que también es conocimiento.”¹⁶

14 Idem, Pág.46

15 Entrevista con Paulo Freire. Pág. 74

16 Freire Paulo. Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI Editores. 5º Edición, 1999. Pág.2

Seguramente con base en su experiencia de administrador de la educación Paulista, redescubre que la escuela es un órgano municipal, que en este caso traduce la conjunción de personas, procesos y cosas que sirve para la debida ejecución de un acto reconfigurativo de las colectividades, de un designio formativo de los seres humanos. Tales personas son, verdad de perogrullo, los miembros de la comunidad educativa interesados en el proceso educativo. La perspectiva escolar Freireana es coherente y como él mismo lo sostiene se conserva en el tiempo. En efecto, “data de 1960 un texto que escribí para el simposio *Educación para el Brasil*, organizado por el Centro Regional de Investigaciones Educativas de Recife, bajo el título de ‘Escola primária para o Brasil’ y publicado por la *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, núm. XXXV, de abril-junio de 1961. Citaré un fragmento de aquel texto pertinente para la cuestión en discusión...La escuela que necesitamos urgentemente es una escuela en la que realmente se estudie y se trabaje. Cuando criticamos, al lado de los otros educadores, el intelectualismo de nuestras escuelas, no pretendemos defender una posición para escuela en la que se diluyesen disciplinas de estudio y una disciplina para estudiar. Tal vez nunca hayamos tenido en nuestra historia una necesidad tan grande de estudiar, de enseñar, de aprender, como hoy. De aprender a leer, a escribir, a contar. De estudiar historia, geografía. De comprender la situación o las situaciones del país. El

intelectualismo combatido es precisamente esa palabra hueca, vacía, sonora, sin relación con la realidad circundante, en la que nacemos, crecemos y de la que aún hoy día, en gran parte, nos nutrimos. Tenemos que cuidarnos de este tipo de intelectualismo, así como de una posición llamada antitradicionalista que reduce el trabajo escolar a meras experiencias de esto o de aquello, y a la que le falta el ejercicio duro, pesado, del estudio serio y honesto del cual resulta una disciplina intelectual.”¹⁷

6. La dialéctica entre el político y el pedagogo. A lo largo de los años los lectores y replicadores del pensamiento y el método de Paulo Freire debatieron sobre su identidad profesional. Al fin y al cabo era una vida digna de imitar. En la década de los noventa con ocasión de una visita a Costa Rica, él mismo lo respondió así: “es muy claro que los compañeros mantienen todavía una posición muy ingenua que, siendo honesta y comprometida, manifiesta su posición religiosa de influencia metafísica. Y por eso tratan de interpretarme a mí como pedagogo; mas yo te digo a ti que soy *sustantivamente político* y sólo *adjetivamente pedagogo*.”¹⁸

Por eso Freire tiene claridad cívica, política y formativa sobre lo que significa la opresión como despliegue del poder inhabilitador de la humanidad y por lo tanto de las competencias para el sano existir. “El opresor se deshumaniza al

17 Freire Paulo. *Pedagogía de la Esperanza*. Siglo XXI Editores, 3ª Edición, México. 1998. Pág.109

18 Freire Paulo, *Pedagogía de la Esperanza*. Siglo XXI Editores, 3ª Edición, México. 1998. Pág. v

deshumanizar al oprimido, no importa que coma bien, que vista bien, que duerma bien. No sería posible deshumanizar sin deshumanizarse, tal es la radicalidad social de la *vocación*. No soy si tú no eres y, sobre todo, no soy si te prohíbo ser.”¹⁹ La lógica de funcionamiento del político se desarrolla en concomitancia con la lógica de despliegue del pedagogo, del formador que para ser autorizado como tal debe respaldar sus propuestas en la verdad de su aplicación por lo menos en sí mismo. El punto de toque del político y del pedagogo se configura en torno a la conciencia dialéctica que surge a su vez de la práctica sociopolítica y de la educación. “Para la conciencia dialéctica la importancia de la conciencia está en que, no siendo la fabricante de la realidad, tampoco es, por otro lado y como ya he dicho, su puro reflejo. Es exactamente en este punto donde reside la importancia fundamental de la educación como acto de conocimiento no sólo de contenido sino de la razón de ser de los hechos económicos, sociales, políticos, ideológicos, históricos que explican el mayor o menor grado de ‘interdicción del cuerpo’ consciente a que estemos sometidos.”²⁰

Conclusión. Freire, pedagógicamente hablando, es actual, reciente, contemporáneo. Sus principales proposiciones pedagógicas se aplican, en todo o en parte, en la mayoría de países signatarios de las Naciones Unidas. Y, donde no se aplican, se discuten. Paulo Freire, pues, está vi-

gente. Como su opción profesional fundamental se concretó en la educación, como su reflexión versó sobre este objeto produciendo pedagogía, como su aporte a la posteridad circula válidamente, podemos concluir que es un clásico contemporáneo.

LA CONTRIBUCIÓN DE FREIRE A LA EDUCACIÓN: UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Por Daniel Schugurensky

Departamento de Educación de Adultos
Universidad de Toronto Canadá

Sin temor a exagerar, es posible afirmar que Paulo Freire fue uno de los dos pedagogos contemporáneos que más contribuyeron a la profundización del movimiento educativo progresista cuyo punto de arranque puede ubicarse en el iluminismo francés. Si bien muchas y muchos educadores contribuyeron al desarrollo, profundización y refinamiento de los principios filosóficos y las prácticas concretas del progresivismo pedagógico, es posible identificar tres figuras claves en función de su contribución y su influencia: Jean Jacques Rousseau, John Dewey y Paulo Freire.

Rousseau (1712-1778), fue el artífice de la principal revolución copernicana pedagógica del siglo 18 al transferir el cen-

19 Freire Paulo, *Pedagogía de la Esperanza*, Pág. 95

20 Freire Paulo, *Pedagogía de la Esperanza*, Pág. 97

tro de la educación de la iglesia al niño. Fue también Rousseau uno de los grandes inspiradores de la revolución francesa de 1789 (que lamentablemente no llegó a ver), al desafiar en “El origen de las desigualdades entre los hombres” (1754) las ideas conservadoras establecidas en la Europa monárquica de ese momento. Con la publicación casi simultánea, una década después, del ‘Contrato Social’ y de ‘Emilio’, Rousseau completa su propuesta para una nueva educación y un nuevo orden político.

John Dewey (1859-1952) también propuso, como Rousseau, poner al niño en el centro del proceso pedagógico, y promover un orden político más igualitario y democrático. Pero la contribución original de Dewey al pensamiento de Rousseau fue establecer una conexión entre las dos dinámicas, al plantear que la escuela debería jugar un papel político central como un instrumento básico para el cambio social. Tanto en *Mi Credo Pedagógico* (1897) como en *Niñez y Curriculum* (1902) o en *Democracia y Educación* (1916), y en su trabajo en el Laboratorio de Chicago, Dewey propuso que la escuela debería ser un motor fundamental de la reforma social y la democratización de la sociedad. En este sentido, Dewey argumentó que la educación tradicional, basada en la transmisión de información, debe reemplazarse por una educación basada en la reconstrucción y reorganización de experiencias de aprendizaje relevantes para el niño y que promueva la curiosidad, y que las escuelas deberían convertirse en pequeñas comunidades democráticas, generando embriones para democratizar la vida comunitaria y social.

Paulo Freire (1921-1997) retoma las ideas de Rousseau y de Dewey, pero al mismo tiempo las enriquece y las profundiza con nuevos aportes que incorpora de diferentes disciplinas y de su propia experiencia educativa. Como Rousseau y como Dewey, Freire logró articular en un pensamiento coherente una crítica implacable a las limitaciones de la ‘educación bancaria’ con la propuesta de una educación emancipadora o liberadora. Como lo decía el mismo Freire, su filosofía incluía un momento de denuncia del orden existente y un momento de anuncio de un orden diferente. Un énfasis exagerado en el momento de denuncia carece de esperanza, y por tanto genera parálisis. Un énfasis exagerado en el anuncio carece de un entendimiento de las estructuras reales de poder, y puede llevar a un voluntarismo ingenuo.

Desde mi perspectiva, la contribución original de Freire a las ideas de sus predecesores fue triple. En primer lugar, la conceptualización de un modelo pedagógico que podría desarrollarse tanto dentro como fuera de la escuela. Con su trabajo en alfabetización y en educación de adultos, Freire sacó al progresivismo educativo de su fijación con la institución escolar, pero sin caer en el error de Ivan Illich de ignorar el potencial papel igualador de la escuela. En segundo lugar, Freire trascendió el liberalismo de Rousseau y de Dewey (y su visión de la educación como un espacio relativamente neutral) y se pone clara y explícitamente del lado de los oprimidos. Es decir, Freire profundizó el análisis de las estructuras de poder de sus predecesores (que por lo general se limitaba a la relación

maestro-alumno), y lo amplió al resto de las dinámicas sociales, desde una postura ética de rechazo a la injusticia y a la opresión. Tercero, Freire profundizó la concepción de Dewey de la educación como reorganización de experiencias de aprendizaje, proponiendo que la praxis (entendida como acción y reflexión de hombres y mujeres sobre el mundo para transformarlo) tenga una clara lógica orientada al análisis de estructuras sociales injustas y a fortalecer organizaciones que posibiliten su radical transformación. En Freire, el diálogo como forma de relacionamiento y como método (analítico, pedagógico, y de investigación) se complementa con dinámicas generadoras de conciencia crítica y prácticas solidarias, democráticas y colectivas de cambio social.

Entre estos tres educadores existen algunas discontinuidades (especialmente en torno a las interpretaciones sobre el liberalismo y la libertad) pero también una importante continuidad, en el sentido de que es posible identificar un hilo conductor basado en la curiosidad y la participación activa como herramienta pedagógica, el respeto al alumno como norma ética fundamental, y el apego a los valores y las prácticas democráticas como principio de acción educativa y política. A través de este hilo conductor, es posible observar cómo cada nueva contribución se basa en la anterior pero al mismo tiempo la profundiza, la expande y la radicaliza. Cada uno de estos tres pensadores, desde su lugar y su tiempo hizo un aporte significativo a la filosofía de la educación, pero claro está que ninguno de los tres fue perfecto, y que sus

contribuciones pueden ser objeto de críticas de forma y de fondo. De hecho, en la literatura abundan las críticas que se les han formulado a los tres desde diferentes posiciones epistemológicas, ideológicas, políticas y pedagógicas, incluyendo el feminismo. No es este el momento ni el lugar de reiterarlas.

En el contexto de este homenaje a Paulo Freire, a cinco años de su muerte, es importante recordar su pedido de que no apliquemos sus ideas acriticamente sino de que lo reinventemos creativamente de acuerdo al contexto particular que nos toque vivir. Desde esta perspectiva histórica, es pertinente mencionar que si bien Freire continuó y profundizó los aportes de Rousseau y de Dewey, la historia del progresivismo educativo no se detiene en Freire. Así como no hay fin de la historia, tampoco hay fin del pensamiento educativo crítico.

Quizás en los próximos años aparezca una obra que profundice y 'reinvente' a Freire, continuando la trayectoria marcada por sus antecesores, e influyendo a las próximas generaciones de educadores. Tomando en cuenta el carácter antropocéntrico de las obras de estos tres grandes pensadores que influyeron la filosofía y práctica educativa de los últimos tres siglos, quizás esa nueva contribución, la del siglo 21, venga por el lado de la ecopedagogía. Tomando en cuenta que iniciamos este siglo con tanta guerra y violencia, sería también deseable que la nueva bocanada de aire fresco incluya la educación para la paz, el amor y la convivencia. Paulo Freire alimenta constantemente nuestra esperanza de que otro

mundo es posible, y de que la educación puede cumplir un papel fundamental en el diseño y la construcción colectiva de esa utopía.

HABLA PAULO FREIRE «YO QUISIERA MORIR DEJANDO UN MENSAJE DE LUCHA» ENTREVISTA CON PAULO FREIRE ^{*(1)}

(Sao Paulo, 3 Septiembre, 1994)

Por Rosa María Torres ⁽²⁾

Presentación

La entrevista que sigue tuvo lugar el 3 de septiembre de 1994. Se realizó en Sao Paulo, Brasil, en la casa de Paulo Freire, y en presencia de Nita, su mujer. Yo venía de asistir, en Brasilia, a la Conferencia Brasileña de Educación para Todos, en la que se lograron importantes acuerdos para el magisterio brasileño. Previamente había acordado con Paulo y con Nita pasar a visitarles en Sao Paulo, y él había aceptado mi propuesta de una entrevista centrada en el tema docente, un tema que le inquietó siempre y que fue abrazando

con cada vez mayor convicción y firmeza en los últimos años. ⁽³⁾

Lo que se dio, en los hechos, fue un diálogo vivo y rico en torno a los nuevos escenarios de la educación brasileña y latinoamericana, y, en ese marco, un compartir de nuestras respectivas visiones y propuestas. El texto que se incluye aquí registra únicamente la segunda parte de esta conversación, a la que di el carácter de entrevista.

Mi idea era publicar el texto en «Education News», el boletín trimestral de UNICEF, del cual yo era entonces editora. No obstante, fundamentalmente por razones de espacio, siempre se fue quedando para el próximo número. La última vez que hablé con Paulo le recordé que tenía todavía aquella entrevista pendiente, me comprometí a traducirla (la entrevista fue realizada en portugués) y le aseguré que se publicaría en este año 1997. Cumpló ahora con esos compromisos, aunque Paulo, maestro y amigo muy querido para mí, ya no está para verlo. Al publicar esta entrevista contribuyo además con su deseo, expresamente reiterado aquí y en esa oportunidad: «Yo quisiera morir dejando un mensaje de lucha»

· Tomado de ComunidadEducativa@groupsyahoo.com.ar. Con autorización de Rosa María Torres

(1) Publicado originalmente en *Novedades Educativas*, N° 79. Buenos Aires, 1997.

(2) Rosa María Torres (Ecuador). Fue Presidenta del Consejo Asesor Internacional del Instituto Paulo Freire (Sao Paulo). Ha producido varios trabajos sobre Freire, entre ellos «Educación popular: Un encuentro con Paulo Freire», publicado en Ecuador (CECCA-CEDECO), Brasil (Loyola), Perú (TAREA) y Argentina (Centro Editor de América Latina). Prologó, a pedido de Freire, uno de sus últimos libros, «Profesora sí, tía no. Cartas a quien pretende enseñar», Siglo XXI Editores, México.

(3) Su último libro, «Pedagogía da Autonomia (Saberes necessários a prática educativa)», prologado por Paulo Freire en Septiembre de 1996 y publicado por Paz e Terra en 1997 en Sao Paulo, está dedicado específicamente al tema de la formación docente. Empieza el libro diciendo: «La cuestión de la formación

ROSA MARIA TORRES: Paulo, quisiera que habláramos hoy sobre los educadores, su situación, su formación, sus perspectivas.

PAULO FREIRE: Voy a referirme principalmente a los profesores brasileños.⁽⁴⁾ Pero mis consideraciones sobre los profesores brasileños se aplican perfectamente a toda América Latina, en mayor medida en un lado que en otro.

En primer lugar, hay que decir que en la historia de la educación y la política brasileña hay un descuido total de la educación, una falta de respeto que espanta, que duele. Al mismo tiempo, en el discurso de los candidatos políticos -no importa si para Presidente de la República, Gobernador de Estado, Prefecto, Concejal o Diputado- hay siempre un lugar especial para la educación. Ellos siempre aseguran que la educación y la salud, en su gobierno o en su análisis de la problemática, constituyen una prioridad. Sucede, no obstante, que la práctica posterior del elegido resulta absolutamente contraria al discurso, es la negación de dicho discurso. Lo que observamos es que el profesorado, sobre todo en tiempos recientes, comienza a querer tomar su carro en sus propias manos. Siempre que

protesta, que se reúne, moviliza, organiza y hace huelga, el poder habla y dice: «En realidad, reconocemos que los profesores tienen razón, que ganan muy poco. Pero no tenemos dinero».

En un libro que acabo de publicar, titulado «Cartas a Cristina»,⁽⁵⁾ atacué duramente ese discurso oficial. Este texto fue aprovechado inclusive por una organización de madres, padres y profesores que asumió con seriedad la lucha en favor de los profesores del Estado. Antes incluso de que saliera el libro, el abogado de ellos me pidió permiso para usar una página que contenía una crítica a la administración de Sao Paulo, justamente una página en la que sugiero a las familias que impulsen la bandera y las luchas del profesorado de enseñanza primaria y secundaria. Sugiero que padres y madres también se organicen para pelear contra el Estado. Y digo que el discurso de la imposibilidad es mentiroso.

Yo estoy absolutamente convencido de que es preciso que un gobierno decida políticamente y pruebe que hay dinero para pagar mejor, menos indecentemente, a los profesores. Mira bien: ni siquiera estoy luchando por que se les pague decentemente; estoy todavía en la etapa de afir-

docente junto a la reflexión sobre la práctica educativa progresista en favor de la autonomía de ser de los educandos, es la temática central en torno a la cual gira este texto». Freire lo pensó como un texto para ser comprado y leído masivamente por educadores. El libro, de formato pequeño y con un tiraje de 30.000 ejemplares, se vendió a 3 Reales (el equivalente a 3 US dólares) y la edición se agotó, en efecto, en poco tiempo.

(4) Freire usa el término «profesores», de uso corriente en Brasil. Preferimos respetar aquí el término, tal y como Freire lo usa, es decir, para referirse a los educadores en general. Por otra parte, a lo largo de la entrevista original (en portugués), Freire usó predominantemente el término profesoras, teniendo como referencia el Brasil y asumiendo una identidad total entre el ser profesor y el ser mujer. En la traducción de la entrevista al español, he optado por el término abarcativo de profesores.

(5) Cartas a Cristina, Paz e Terra, Sao Paulo, 1994.

mar que es preciso pagarles menos in moralmente.

No quiero decir que los ministros que afirman que no hay dinero para pagar sean realmente mentirosos. Pero los que no son mentirosos, están ideologizados. Es decir, tienen un velo en la cara y no pueden ver la realidad. Un aspecto que considero fundamental es el que tú mencionaste antes de iniciar esta entrevista: la necesidad de re-orientar la política de gasto público. Los Secretarios de Educación no son tanto mentirosos como ingenuos.

Hay tres o cuatro rubros en la vida pública brasileña que, si se tomaran en serio, dejarían dinero de sobra para pagar al profesorado. Sería necesario hacer al nivel de Estado, de Municipio y de país un estudio de la administración pública, de los disparates que se dan en torno a los salarios. Hace poco se intentó hacerlo pero no se pudo por las presiones enormes que existen por parte de los grupos de presión dentro de la estructura del Estado, que no quieren perder los privilegios. O sea, es una lucha muy dura, pero es preciso darla.

RMT: ¿Qué implica esa lucha para los distintos sectores involucrados?

PF: Yo pienso que el Congreso debe entrar en esto también. No es posible que los diputados se reúnan y aumenten sus salarios en porcentajes fantásticos, y no los de los demás, los de los profesores. Es toda la maquinaria del gobierno la que tiene que entrar en esto. Primero, es pre-

ciso que haya decisión política. Sin decisión política no puede hacerse, pues esta lucha en el fondo es política e ideológica, no administrativa. La decisión de ser decente es, substantivamente, una lucha política. Ahora, yo no estoy en capacidad de decir qué es lo que hay que hacer. Hay gente que me dice: «Realmente Paulo, el Estado no tiene dinero. Si se tratara de aumentar a los Procuradores del Estado, los abogados de los diferentes sectores del Estado, entonces sí se puede dar un buen aumento, pues estamos hablando de 150, 300 personas. ¡Pero los profesores son 300.000!». Este es un argumento falso. Porque lo que requerimos saber es si la educación es o no es una prioridad. Si es una prioridad, la prioridad se manifiesta con presupuesto, con dinero. Hablar del discurso de la prioridad sin tener en cuenta cómo se constituye la prioridad, es una mentira, es traición al concepto mismo de prioridad.

RMT: Un argumento corriente hoy en día para no aumentar los salarios docentes es que los salarios, por sí solos, no mejoran la enseñanza, es decir, el desempeño del profesor en el aula de clase.

PF: Yo tengo una respuesta muy fácil para eso. El salario solo no hace milagros. Pero sin un salario decente no es posible comenzar nada. Hay un cierto punto a partir del cual el argumento del salario por sí solo se torna válido. Pero no es posible usar ese argumento en un municipio como Maceió, donde las profesoras ganan 10 reales por mes.⁽⁶⁾ En Sao Paulo se está pagando entre 130 y 187 reales. ¡Es un absurdo!

(6) Un Real en ese momento equivalía aproximadamente a un dólar estadounidense.

Evidentemente, el salario solo no es señal de competencia pedagógica y política del magisterio. Pero un buen Secretario de Educación no puede impulsar la formación permanente del magisterio si los profesores no tienen dinero ni siquiera para comprar el periódico, mucho menos un libro. Una mujer que sale de su casa afligida con su problemática familiar, consciente de que los salarios de ella y de su marido no alcanzan para hacer frente razonablemente a las dificultades, esa mujer, por maravillosa que sea, no puede ser una buena educadora.

RMT: ¿Cuál es el complemento de un buen salario? ¿Qué más se requiere para ser un buen educador o una buena educadora?

PF: Primero, se requiere un salario mínimamente decente. Segundo, un respeto real a la tarea del magisterio. La educación y los educadores tienen que ser respetados: respeto personal, trato cortés, decente, serio. En tercer lugar, la organización política del magisterio debe tener como una de sus tareas la formación permanente de los profesores. El poder público debe por un lado estimular y por otro ayudar a las organizaciones del profesorado para que cumplan el deber de la formación permanente. Y, allí donde no puedan hacerlo los propios organismos sindicales, que lo haga el Estado. El Estado puede ayudar, como lo intentamos en la Prefectura de São Paulo, pagando horas para que los profesores estudien. Si la educación es realmente una prioridad, entonces hay que conseguir el dinero para que los profesores, en su casa o en la escuela, tengan horas para estudiar den-

tro de la jornada de trabajo. Los cursos de formación permanente deben ser pagados. El magisterio tiene que recibir su salario sin descuentos. La comprensión que el poder público tiene del trabajo del magisterio debe incluir las horas en que el profesorado está preparándose para ser mejor profesor.

RMT: Es generalizada hoy la crítica a las organizaciones docentes en el sentido de que están centradas en el reclamo por los salarios, descuidando otros aspectos de la valorización y la profesionalización de los educadores.

PF: Bien, yo también haría esa crítica. Pero la haría sólo después de que el magisterio tuviese asegurados todos esos derechos y continuase no queriendo luchar por mejores condiciones de trabajo. Cuando el gobierno dice: «Es claro que el profesor tiene derecho de ganar más, pero no tenemos dinero», eso es hipocresía, eso es mentira. Si se da la situación de que, teniendo tiempo remunerado para estudiar y contando con una formación permanente pagada por el Estado o por el Municipio, los profesores se niegan a dar clases, esto debe ser sancionado. Pero yo no puedo generalizar esa crítica antes de que los derechos mínimos del magisterio estén asegurados. Creo que un gobierno serio, que dedique sus cuatro años de administración a hacer esto, tiene derecho a exigir del profesorado una productividad mucho mayor que la actual.

RMT: ¿Cómo empezar a resolver el conflicto entre padres de familia y profesores, que tienden a percibirse unos a otros

como bandos opuestos antes que como aliados en el campo educativo?

PF: También ésta es una cuestión ideológica. Yo encuentro que el enfrentamiento entre familias y profesores existe sobre todo en las áreas proletarias, en las áreas pobres de las ciudades, donde la clientela escolar es la clase trabajadora o la clase media baja. He participado en reuniones de padres de familia y profesores en algunas escuelas particulares ubicadas en zonas ricas y no encontré nada de esto. La certeza que tengo es que hay un trasfondo ideológico elitista que funciona en la cabeza o en el cuerpo del profesor. En los cursos de formación del magisterio no se discute la cuestión de la ideología, la relación entre ideología y educación, el tema de cómo la ideología nos ciega, nos vuelve miopes y vuelve opaca la realidad. Entonces, se ha metido en la cabeza de los profesores, incluso de aquellos que comparten la misma condición de clase, que las familias llamadas pobres son incompetentes.

RMT: No obstante, hay problemas y contradicciones reales que cruzan a todos los sectores sociales. Por ejemplo, el tema de la presencia o la ausencia de los profesores. Los padres de familia exigen que los profesores estén presentes, que den clases. Los profesores, por su lado, y sobre todo dadas las condiciones actuales, faltan, se ausentan, hacen huelga.

PF: Exacto. Ahí tienes un problema que afecta a las familias independientemente del corte de clase. Las huelgas, por ejemplo, de las que se valen los profesores para defender su situación, afectan tanto a las

familias de buen nivel de vida como a la familia proletaria.

Algunos años atrás, 3 ó 6 años atrás, el Presidente de la APOS (Asociación de Profesores del Estado de Sao Paulo), durante una huelga general del profesorado del Estado, en un debate televisivo, fue acusado de que los profesores y profesoras del Estado no estaban cumpliendo con su tarea fundamental que era enseñar, dar clases. El dio entonces una respuesta fantástica: «No, eso no es cierto. Nosotros no dejamos de enseñar en ningún momento. Nosotros estamos enseñando lo que significa la lucha democrática». Los padres de familia no entendieron aún esa lucha y es por eso que, en el libro que ya mencioné antes, digo que, en lugar de ponerse en contra de los profesores, los padres de familia deben reaccionar contra el Estado y luchar en favor de los profesores, hermanarse con ellos.

RMT: Por un lado, hay que trabajar en esto con los profesores. ¿Qué hacer, cómo trabajar con los padres de familia?

PF: Los organismos del magisterio deberían asumir, como tarea política, no únicamente luchar contra el Estado, sino luchar política y pedagógicamente durante todo el año para lograr la alianza con las familias. Esta debería ser tarea de la propia escuela y de los partidos progresistas. Estos no deberían hablar de educación únicamente en período de elecciones; deberían tener departamentos vivos todo el tiempo, manifestándose a través de la prensa, por ejemplo. ¿Cómo meter el tema en los llamados «medios de comunicación»? Unos medios de co-

municación que están siendo cada vez más «medios de hacer comunicados», de ideologizar contra los intereses populares. ¿Cómo interferir en los programas de televisión para clarificar ideológicamente nuestra propia lucha?

RMT: Las huelgas y paros docentes se han multiplicado en los últimos años en todo el mundo, y sobre todo en América Latina, pero ya no resuelven los problemas de los educadores. ¿Qué conclusión sacas al respecto?

PF: Esa es una pregunta fundamental que deberíamos hacernos todos desde una perspectiva progresista. En el mundo actual, donde la globalización de la economía es uno de los momentos fundamentales de la llamada post-modernidad, las multinacionales pueden hoy, por ejemplo, con enorme facilidad, desplazar el centro de producción de un determinado producto de América del Sur hacia el Asia, en cuestión de 15 días. Y pueden, de ese modo, vaciar la lucha, vaciar la huelga de obreros involucrados en la producción de ese producto. Las multinacionales se llevan la producción al Asia, acaban con el empleo aquí, y no se perjudican porque inclusive consiguen mano de obra más barata.

Sólo doy un ejemplo para mostrar que la clase trabajadora tiene que ponerse a la altura de los tiempos, a la altura de su tiempo. No es posible resolver hoy con una huelga problemas que fueron resueltos con la huelga veinte años atrás. Es cuestión de eficiencia. La huelga hoy en día ya no es eficiente como vía de lucha, y necesitamos buscar un substituto.

Una de mis discrepancias vehementes con los analistas llamados post-modernos, sean filósofos o sociólogos, es que ellos, haciendo un análisis muy correcto de la situación concreta, concluyen en la imposibilidad de cambiar. Yo hago el mismo análisis... ¡y concluyo en la necesidad de continuar luchando! Es decir, la diferencia entre ellos y yo es que yo no acepto de ninguna manera renunciar a la lucha. Y, por eso, no caigo en el fatalismo que carga el neoliberalismo en su discurso. Yo no creo que la lucha sea inviable. Lo que constato es que la lucha a la antigua no va más.

Cuando se plantea la cuestión de la huelga con relación al profesorado, en primer lugar hay que tener en cuenta que los huelguistas educadores ya parten de una dificultad política y es el propio hecho de que su huelga no altera la producción. En otras palabras, como educadores que son, no trabajan en el proceso productivo sino en el plano cultural. Esto disminuye considerablemente su poder. De aquí a poco la huelga ya no será eficaz, como ya no lo está siendo. Hubo varias luchas en las que el magisterio terminó cansado, exhausto, y sin conquistar casi nada. Y entonces regresa decepcionado a las escuelas.

Si yo pudiese influenciar más a través de mis libros, a través de mi postura y de mi posición, convidaría al magisterio y a sus dirigentes a re-examinar las tácticas de lucha. No para abandonarla. Yo sería la última voz en decir «No luchen» a los profesores. Yo quisiera morir dejando un mensaje de lucha. Ahora, si tú me preguntas: «Paulo, ¿tienes alguna sugerencia?»

cia concreta?». Yo te digo: «No, no la tengo». Lo que tengo es la certeza de que no es posible el fatalismo. Puedo concluir que la huelga ya no tiene el sentido que solía tener, y por eso quiero saber cuál es su sustituto. Lo que no podemos hacer es cruzarnos de brazos.

RMT: Vamos al tema de la formación docente. Hoy en día, para muchos la eficacia de la formación y la capacitación docente está en duda. No se ven resultados claros ni al nivel de la enseñanza ni a nivel del aprendizaje, ni entre los profesores ni al nivel de sus alumnos. ¿Cómo ves tú esta cuestión? ¿Dónde radican los problemas?

PF: Yo no tengo duda de que una formación bien hecha continúa siendo no sólo eficaz sino indispensable.

RMT: Pero, ¿qué quiere decir bien hecha? ¿Cómo se hace?

PF: Voy a intentar explicar lo que significa para mí «bien hecha». Para mí, la formación permanente sólo tiene sentido, sólo es inteligible, cuando involucra una relación dialéctica, contradictoria, entre práctica y teoría. Al examinar la experiencia formadora o capacitadora, lo que interesa ver es exactamente cómo se dan en esa experiencia las relaciones entre práctica y teoría. Porque la formación está ahí; la formación se da en la relación entre teoría y práctica, no sólo en la teoría ni solamente en la práctica. Y entonces ahí tenemos diferentes caminos, diferentes métodos, para concretar esta relación. Cuando fui Secretario de Educación en la Secretaría de Educación de Sao Paulo nos propusimos y vivimos un pro-

ceso de formación permanente con 35.000 profesores.

RMT: Cuéntanos cómo fue ese proceso.

PF: Se hizo a través de grupos de formación. ¿Qué hacía cada grupo? Precisamente, discutía su práctica. En una sala se reúnen 25 o 30 profesores que trabajan en alfabetización infantil y se cuenta con un equipo de dos o tres personas que coordinan el encuentro. Las personas que coordinan deben tener, obviamente, un nivel mayor de conocimientos teóricos y científicos que el que tiene el grupo con el que trabajan. En determinado momento de la reunión, una profesora habla y dice: «Yo quisiera exponer al grupo mi práctica y algunos obstáculos que vengo encontrando y que no he logrado resolver». Y lo hace. En ese momento, ella concretiza el obstáculo con el cual se ha enfrentado. Y entonces sí vienen Vigotski, Emilia Ferreiro, los estudiosos que han estudiado y continúan estudiando ese problema y que han planteado explicaciones teóricas para entenderlo y encararlo. Así se enseña a Vigotski, y no a través de conferencias sobre Vigotski. Es esto lo que debe hacerse en todos los niveles de la práctica docente, con el profesor de lengua, de historia, de geografía, de matemática.

Nosotros hicimos esto aquí con ayuda de tres universidades de Sao Paulo. Teníamos un equipo muy bueno de UNICAMP (Universidad de Campinas), la USP (Universidad de Sao Paulo) y la PUC (Pontificia Universidad Católica), formado por filósofos, lingüistas, cientistas políticos, profesores de lengua, de portugués, de sintaxis. Ellos trabajaban con

los técnicos, con los educadores y educadoras que actuaban en las bases de la Secretaría de Educación.

Ahora, evidentemente, en este intento por discutir práctica y teoría, puede llamarse también a una persona externa para que venga a hablar específicamente, por ejemplo, con los profesores de lengua. No obstante, esa exposición puede caer entre gente que está acostumbrada a hacer reflexión teórica únicamente en función de su práctica. Por eso, hacer formación solamente a partir de conferencias, en un determinado mes del año, eso, para mí, no es formación permanente.

RMT: ¿Cuál fue la respuesta de los profesores al plan de formación propuesto por la Secretaría?

PF: Yo asistí a algunos de los seminarios de evaluación que se realizaron en las subregiones en que dividíamos el Estado de Sao Paulo desde el punto de vista administrativo-pedagógico. ¡Fue fantástico! Los dos seminarios municipales de educación que se realizaron en nuestra administración llegaron a toda la red. Se presentaron más de 375 tesis, lo que no es poca cosa. Tenemos pues evidencia de que el magisterio, cuando se lo trata decentemente, responde.

RMT: La formación de los profesores, ¿tuvo repercusión en sus modos de relacionarse con los alumnos y de enseñar en las aulas de clase?

PF: La enseñanza mejoró enormemente. Superamos en Sao Paulo 10 años de experiencia pedagógica. A lo largo de los

cuatro años de administración, cada año superaba al anterior desde el punto de vista de la promoción de los alumnos dentro de la red escolar.

En Brasil, el número de niños que queda al margen de la escuela es un escándalo. El número de los que consiguen entrar es mucho menor que el de los que no lo consiguen, y más de la mitad de los que entran son expulsados de la escuela, es decir, la mal llamada «evasión». Nosotros logramos disminuir drásticamente esta última. Y lo comprobamos estadísticamente.

RMT: Te has referido fundamentalmente a la capacitación de profesores en servicio, y esto es lo que se hizo en Sao Paulo. Pero, ¿qué pasa con la formación inicial de los profesores? ¿Qué cambios hay que introducir aquí para que sea eficaz?

PF: Creo que aquí también habría que hacer un trabajo parecido. He dado inclusive sugerencias a personas vinculadas directamente a los cursos de formación.

A menudo en los cursos de formación para el magisterio se formula la pregunta: ¿cómo sacar a los profesores de las escuelas y llevarlos a observar aulas de clase? Hoy, con ayuda de la tecnología moderna, no es necesario hacer esto. Se necesita un equipo que haga buen video y un equipo que sepa discutir video, que tome el video como un objeto cognoscible y no como un video, sino como un elemento que inmediateza la práctica gnoseológica del profesor dentro de su campo.

Tomemos, por ejemplo, una escuela de la periferia, de la favela. Vamos allí y nos

presentamos como representantes de una institución de formación de profesores que queremos hacer unos videos para mostrar a los estudiantes el contexto de la escuela y algunas actividades pedagógicas que tienen lugar allí. Hablamos con la directora primero, y después con el cuerpo docente. No debe ser la directora quien seleccione a la profesora cuya clase vamos a filmar. Después de esos arreglos preliminares, se filman las actividades de uno o más profesores con sus alumnos. Luego se prepara el video desde el punto de vista técnico. Antes de terminarlo, un equipo de profesores estudia el video. El video así producido lleva la favela al aula de clase, muestra cómo juegan y cómo viven los niños, cómo enseña el profesor, qué problemas enfrenta, etc.

El video se pasa a los estudiantes de magisterio, en su programa de formación, sin decir absolutamente nada. Después se les pide que lo analicen. Y se ve con qué están de acuerdo y con qué no. Al hacerlo, los estudiantes van a discutir el comportamiento pedagógico y político de la profesora con los alumnos. A mí, como profesor, me toca discutir la teoría de los errores y la teoría de los aciertos de la profesora cuyo video fue presentado en el aula. Este es apenas un ejemplo de cómo podemos dinamizar de un modo fantástico la formación docente.

Un día fui a dar una charla en un colegio de formación de profesores, invitado por las alumnas del último año. Al terminar, las alumnas se aproximaron y me dijeron: «Profesor Paulo, estamos asustadas. Nos formamos como profesoras y ahora

estamos con miedo de que alguien nos llame a darnos empleo». Yo les dije: «Explíquenme mejor la cuestión del miedo. ¿Están arrepentidas de su opción por la escuela?». Respondieron: «No, queremos enseñar, pero nunca oímos siquiera hablar de la periferia. y estamos con miedo de que nos llamen a trabajar allí. Tenemos miedo de los niños de la periferia». Pues bien, en un curso de formación de profesores, y hasta donde sea posible, es preciso mostrar el país a esos jóvenes. Y, con la tecnología disponible hoy, ¡pucha! El video fue algo imposible algunos años atrás. Ya no. Sólo no lo usa el que no quiere hacerlo.

RMT: Un último punto, Paulo. Acaba de realizarse la Conferencia Nacional de Educación para Todos, en Brasilia. El acuerdo que se firmó con los profesores reconoce un piso salarial de 300 reales y la importancia de la formación permanente del profesorado. ¿Son éstas buenas señales?

PF: Mi primera reacción a cualquier noticia en torno de la formación permanente como preocupación central de un encuentro, es elogiarlo sin saber nada más. Después, yo quiero saber de qué se trata exactamente. Es decir, mi primera respuesta es positiva. Como educador, yo sé lo que significa la formación. Es por eso que peleo tanto con los americanos, pues me resisto a aceptar que «training» equivale a «formación». «Formación» es mucho más que «training». Entonces, la formación de los educadores, y los análisis en torno a ésta, tienen gran importancia.

RMT: ¿Qué opinas del piso salarial?

PF: Encuentro que todavía es poco. Tal vez haya gente que diga que no es posible más, que más que eso ultrapasaría todas las posibilidades. La cuestión es que, en el momento que uno comienza con un piso como ese, uno no puede dejar de estar preocupado por saber si en verdad la educación es una prioridad.

La educación es prioritaria porque en el análisis general que hago de la vida y de la existencia humana, el fenómeno educativo es absolutamente fundamental. La educación no es la llave de todo, pero sin ella nada se hace. Entonces, si eso es verdad, yo tengo que preocuparme diariamente con ese piso, con ese mínimo, debajo del cual los profesores no pueden vivir ni trabajar decentemente.

RMT: Todos hablan hoy de la «valorización del profesor». ¿Qué entiendes tú por «valorización del profesor»?

PF: Cuando tú viniste aquí esta tarde a hablar sobre esto, tú ya estabas valorizando al profesor. Cuando me propusiste este tema, es porque tú ya apostabas a que yo también valorizo al profesor. Tú

viniste aquí hoy no sólo como una profesional, una buena profesional de América Latina, sino encarnando una tarea política, indiscutiblemente, en defensa de la valorización.

¿Qué es valorización? Es el respeto a la dignidad del profesor, de una persona sin la cual la educación no es prioridad. Valorizo algo o a alguien en la medida que lo considero fundamental en relación con mis objetivos y sueños. Y mis sueños, aquellos por los cuales he luchado, no pueden estar disociados de la práctica educativa. Entonces, valorizar al profesor no es sólo una obligación ética sino una obligación política que se fundamenta en la ética. Si no valorizamos a los educadores tenemos pocas posibilidades de hacer de éste un país mejor. Ahora, la valorización no se detiene en el verbo, no sólo se trata del discurso sobre la valorización sino de la práctica del discurso.

Me asiste la alegría de decir que fui Secretario de Educación del Municipio de Sao Paulo junto con Luiza Erundina.⁽⁷⁾ El mérito es mucho más de Erundina que mío, pero el hecho es que fueron dos años y medio sin ninguna huelga del magisterio. Esto se dio porque valorizamos al profesor.

Uni-pluri/versidad, Vol. 2, No. 1, 2002, Pág. 69.

(7) Freire ocupó ese cargo entre 1989 y 1992.

La Universidad: “ente” histórico fluido

Hernán Vélez Atehortúa*

INTRODUCCIÓN

La Universidad nació en el Medioevo, la edad oscura de la humanidad según algunos; sin embargo en esa edad oscura se crearon dos de los pilares fundamentales de la civilización occidental: La Banca y la Universidad.

La Banca, persiste según los mismos parámetros medioevales, el mismo nombre de banco se refiere al taburete en donde se sentaba el prestamista, y “quiebra” del banco no es otra cosa que hacer añicos contra el suelo ese taburete o banco cuando no se tenía con qué responder.

La Universidad nació por el mismo tiempo y “universitas” significó originalmente cualquier comunidad o corporación. La Universidad principió como gremio semejante a los otros gremios de curtidores, tejedores, teñidores, asociación espontánea de maestros y discípulos que buscaban, a través del estudio, el entendimiento del universo; era un gremio escolástico. Se inició como “Studium Gennerale” Comunidad de Estudiosos Maestros y Discípulos. De ahí su nombre de “Universitas Magistrorum et Scholarum”.

* MD, Ex Rector Corporación Universitaria Lasallista, Medellín

La Universidad nació al pie de la catedral; es producto de la civilización occidental y fruto de la cristiandad. En su inicio la licencia para funcionar la daba el Canciller Escolástico en el norte de Europa y en el sur los gremios de maestros fueron libres de dar la licencia sin supervisión eclesiástica, aun cuando más tarde se plegaron a la exigencia de obtener una licencia por parte de los eclesiásticos.

En 1225 Federico II dicta un decreto real para Salerno y en 1229 el Papa Gregorio IX produce una Bula para Tolusse que declara que cualquiera que obtuviera el título de Maestro o Doctor en esas instituciones podía ejercer la enseñanza en cualquier parte.

Pero sólo en 1231 el mismo Gregorio IX dicta la Bula "París Scientarium", la Carta Magna de la Universidad de París, la cual la divide en cuatro facultades, tres superiores y una inferior. Las superiores fueron las de Teología, Canon y Medicina y la inferior Arte. Ahí, en ese momento, nació la Universidad como la conocemos hoy.

Como producto de la cristiandad la Universidad nace teocéntrica, en una cultura caracterizada por la interpretación y concepción religiosa de la realidad (universo, mundo, hombre) y regido por una jerarquía religiosa (bulas papales).

Más tarde la reforma religiosa (Lutero y Calvino) a pesar de las diferencias conceptuales, no hizo sino profundizar el concepto teocéntrico de la Universidad. Las universidades del sur son baluarte del catolicismo, las del norte del protestantismo.

¿Pero, por qué nació la Universidad?

Si somos empleados de este ente llamado Universidad y si somos así mismo productos de él, debemos saber por qué nació y para qué nació la Universidad, esto nos ayudará a entender la Universidad de hoy y la del futuro que está en nuestras manos.

La Universidad nace en una cultura, la occidental, en un tiempo el medioevo, bajo el patrocinio y liderazgo de una religión, la cristiana, y ha perdurado como ente a través de los años.

¿Por qué en la Cultura Occidental

La cultura occidental ha producido manifestaciones y fenómenos culturales que no ha producido ninguna otra cultura aún cuando hubiera trabajado en los mismos aspectos.

Dentro de la cultura occidental (griega, latina) ya se cultivaba la ciencia y se planteaban disquisiciones filosóficas; Sócrates, la Academia de Platón, el Liceo Aristotélico, la Escuela de Pitágoras, el Centro Cultural Árabe del Califato de Córdoba, discutían ciencias y filosofías, pero no fueron universidades.

Se pregunta Max Weber: "¿Qué serie de circunstancias han determinado que sólo en occidente hayan nacido ciertos fenómenos culturales que marcan una dirección evolutiva de universal alcance y validez?".

"Sólo en occidente hay ciencia. A no dudar también en otras partes (India, China, Egipto) ha habido conocimien-

tos empíricos (ciencia experimental), meditación sobre los problemas del mundo y de la vida, filosofía con matices racionalistas y aun teológicos; aún cuando la elaboración de una teología sistemática haya sido obra del cristianismo mismo”. (Fundamental este concepto porque la Universidad como tal nació alrededor de la Iglesia, estudiando Teología).

“Las ciencias naturales Indias carecieron de experimentación racional y del moderno laboratorio, por eso, la Medicina, tan desarrollada en la India en el orden empírico-técnico careció de todo fundamento biológico y bioquímico”.

“Fuera de occidente no existe una ciencia jurídica racional a pesar de todos los indicios que puedan encontrarse en la India y a pesar de todas las calificaciones, pues no existían esquemas y categorías estrictamente jurídicas; no existe derecho canónico fuera de occidente”.

Lo mismo ocurre en el arte: “En la música, todos los pueblos conocían la polifonía, la instrumentación, los compases, pero sólo en occidente ha existido la música armónica racional (contrapunto y armonía) y el pentagrama con la ejecución de sonatas, sinfonías y óperas”.

“En China hubo productos de arte tipográfico, pero sólo en occidente ha nacido una literatura impresa”.

“En China y en el Islam ha habido Escuelas Superiores de todos los linajes, incluso con la máxima semejanza a nuestras universidades académicas, pero el culti-

vo sistematizado y racional de las especialidades científicas y la formación del ‘especialista’ como elemento dominante de la cultura nunca existió”.

Sólo la cultura occidental teocéntrica sintió la necesidad de crear un ente que le hiciera comprender una realidad que se le presentaba a cada momento y esa cultura occidental teocéntrica, en la búsqueda de la realidad (universo, tierra, hombre) hizo posible el nacimiento de la Universidad como necesidad para explicar esta realidad. Por eso se estudió **Teología**: La relación del hombre con Dios. **Derecho**: La relación del hombre con los otros hombres. **Medicina**: La relación del hombre con el mundo físico. **El Arte**: La manera de expresar los sentimientos para con Dios y con los otros hombres.

La Universidad, ese producto de la cultura occidental que nació alrededor del cristianismo como manera de explicar la realidad del mundo, del universo y del hombre, fue hasta hace dos siglos teocéntrica; filosófica-sintética; después y, desde la revolución francesa e industrial- materialista, analítica y experimental: El conocimiento de la materia quiso explicar la realidad del mundo, del universo y del hombre.

Hoy a fines del Siglo XX ni el método filosófico-sintético (teocéntrico) ni el método analítico-experimental (materialista) han resuelto el problema de entender la realidad del universo, de la tierra y del hombre.

Buscamos otros caminos y esto nos ha llevado a producir una angustia

existencial, otros conceptos filosóficos que tratan de explicar la realidad del Universo. La universidad está en conflicto.

En resumen, la universidad se creó para poder explicar la relación del hombre con Dios, con los otros hombres, con el medio, en una tentativa de explicar la realidad del universo, del mundo y del hombre. Hoy seguimos en la misma búsqueda, por caminos diferentes y sin encontrar la respuesta; por eso es vigente la Universidad.

Espacio en la Sociedad

Al aparecer la Universidad como “ente”, como criatura, como lugar que recibe (de ahí el nombre de claustro universitario dado por Alfonso el Sabio), como comunidad que se junta para estudiar y para enseñar, se abre un espacio en la sociedad como lo habían abierto otras agrupaciones; las agrupaciones de comerciantes, las agrupaciones de negociantes, las agrupaciones de extranjeros en ciudades extrañas que ya tenían un espacio social.

Este espacio social ya formado es susceptible de los influjos de la sociedad a la que pertenece y a ese ente ya formado y que ocupa un lugar en la sociedad se le asigna por parte de esa misma sociedad la misión de buscar el entendimiento de “la realidad” del universo, esa fue pues su primera función. En esta búsqueda los individuos, localizados en este espacio universitario, son formados para buscar esa realidad. Luego aparecen las “profesiones” universitarias pero tardíamente. Profesiones que irán cambiando como cambia y lo exige la sociedad. La profesión no fue ni debe ser lo fundamental en la Universidad.

Influjos sociales

Como la Universidad se forma como espacio social, como una criatura, como lugar que recibe (claustro), está influenciada por la sociedad que le ha dado ese espacio. La sociedad, por su parte, cambia permanentemente y esos cambios de la sociedad influyen sobre ese ente “Universidad”. La Universidad es receptora de influjos; los mayores han sido:

1. La Reforma y Contrarreforma.
2. La Revolución Francesa.
3. La Revolución Industrial.
4. La Posguerra (II guerra).
5. La Posindustrialización.

1. **La Reforma y la Contrarreforma** hicieron de la Universidad baluartes del pensamiento religioso de una o de otra tendencia. Se trataba de entender la realidad del universo, del mundo y del hombre, siguiendo los pensamientos filosóficos-religiosos de los reformadores de la Iglesia (Lutero, Calvino, Zwinglio) o de los Papas. El gremio “político” toma partido; por eso se llaman partidos políticos y se afilian a esta lucha, a este conflicto en uno u otro bando. Los Reyes y sus cortes como agrupación política toman partido y se inicia una etapa importantísima en la Universidad. La Universidad que es influenciada por la política y la política que es influenciada por la Universidad. De esta manera la Universidad que se inició como ente receptor, que recibe, que es claustro, inicia con este conflicto religioso una nueva tarea: Influir en la sociedad. Otra misión universitaria.

2. **La Revolución Francesa** es un fenómeno eminentemente social. Se cambian las estructuras sociales, desaparece el feudo

dalismo, la noción de Estado aparece, lo mismo que los conceptos de patrón, obrero y fábrica, el individuo prima como concepto social. Aparece la Ilustración como movimiento intelectual, la razón se proclama diosa y como la única manera de entender el universo, el mundo y el hombre.

La Universidad acoge estos principios; se inicia la explosión del conocimiento, se investiga todo, se experimenta todo y a fuerza de que son tremendos los logros y el avance científico es arrollador; la “parte” es lo importante sin tener en cuenta el “todo”. Se “desuniversaliza” el hombre cuya meta había sido “universalizarse”. Se inventó la máquina para ahorrar trabajo al hombre y así se cambia el concepto de tiempo y de espacio.

Se inicia la Universidad Materialista dentro de una Sociedad Materialista. Es la afirmación del hombre por sí mismo: Este quiere poseer plenamente, y por su razón, las cosas y el universo entero y también fundamentar en su razón, los valores morales que deben regir su acción. Es la modernidad.

Se engendra el individualismo. La realidad externa (el universo, la tierra) se le hace racional y dominable, pero no así el mundo del espíritu, el mundo de los valores; se entra en el conflicto actual, conflicto existencial porque a pesar de la razón y la ciencia, la “realidad” del universo todavía no es asequible al hombre.

3. La Revolución Industrial que cambió los conceptos de amo en patrón, de siervo en obrero, de taller en fábrica, exi-

gió de la Universidad la preparación de personal que llenara los espacios de trabajo que se abrieron y se dio principio a la “profesionalización” de la Universidad que junto con la teoría napoleónica, con su nueva noción de Estado, de preparar administradores para el imperio, produjeron ese gran cambio: la Universidad profesionalizante ya sea para el servicio de un sistema político capitalista, socialista o de nuevas empresas.

4. La Posguerra, ese período después de la Segunda Guerra Mundial, introdujo grandes cambios acelerados y revolucionarios en el orden económico, demográfico, tecnológico, social y político; generaron nuevas necesidades de aprendizaje, confrontaron los sistemas educativos y desafiaron imperios como nunca antes. La crisis educativa alcanza a manifestarse mundialmente en la década del 60.

Se cuestiona el papel de la Universidad en la sociedad. Innecesariamente se quiere destruir todo para iniciarlo de nuevo. Este movimiento no arraigó, no prosperó. La Universidad volvió por los mismos cauces, sin embargo, quedó flotando en el ambiente el concepto existencial de que el hombre debe convertirse en el estudioso de los problemas eternos de la vida: La inevitabilidad de la muerte, la alegría, el sufrimiento, el amor, la libertad; y como según esta teoría existencial, el hombre no forma parte de un designio cósmico (porque el designio no es sino un concepto de la mente); y como el hombre no pertenece a ningún sistema universal, posee una libertad absoluta y está luchando por esa libertad. La Universidad es producto y productora de estos conceptos.

5. La Posmodernidad. De la misma manera que es imposible señalar una fecha para indicar el comienzo o el final de la edad moderna, es imposible indicar cuándo se inició esta etapa nominada posmodernidad. Para algunos se inició a fines de la Primera Guerra Mundial y para otros después de la Segunda, con Auschwitz. No vale discutir momentos. Algunos países todavía están en el medioevo, otros en la modernidad y otros son ya posmodernos. Cada cual debería autoevaluarse y localizarse en el lugar que le corresponde.

El paradigma de la posmodernidad se basa en cambio de conceptos: El Eurocentrismo desapareció y actualmente tenemos el multicentrismo, Europa, Norteamérica y el Lejano Oriente. Desde el punto geopolítico terminó el colonialismo y el imperialismo. Económicamente, el capitalismo y el socialismo cedieron ante la economía de mercado de carácter social y ecológico. La industria de transformación de materias primas cede a la telemática y a la informática. Las ideologías liberalismo y comunismo desaparecen. Las religiones pierden religiosidad y predomina la multi-religiosidad y la inter-religiosidad con un ecumenismo religioso.

Se pasa de una ética de preceptos privados de comportamiento personal, a una ética de orden público.

El conocimiento, no la información acumulada que se construyó racionalmente, cede paso al conocimiento transformador; ya se habla más de "visión" que de "razón".

Se popularizó el conocimiento que durante el medioevo y la modernidad, era de uso exclusivo de ciertas élites. El conocimiento no está en las universidades, trascendió sus límites y se expandió; cualquiera tiene acceso a él.

El Poder del Conocimiento

El conocimiento siempre ha dado poder, hasta hace poco era poder político. Sólo las élites sociales tenían conocimiento y eran dueñas del poder político y de todo tipo de poder. Después de la revolución industrial, el conocimiento representa más que poder político, poder económico. Se valora económicamente el conocimiento. Después de la Segunda Guerra Mundial, en plena posmodernidad, los aliados se repartieron los sabios alemanes como botín de guerra sin preocuparse mucho por sus conceptos filosóficos; Von Braun el padre de la cohetaría espacial le tocó en suerte a los Estados Unidos y nadie le preguntó si creía en Hitler. En la posmodernidad las ideologías se desdibujan.

El espionaje que predominó antes sobre las acciones, las estrategias, las tácticas militares, hoy se centra sobre el conocimiento. El espionaje científico o tecnológico es espionaje sobre el conocimiento. La verdadera Universidad es centro de conocimiento y por eso es centro de poder político y económico.

Universidad – Investigación

La Universidad y la Investigación han marchado paralelamente en su desarrollo. La investigación como necesidad humana dirigida a descubrir lo desconocido fue, y sigue siendo, una de las misiones de la Universidad.

Cuando teocéntrica, la Universidad buscó la causa y la razón de la existencia del hombre, del mundo y del universo en los desarrollos filosóficos, en su conocer el todo y así saber de las partes; cuando materialista experimental, busca lo mismo estudiando la parte. Sarcásticamente B. Shaw decía que estamos aprendiendo más y más acerca de menos y de menos y pronto sabremos todo acerca de nada.

Se presenta, en el transcurso histórico, un cambio total en el sentido de la investigación: La Investigación de la Universidad Moderna (después de la Revolución Industrial) y ahora en la época posmoderna, se dirige a la “parte” y en mucho se volvió utilitaria y pragmática; hecho que ha acentuado más y más en los últimos tiempos. El conocimiento es “valor económico y poder”.

La investigación se ha trasladado de la Universidad a otros “entes” más interesados que la Universidad en “poder y en valor económico”. La mayoría de la investigación tecnológica se hace por fuera de la Universidad y es contratada. Sin embargo, la investigación como método formativo tiene plena vigencia en la Universidad y no sólo es vigente sino que es pilar fundamental del quehacer universitario; aquí se diferencia de los otros “entes” investigativos. La investigación en la Universidad es parte de su misión formadora y puede que no sea económicamente valiosa.

La sociedad posmoderna ha desplazado la investigación al “gremio” industrial, éste es el que investiga con celo los aspectos que le interesan porque el poder eco-

nómico es dominante. Muchos de los adelantos científicos no se comparten por temor a disminuir el poder económico que el conocimiento genera: La investigación atómica (su conocimiento) es secreto guardado celosamente por los estados. El conocimiento industrial, de producción, es así mismo guardado y no compartido por la empresa. El conocimiento que no genera poder económico es el único que se comparte.

Universidad y Desarrollo

Como en todo lo demás, el mundo se divide en países desarrollados y países subdesarrollados, norte y sur, primer mundo y tercer mundo: En Universidad del desarrollo y en Universidad del subdesarrollo. La Universidad del subdesarrollo copia conocimiento y copia tecnología, no la produce. América Latina no ha producido sino dos Premios Nobel en Ciencia, Houssay y Leloir, argentinos ambos con nombres no propiamente latinos. No se desarrollan los pueblos porque no tienen Universidad desarrollada, porque son pueblos subdesarrollados: ahí tenemos un círculo vicioso. No se produce ciencia, no se produce conocimiento; éste se importa como se importan bienes de consumo, costosamente.

¿Universidad para la élite o para el pueblo

La Universidad siempre fue elitista. La Universidad del medioevo educaba un clan para mantener el dominio de la Iglesia. La Universidad Renacentista (siglos XV y XVI) fundada en la erudición y en el cultivo de las artes por sí mismas, educaba para dar prestigio al Estado y a sus

jefes. La de Reforma y Contrarreforma (siglos XVI y XVII) formaban una aristocracia para servir de sostén al Estado y a la Iglesia oficial. La Universidad de la Ilustración (siglo XVIII) fue elitista para formar profesionales útiles a la sociedad. La Napoleónica profesionalista para contribuir a la estabilidad política y económica del Estado. La Universidad de hoy prepara una élite para servicio del Estado (Universidad Socialista) o para el servicio de una economía (Universidad Capitalista).

La Universidad del Siglo XXI

La Universidad del siglo XXI es una Universidad en conflicto, como está en conflicto el mundo, conflicto que tiene sus raíces en el cambio de la apreciación de la realidad del mundo, por lo menos en la cultura occidental a la cual pertenecemos. La explicación teocéntrica del universo, del mundo y del hombre se vino abajo por descubrimientos que han sido trascendentales en la historia de la humanidad. Toymbee menciona a los siguientes como fundamentales:

- El mundo no es el centro del universo (Copérnico).
- El mundo gira alrededor del sol (Galileo).
- El mundo es redondo, no es plano (Colón lo comprobó).
- La gravitación universal (Newton).
- El átomo (neutrón, electrón, positrón) microcosmo insospechado. Existe una tercera dimensión más que espacio y tiempo (relatividad) Einstein.
- La fuente de la vida es el DNA y RNA (Watson), el hombre la comparte con otros seres vivos; esta molécula no es

propia del hombre. Bioquímicamente no existe diferencia entre el hombre y el repollo, lo diferencia únicamente el espíritu que no tiene DNA.

Estos descubrimientos, comprobados experimentalmente, aseguraron al hombre la posibilidad de explicar la realidad prescindiendo de Dios. El método empírico-experimental tomó gran auge y la especialidad, tomando "la parte" para explicar "el todo", se hizo reina como fue reina la razón en tiempos de la Ilustración.

Si la explicación del mundo alrededor de Dios no llena las aspiraciones humanas, la explicación materialista tampoco la ha llenado y el hombre se debate entre éstos dos conflictos; y como consecuencia se habla hoy de la deshumanización del hombre.

La edad moderna contrapone dos conceptos diferentes que se expresan así:

- "Si no encuentras la alegría en este mundo búscala hermano más allá de las estrellas". (Shchiler)
- "Dios no existe, viva el superhombre". (Nietzsche)

La posmodernidad no acepta ni lo uno ni lo otro; el hombre busca desesperadamente la respuesta a la pregunta que se hizo cuando creó la Universidad. Busca la explicación a la realidad del universo, del hombre y del mundo.

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, Visión y Acción, lanzada por la UNESCO en octubre de 1998, trazó una misión clara para la Universidad posmoderna, así:

- Educar
- Formar
- Realizar investigación

La Universidad tiene una Función Ética, es autónoma y responsable.

Es la Universidad “Idea” y la Universidad “Función”. Es el lugar donde se educa y se forma a la sociedad y se busca la realidad a través de la investigación. Ningún otro ente social tiene esta misión. La Universidad forma profesionales, pero ¿para qué los forma; para educarlos o para qué le sirvan al Estado y a la empresa?.

Artículo publicado en Uni-pluri/versidad Vol.1 N°2, 2001. Pág. 39

La investigación científica es la actividad que la Universidad realiza en “buscar y en valor la verdad”. La misión de la investigación científica es la de descubrir la verdad y es la función de la Universidad. La investigación científica es la actividad que la Universidad realiza en “buscar y en valor la verdad”. La misión de la investigación científica es la de descubrir la verdad y es la función de la Universidad.

La investigación científica es la actividad que la Universidad realiza en “buscar y en valor la verdad”. La misión de la investigación científica es la de descubrir la verdad y es la función de la Universidad.

Universidad y Desarrollo

Como en todo fenómeno, el cambio se da en etapas: desarrollo y punto de desarrollo. Ante y sin primer punto de desarrollo, cuando la Universidad del desarrollo y la Universidad del desarrollo. La Universidad del desarrollo es la Universidad del desarrollo. La Universidad del desarrollo es la Universidad del desarrollo. La Universidad del desarrollo es la Universidad del desarrollo.

Universidad para la vida y para el mundo

La Universidad es la vida y el mundo. La Universidad es la vida y el mundo. La Universidad es la vida y el mundo. La Universidad es la vida y el mundo. La Universidad es la vida y el mundo.

Sujeto y educación

Jose Romo Cordero

¿QUÉ ES VIVIR PARA SER?

A primera vista estamos en un estado en el que nos vemos obligados a vivir para ser, lo que significa que tenemos la obligación de prepararnos para la vida. Esta vida la vamos realizando a través de nuestros actos en el mundo. Vivir más, ya digo, es una actividad de la vida que se va realizando y haciendo, es decir, se va realizando en el mundo, como el proceso de aprendizaje que se hace más prolongado en los primeros años de la vida, en la infancia y en la adolescencia. El aprendizaje del niño y de la infancia, juventud, es una etapa crucial en la que se forman los esquemas básicos, biológicos, psicológicos, emocionales, intelectuales, culturales, y morales de todo cuerpo que nos permitirá vivir en la sociedad aprendiendo las reglas, normas, orden, disciplina, valores, gustos, etc. y demás aspectos de la cultura, la sociedad y la cultura que nos rodea. En esta etapa crucial se va formando la personalidad y con ella lo que nos va formando en el mundo, y finalmente nos vamos formando como seres humanos que es el fin último de la vida.

de la metáfora
de la educación

Publicado por Biogénesis en el Fondo Editorial Biogénesis, Avenida Ciro Cordero 1234, 2do. piso, Universidad de Antioquia.

Sujeto y educación

José Rozo Gauta*

1. LO QUE ES Y PUEDE SER.

A primera vista estamos de acuerdo en la necesidad de educar a las nuevas generaciones, lo que significa que tenemos la obligación de prepararlas para la vida. Esta tarea la ha realizado la especie humana durante toda su existencia. Aún más, ha sido una actividad de la vida que ha venido evolucionando y haciéndose compleja en los mamíferos con el proceso de juvenilización que se hace más prolongado en los primates superiores, en los homínidos y en Homo Sapiens. El alargamiento del tiempo de la infancia-juventud es una etapa preciosa en la cual maduran los elementos físicos, biológicos, fisiológicos, síquicos, lingüísticos, estructurales y funcionales de todo orden que nos permiten entrar en la sociedad aprendiendo los roles, saberes, órdenes, simbolismos, quehaceres y demás aspectos de la especie, la sociedad y la cultura que nos configuran en aras de sus perpetuaciones en la reproducción y cambio que nosotros hagamos de ellas, y sigamos ese proceso bio-antropo-socio-noético que es el devenir humano.

* Historiador, Magíster en Ciencia Social, Investigador asociado, Grupo CHHES-BIOGÉNESIS. Universidad de Antioquia

Sabemos que el proceso de conocimiento es propio de la vida y no exclusivo de los humanos, quienes han aportado a ese proceso formas interventivas y formalizadas de educación de lo que debe ser, hacerse, conocerse, desconocerse, amarse, odiarse percibir, pensar y de las maneras como se pueden comunicar el conocimiento, los saberes, las técnicas, los pensamientos, las artes, las mitologías, las religiones, las formas de ver, comprender, explicar, describir y manipular el mundo y sus eventos. Aquí las diversas culturas humanas anteriores y actuales son semejantes y diferentes, todas llevan a cabo dichos procesos, pero cada una los concibe y realiza de manera propia con diversos contenidos, técnicas y sentidos.

Durante la mayor parte de la historia humana, los conocimientos, saberes, haceres y sentimientos (pensamientos, comportamientos, sentires) se han transmitido en forma directa de padres a hijos en la vida cotidiana familiar y/o comunitaria. Aunque en la antigüedad clásica occidental y oriental hubo escuelas y academias y en la Edad Media hubo escuelas, gremios, universidades y conventos, la institucionalización de una educación masiva y la formalización de los saberes es un asunto de la Modernidad y de los procesos de la Ilustración, la democracia, el capitalismo y la laicización de la vida, aspecto que no implica que la institucionalización, racionalización y formalización de la educación se haya

realizado bajo todos los principios de la Ilustración, de la democratización y de la laicización.

Aunque la Modernidad trae e impone un status de individualidad, formas conductuales y de propiedad que rompen los antiguos lazos comunitarios, los procesos e instituciones del conocimiento y la educación desconocen, hasta mayo del 68, el *status* de sujeto al educando, pues se venía trabajando con los aspectos formales de valores y éticos de la Edad Media bajo el principio de autoridad y resguardo del poder-saber.

Hoy, frente a los efectos de la globalización y la planetarización, es necesario volver a descodificar los postulados, principios y formalidades del conocimiento y la educación, cosa que intentaremos de manera muy sucinta formulando algunas preguntas.

2. ¿QUÉ ES EL SUJETO?

“Paradójicamente, el ser viviente se pasa la vida en producir, mantener, salvaguardar su vida, que coincide con su unidad, su integridad, su identidad: sí mismo.”²

Estamos acostumbrados a pensar que el sujeto es el individuo y en parte hay razón, pero sujeto es algo más que individuo, es esa parte constituyente de los individuos y de las colectividades que estando dentro, los envuelve en todas y

2 MORIN, Edgar. El método II. Vida de la vida. Madrid, Ediciones cátedra, 1980, p.187.

cada una de las acciones conductuales. Siguiendo a Morin entendemos que la noción de sujeto está ligada a las nociones de conocimiento y de vida, pues una vez se lleva a cabo la emergencia de una membrana, el sistema viviente empieza a realizar la distinción cognitiva Sí / No-sí, que es una computación no sólo “auto-ego-referente (en la que el ser se constituye en centro de referencias), sino también ego-auto-céntrica (en la que el ser se constituye en centro privilegiado de su universo).” Estos dos hechos configuran el comportamiento egoísta “que se manifiesta permanentemente de forma a la vez organizadora, cognitiva, activa. Es esta cualidad de la naturaleza lo que podemos denominar cualidad del sujeto. Dicho de otro modo, la cualidad de sujeto es propia de todo ser que computa / actúa de forma ego-auto-céntrica y auto-ego-referente.”³

Ello implica la inclusión del conocimiento en la noción de sujeto y la inclusión de todo sistema viviente en la cualidad de sujeto, desde la ameba a Homo Sapiens. El ego-auto-centrismo ubica al sujeto en el centro de su universo excluyendo a cualquier otro y la ego-auto-referencia lo ubica como centro de referencia de sí, de sus elementos y del mundo exterior. Entonces ¿qué diferencia a los sujetos no humanos y humanos? Los sujetos no humanos computan Sí / No-sí, es decir, un mundo real; los sujetos humanos, además de computar mundos reales, piensan (cogitan), hablan y al mismo tiempo crean en el lenguaje mundos imaginarios

(sueños, mitos, religiones) y mundos simbólicos (ilusiones, conocimientos) que toman por reales. De ahí la necesidad que tenemos los observadores y pedagogos de vigilar nuestros conocimientos y de estar alerta ante la ilusión y el error, pues ambos se nos presentan como conocimientos verdaderos sobre la realidad del mundo.

La individualidad de un individuo es biológica, cerebral, emocional, antropológica, psíquica, simbólica, lenguajeante, cognitiva, experiencial, lo que significa que cada individuo-sujeto computa, emociona y cogita un Sí / No-sí que necesariamente ha creado en su devenir como sistema viviente humano en un entorno en el cual se apropia de un lugar intransferible: sí mismo, el centro de su mundo, desde el cual realiza las distinciones y demás acciones conductuales. Por ello las computaciones-cogitaciones que realiza este sujeto humano sobre sí mismo y sus elementos (auto-referencia) son realizadas sobre la base de referencia a lo otro, lo externo (exo-referencia) haciendo del proceso de referencia un proceso muy complejo que Morin llama de auto-exo-referencia que es igual a conocimiento de sí (mundo incorporado) y del mundo exterior a sí, de los elementos y la organización constituyentes de sí mismo y del mundo: la otredad. Todo aquello que el sujeto encuentra como No-sí, se halla fuera de sus límites, pero también se halla dentro del sistema viviente, dado que los elementos constituyentes de los sistemas en el entorno son también

3 Ibid, p.193.

constituyentes del sí mismo que los computa y/o cogita. Los elementos físicos, biológicos, antropológicos, culturales y noéticos que el sujeto computa-cogita como externos son de doble existencia, están afuera y están adentro, por lo tanto influyen sobre él desde dentro y desde fuera generando complejidad, adscripción e identidad del sujeto con los entornos.

Ibáñez, siguiendo a Navarro, dice: “Los animales sincronizan un mundo: el mundo real. Los seres humanos sincronizan – también – mundos imaginarios y simbólicos, y los sincronizan entre sí. Mundos imaginarios hechos de perceptos, mundos simbólicos hechos de conceptos”⁴. Los primeros computan el mundo real, pero la percepción de ese mundo real que es el conocimiento, es difícil de configurar, por lo tanto, caen en ilusiones y pagan sus errores. Los humanos computamos y cogitamos el mundo real y al mismo tiempo creamos mundos simbólicos e imaginarios que concebimos como reales, de ahí que el error y la ilusión sean parte inalienable de nuestras acciones conductuales y nuestro conocimiento.

Y esto debe entenderse en nuestra práctica pedagógica. ¿Qué mecanismos tenemos contra la ilusión y el error? “Ningún dispositivo cerebral permite distinguir la alucinación de la percepción, el sueño de la vigilia, lo imaginario de lo real, lo subjetivo de lo objetivo. La importancia del fantasma y del imaginario en el ser hu-

mano es inimaginable; dado que las vías de entrada y salida del sistema neuro-cerebral que conectan el organismo con el mundo exterior representan sólo el 2% de todo el conjunto, mientras que el 98% concierne al funcionamiento interior. Y constituye un mundo síquico relativamente independiente donde se fermentan necesidades, sueños, deseos, ideas, imágenes, fantasmas, y este mundo se infiltra en nuestra visión o concepción del mundo exterior.”⁵

Eso significa que el sujeto humano conoce el mundo con las descripciones de su entorno socio-cultural y con sus libertades y constricciones, o como dice von Foerster: “sólo conocemos lo que hacemos”. Al no haber dispositivo orgánico que controle el conocimiento no queda otra alternativa que controlarlo por medio de la racionalidad y esta sólo es aplicable al conocimiento científico que es un proyecto de “sincronización simbólica” y no a las doctrinas y religiones que son proyectos de “sincronización imaginaria”.

Esto significa que el mundo que conocemos es nuestra creación, o como dice Maturana, “alumbramos un mundo” y lo hacemos desde el lugar del sujeto, de ahí que para cada sujeto haya un mundo diferente, pero entendido el sujeto en sus múltiples interacciones con sus entornos, en sus interpenetraciones, es decir, configurado con partes de la sociedad, de la cultura, de las formas de pensamiento,

4 IBÁÑEZ, Jesús. *El regreso del sujeto*. Madrid, Siglo XXI, 1994, p. 24.

5 MORIN, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá, ICFES, 2000, p. 18.

de la mentalidad, del lenguaje, etc., interacciones atravesadas por la experiencia individual, y expresadas en un lenguaje que siempre es social, se da la posibilidad de consensos por medio de conversaciones. Esos consensos, ya sean entre los ciudadanos corrientes o entre los científicos y los pedagogos, es lo que llamamos conocimiento, el cual, a su vez depende de las interacciones del sujeto con el objeto y es expresado en un lenguaje.

“El sujeto y el objeto —dice Ibáñez— son efectos del orden simbólico: el sujeto está sujetado y el objeto objetivado por el orden simbólico. El orden simbólico regula el intercambio de objetos (economía política), de sujetos (economía libidinal) y de mensajes (economía signifiante). Sujeto es el que intercambia, objeto es lo que se intercambia. El orden simbólico preexiste a los sujetos y a los objetos: cuando vienen a la existencia tienen allí señalado su lugar”⁶ El proceso pedagógico involucra las tres formas históricas de intercambio, pero el orden establecido ha operado disyuntiva e inconscientemente con el intercambio de mensajes *informando* y no comunicando, problemas que trataremos adelante.

El sujeto queda sujetado al orden simbólico y por mediación de éste, a todos los demás órdenes: económico, político, social, cultural, noético, etc., a todo lo que dice y deja de decir la sociedad a la que pertenece. El sujeto penetra en el orden

simbólico que penetra en él configurándolo con las descripciones o relatos. Esto significa que la acción pedagógica para convertirse en una práctica actualizada no puede dejar de tener en cuenta que docente y discente están sujetos a los órdenes socio-históricos de la sociedad, pero el docente se constituye en sujeto al tiempo que deja para el discente el estatuto de objeto. Sin embargo ambos y todos los humanos estamos sujetos:

a) sujetos a un orden económico

en cuyo entorno y relaciones se constituyen como sujeto del enunciado o como sujeto de la enunciación, es decir con la posibilidad de usar las manos (mandar, manipular) o de usar los pies (obedecer, pecar), de ser sujeto o de ser objeto, de intercambiar o de ser intercambiado, de *informar* o ser *informado*. Las libertades de la sociedad moderna y la democracia son absolutamente necesarias para este intercambio. No se pueden intercambiar objetos que estén ligados a la naturaleza, hay que desligarlos y convertirlos en materia prima, ligados a los órdenes de la propiedad, no se pueden intercambiar sujetos que estén ligados a la comunidad, hay que desligarlos y convertirlos en mano de obra asalariada, en individuos que compiten entre sí y todos estos objetos desligados, descontextualizados, fragmentados y separados serán de fácil manipulación en los intercambios. Las tareas de la educación y de la economía política han sido las de transformar su-

6 IBÁÑEZ, J. Op cit., p.p. 14-15.

jetos en objetos. Esto es importante porque una visión contemporánea de la pedagogía ya no puede aislar el proceso económico del proceso educativo, ni del proceso de intercambio libidinal. El solo hecho de mirar como objeto (economía política) al discente lo liga a las economías libidinal y significante, las cuales en el proceso pedagógico quedan subsumidas y dominadas por los procesos constitutivos del intercambio de objetos.

b) sujetado a un orden socio-político

es decir, a un orden social, de relaciones humanas, que en el momento actual es un orden excluyente de las mal llamadas minorías: Mujeres, niños, ancianos, homosexuales, trabajadores, campesinos, minorías étnicas. Excluyente significa que estos grupos humanos son excluidos no sólo de la riqueza obtenida socialmente, sino también de la educación, de la ciencia, del conocimiento, del ascenso social, de la salud, de la técnica y del mismo proceso de humanización que debería ser el verdadero programa educativo.

Este orden social tiende a reproducirse y para ello configura el programa de configuración de los sujetos y de los objetos: el sistema educativo. Jesús Ibáñez dice que la doma y la domesticación de animales son los modelos de la educación entre los

humanos, la doma para los alevines de la clase dominante en escuelas y universidades privadas, la domesticación para los hijos de las clases dominadas en escuelas y universidades públicas. "La doma y la domesticación de los animales son los modelos de la educación cultural de los seres humanos (los franceses aún dicen "élever", recordando el "élevage" o cría de animales). La doma enseña a moverse en un espacio liso o isótropo, sin caminos ni paredes, sin dictados e interdicciones, transforma a un organismo en proyectil o algo que pueda proyectarse en todas las direcciones y sentidos o hacer proyectos, es el modelo de educación de los miembros de las clases dominantes (el de la escuela privada). La domesticación enseña a moverse en un espacio estriado o anisótropo, hecho de caminos y paredes, de dictados e interdicciones, transforma a un organismo en peso muerto o algo que debe abatirse a las direcciones y sentidos preestablecidos, es el modelo de educación de los miembros de las clases dominadas (el de la escuela pública).⁷

A los miembros de la clase dominante se les educa (doma) para ser sujetos, para hacer proyectos, proyectarse y mandar. Ellos tienen la posibilidad de una educación rica con buenas bibliotecas, edificios, técnicas, aparatos, lenguas. Aprenden que no tienen una dirección predetermi-

⁷ IBÁÑEZ, Jesús. *El regreso del sujeto*. Madrid, Siglo XXI, 1994, Pág. 158-159. En otro lugar precisa: "La doma tiende a la adaptación a un espacio liso, a un espacio en que todas las direcciones y sentidos son practicables (es decir, un espacio isótropo); de modo que el domado se pueda convertir en proyectil: que vaya en cualquier dirección o sentido, o sea capaz de hacer proyectos (esto es, que se pueda convertir en sujeto). En cambio, la domesticación es la adaptación a un espacio estriado, un espacio en el que algunas direcciones y sentidos (las direcciones rectas y los sentidos hacia la derecha) están prescritos, y otros están

nada y son proyectables en todas las direcciones, fundamentalmente en las direcciones de dirigir, pues se les educa, programa y doma para estar en el pico de la pirámide, donde otean y ordenan todo lo que queda abajo. Ellos aprenden a aprender, a pensar, a procesar; su aprendizaje es comunicativo, aprenden a observar, a lanzarse en todas las direcciones, a tomar decisiones, a dictar interdicciones y normas, a poner orden, incluso a programar la educación de los miembros de las clases dominadas, tienen escuelas y universidades privadas de alto nivel dentro y fuera del país.

A los miembros de las clases dominadas se les educa (domestica) para ser objetos, su educación es pobre como ellos, carente de actualización, de buenos locales y servicios técnicos y tendiente a aprender un oficio de supervivencia. Su proceso de educación es *informativo*, unidireccional, es decir, que los forma en un solo sentido y una sola dirección que es la de obedecer. No aprenden a aprender, a pensar, a tomar decisiones, a dispartarse en cualquier dirección, sólo memorizan los dictados, las interdicciones y las normas. Y como ocurre en Colombia, a veces ni siquiera tienen acceso a ese tipo de educación y se educan en la escuela de la vida y su universidad es la de la malicia indígena, una técnica política de

supervivencia en las peores condiciones y contextos.⁸ Este es el proceso de subjeción a un orden político que es a la vez de subjeción a un orden económico, a un orden cultural y a un orden noético.

c) sujetado a un orden noético

Cuando algunos lingüistas y físicos cuánticos dicen que lo que se sabe del mundo no es lo que el mundo pudiera ser, sino aquello que en el lenguaje decimos del mundo, nos están advirtiendo que aquello que llamamos realidad no es más que realidad en el lenguaje y no en una realidad ontológica y epistemológicamente independiente del sujeto y del lenguaje. Vivimos el mundo mediado por ideas, pensamientos, ciencias, técnicas, doctrinas, creencias, emociones y aquello que estas formas cognitivas nos dicen que es realidad lo tomamos como tal sin examen previo, pues de hecho la cultura la vivimos en forma inconsciente.

El lenguaje juega un papel muy importante en la observación, vivencia, descripción y aprendizaje del mundo. Dicen los semiólogos de Tartu que la lengua natural es un sistema de modelización primario sobre el cual se construyen sistemas de modelización secundarios que a su vez retroactúan sobre el primero.⁹ Estos

proscritos. Es lo que se hace con el mulo (que incluso lleva las orejeras para no ver el entorno) para que se pase la vida dando vueltas en la noria, o con el obrero y el funcionario para que sigan su rutina diaria sin jamás apartarse del camino recto, de forma que en los momentos que llaman de ocio tampoco se desvíe, pues sus caminos están también canalizados y programados...

8 Sobre la malicia indígena Ver: ROZO GAUTA, José. *Resistencias y Silencios. Identidad, cultura y sincretismo en los Andes Orientales*. Bogotá, ICFES, 1997.

9 Ver: Jurij M. Lotman y la escuela de Tartu. *Semiótica de la Cultura*. Introducción, selección y notas de Jorge Lozano. Madrid, Cátedra, 1979, p. 67 y ss.

sistemas de modelización son la lengua natural, los lenguajes formales, los metalenguajes, los paralenguajes, los usos, las costumbres, los sistemas de ideas, los sistemas de parentesco, los sistemas sociales, los sistemas síquicos y todo aquello que en el individuo y en la sociedad pueda estar “estructurado como un lenguaje”.

Con los lenguajes forjamos discursos que nos dicen cosas del mundo, pero las cosas que esos discursos nos dicen del mundo provienen de las interacciones que tenemos con el mundo y en esta actividad lo hacemos de igual manera que los demás animales que no tienen nuestro lenguaje de segunda articulación, pero como sistemas vivientes en el lenguaje, creamos mundos simbólicos y mundos imaginarios que mezclamos con el mundo real y que tomamos como realidades. De ahí que aquello que llamamos realidad, es siempre una realidad en el lenguaje.

El conocimiento humano de la realidad emerge del juego en el lenguaje entre lo simbólico y lo imaginario. Es simbólico todo lo que pertenece a un orden y es imaginario todo aquello que pertenece a las más íntimas vivencias del sujeto. De esta manera el mundo está construido humanamente por estos dos elementos y ello implica que es tan imaginario como simbólico. Cuando se pierde uno de los dos componentes se entra en el delirio y la locura, tanto del científico que puede pensar que todo es simbólico, como del creyente que puede pensar que todo es imaginario.

De esta manera estamos sujetos al lenguaje y todo aquello que se dice en el

lenguaje. En el lenguaje se dicen descripciones del mundo: descripciones científicas como proyección simbólica y descripciones no científicas como proyección imaginaria. Esto no tendría problema si tuviésemos mecanismos para distinguir una de la otra, si pudiéramos decir: hoy voy a hablar y actuar en el imaginario, voy a hablar y actuar en lo simbólico, hoy prefiero combinarlos. No sabemos y no podemos hacer estas cosas. Vivimos, pensamos, actuamos, describimos y enseñamos en una combinación inconsciente. Vivimos el mundo según lo que dicen los discursos y las ideas que esos discursos expresan, es decir, conocimientos y experiencias. Y todo ello depende de un contexto, aquello que expresamos siempre lo hacemos en una sociedad determinada, en una época histórica, en una cultura, etc. Cuando llegamos al mundo están ahí los discursos para atraparnos y no hay escapatoria. Nuestra entrada en el lenguaje y en esos discursos es la entrada al orden social, económico, político, cultural, noético, es nuestra entrada a las descripciones, nociones, conceptos, nuestra entrada a acciones conductuales determinadas. Es nuestra entrada al mundo humano de los intercambios económicos, libidinales y significantes.

Ese papel lo cumplen instituciones como la familia, la escuela, la iglesia, el Estado. Cada una de ellas y la sociedad en su conjunto nos marcan con lo que ellas son, lo que dicen, lo que actúan, todo ello en los lenguajes. El orden social y el orden de los intercambios económicos, libidinales y significantes son órdenes de prescripciones o normas, que es lo se puede decir,

actuar, emocionar, percibir y de proscripciones o leyes que dictan todo lo prohibido, todo ello en el lenguaje.

Sujetos constituidos en el lenguaje, habitados por el lenguaje, hablados por el lenguaje y sus mensajes, en fin, sujetos del lenguaje y de sus dictados sociales, históricos y culturales. Eso somos y como colombianos tenemos que desvelar lo que somos y lo que hacemos en nuestra deriva histórica como pueblo híbrido étnica y culturalmente, reconocer la deriva y las transformaciones e hibridaciones de indios, europeos, negros y asiáticos. Reconocer el presente en el pasado, el pasado en el aquí y ahora que somos, abandonar la mono-lógica eurocentrista y dejar salir en igualdad de condiciones que lo blanco al indio, al negro, al asiático que todos tenemos adentro y a sus aportes culturales, sus otras lógicas y visiones del mundo.

3.¿QUIÉN EDUCA A QUIÉN?

Los principios de la educación moderna han pensado en la imperfectibilidad del ser humano y en la necesidad de llevar al educando a algún tipo de perfección, que siempre fue pensado desde el poder económico y político-religioso. En los primeros tiempos de la modernidad y aún en nuestros días, se ha pensado que el educando es una masa amorfa a la que el maestro moldea-modela por medio del proceso de enseñanza-aprendizaje y el educador es pensado como un cúmulo de virtudes y sabiduría (apóstol) al que hay que imitar. Este es un proceso vertical, autoritario, arbitrario y dictatorial, un proceso de imposición del poder y del saber oficial en instituciones de interven-

ción total, de inscripción en el cuerpo-cerebro-mente del educando, de los roles, haceres y saberes que el poder necesita en su autoperpetuación. Quien tiene el poder y enseña es el sujeto de la enunciación, quien es enseñado es el sujeto del enunciado. La relación es de sujeto a objeto y el objetivo de la educación es *informar*, en el sentido de dar forma al objeto sin permitirle los medios para ser sujeto. De ahí que en los objetivos de los programas se usen palabras tales como *capacitar*, como si el educando fuera incapacitado, *formar*, como si fuera deforme o informe.

El proceso enseñanza-aprendizaje como *información* (creación de forma en una sustancia) es autoritario, vertical. El conocimiento está ahí, el maestro lo conoce y es un dictador de clase. El estudiante es pasivo, tiene que aprender de memoria lo dictado y luego recitarlo para obtener una calificación que coloca al maestro, quien asume el papel de dictador, juez y parte. La historia reciente nos deja saber que no hay dictaduras parciales. La figura de este proceso es una pirámide y de hecho en el aula la pirámide está configurada por el grupo de estudiantes sedentes en la base y el profesor de pie en la cúspide que está configurada en su parte final por la punta de la tiza que apunta en el tablero o con la regla que apunta al estudiante. Este pasivo, aquel activo, el primero es femenino, receptivo, subordinado al dictado y a la regla; el segundo es activo, masculino, dominante, manipula al primero con los símbolos fálicos del poder. La configuración social patriarcal, machista, autoritaria, vertical se reproduce en el aula de clase e *informa* y

adapta el cuerpo-mente-espíritu del educando a las necesidades sociales (es un decir), en realidad lo adapta y domestica a las necesidades económico-políticas de los grupos dominantes.

Se da un proceso informativo (vertical, de dictado y escucha) y no un proceso comunicativo (horizontal, conversacional). Se inyecta información como neguentropía al alumno que es considerado entrópico, antisocial. No se enseña a pensar, a investigar, a ser curioso, a preguntar. Pensar, investigar, curiosear, preguntar, mueren en el aula de clase no sólo porque el conocimiento se considera dado y objetivo, sino porque estas actividades son parte del rol socio-político del dominante, del sujeto del enunciado. El alumno debe interiorizar el conocimiento, leer, aprender la cartilla y contestar correctamente. No debe hacer preguntas tontas, debe portarse dócil y hacer las tareas asignadas, las cuales consisten en copiar de libros y ahora, bajar información de la Internet. Su rol es saber hacer algo, no pensar, no cuestionar, no curiosear. Vean la tendencia de los bachilleratos técnicos, SENA y las carreras intermedias y las mal llamadas tecnológicas. El interrogatorio o los exámenes son prácticas del poder y cuando se califica un examen ese poder se hace más pervertido, pues se es juez y parte. Yo se, yo hago las preguntas y califico, tú debes comprobar que sabes y estar sujeto a mis calificaciones. Así lo que responde el estudiante no es conocimiento humano creativo y libre, sino reflejo condicionado.

10 Quien dicta es dictador y todo dictador manda y dicta por la fuerza del poder. La dictadura es vertical, informativa, anticomunicativa, antidemocrática. Cuando la enseñanza es un dictado quien dicta es el

Raras veces el proceso se hace comunicativo, democrático. Para que haya comunicación se requiere el estatuto de sujeto al estudiante, pensarlo, tratarlo y relacionarse con él o ella como persona, como ser humano que al mismo tiempo es biológico, antropológico, cultural, noético, emocional, sujeto de los deseos, del lenguaje, de la cultura, de la mirada. Cuando esto ocurra habrá conversaciones en el aula y no dictadura de clase y de clases. La conversación es democrática, de doble vía, intersubjetiva, se da de igual a igual, se realiza un intercambio de conocimientos, experiencias, emociones, dudas, ansiedades, expectativas y esperanzas, la información es unidireccional, vertical, dictatorial y el interrogatorio o examen es una estrategia del poder.

Todo esto ocurre porque no se ha pensado el pensamiento, no se ha conocido el conocimiento, no se ha enseñado a enseñar, no se ha aprendido a aprender y desaprender.

4. ¿CON QUÉ TÉCNICAS EDUCAMOS?

Pensando al educando como masa amorfa y al educador como cúmulo de virtudes y sabiduría, la técnica fundamental ha sido la de la información, es decir, configuración del educando desde el poder-saber por medio de saberes establecidos y separados que los docentes tomamos de las autoridades (autores) y tras-

ntimos, dictamos a los alumnos, quienes deben memorizar e interiorizar esos conocimientos. La superioridad del maestro es haber leído antes el manual.

El maestro —es un supuesto— sabe y es activo, educa, forma y en general, dicta¹⁰. El estudiante no sabe, debe ser pasivo y toma los dictados, debe dejarse formar-deformar, in-formar bajo el dominio de un principio de autoridad. Yo, el maestro, enseño dictando, hago las preguntas y califico. Soy juez y parte de un proceso en el que actúo de manera inmoral. Debería cohibirme de calificar, esa debiera ser labor de otros. Las técnicas de enseñanza son técnicas de dominación-subordinación, de intervención que adecua y adapta a la nueva generación a una sociedad y a una vida cotidiana, para cuyos problemas y preguntas la escuela y la sociedad misma no tiene soluciones ni respuestas.

La técnica del dictado con sus innumerables variantes es vertical, patriarcal, fálica, educa y adapta para el sometimiento, para la negación del Yo y para el mandato del Ello. Entrega al alumno la idea falsa de un mundo determinista y dado, al tiempo que niega la curiosidad, la pregunta, la desviación, impide la realización del Yo ideal (imagen imaginaria de nosotros mismos como omnipotentes) e impone el Ideal del Yo (figura que daría lugar a ser aprobada). La obediencia al autor, al maestro, al padre, al Estado, al patrón, el no cuestionamiento de la vida

y sus avatares, el amarre al lugar sociopolítico y cultural en que se ha nacido. Condiciones iniciales de domesticación determinan el resultado final de un buen ciudadano. Irreversibilidad condicionada, conductista y controlada. Los procesos de inestabilidad, lejanos del equilibrio y que pueden llevar a innovaciones, bifurcaciones y transformaciones del sistema son castrados en la escuela.

“Es mejor educar a un niño que castigar a un adulto” —dicen—. Y Jesús Galindo, profesor mejicano dice que “el aula de clase es la mayor cárcel política que se conoce”, pues allí maestros y estudiantes están presos por la ignorancia, los saberes insulsos, la adaptación, los recortes de libertad. Allí la curiosidad pierde sus alas, la complejidad del sujeto se simplifica, lo natural y espiritual de los seres humanos se encarrila de diversas maneras hacia el rol y lugar social que ordena el poder. Reflexione el educador y encontrará sus razones y su papel de carcelero, informador, domesticador, corregidor, juzgador, adaptador. Esta es la verdad y la objetividad de nuestra enseñanza: crear objetos que son sujetos del enunciado para estar sujetos a los sujetos de la enunciación.

Resumiendo, educamos con las técnicas de la intervención y del sometimiento, que son las mismas técnicas del paradigma de la ciencia clásica; separando los conocimientos en disciplinas estanco, se-

sujeto de la enunciación, quien oye, memoriza y responde es el sujeto del enunciado. Relaciones de poder-subordinación que se introyectan contra las probabilidades libertarias del ciudadano.

parando y desligando el sujeto del objeto, la teoría de la práctica, el individuo de la sociedad y de la especie, la educación de la política, la política de la economía y de la educación.

6. ¿QUÉ SE ENSEÑA?

Citamos a Ibáñez¹¹: “A lo que se debe enseñar se le llama asignatura o disciplina. Una *asignatura*¹² tiene que ver con los *signos*, y un signo es originalmente una marca o sello ‘sigillum’: mediante la enseñanza de una asignatura marcamos a los alumnos para *asignarles* una tarea social productiva, y los marcamos con *sigilo* para que no se den cuenta de que están marcados. Una asignatura se enseña (‘in’ + ‘signare’), enseñar es señalar¹³ al enseñado la tarea asignada, y señalarle a él, marcarle con un sello para que quede ligado a esa tarea. Una *disciplina* aplica el juego del lenguaje *docente / discente*, la *docencia* hace a los *discípulos dóciles* (los que soportan cualquier deformación, los que soportan la disciplina que los deforma) o *doctos* (los que repiten lo que se les ha enseñado, los que reproducen la marca que les marca)”.¹⁴

En otras palabras, la enseñanza-aprendizaje es un proceso por medio del cual

se graban en el cuerpo-mente-espíritu del discípulo los signos y símbolos de la cultura y de la sociedad para que sean útiles para dicha sociedad y visión del mundo, es decir, para su reproducción como tal sociedad y tal cultura. El proceso se realiza con sigilo en su doble sentido para que el discípulo inconsciente sea dócil con el objetivo de convertirlo en docto, es decir, en productor y reproductor de lo que le produce y para que el maestro que es inconsciente del sigilo que lo formó siga aplicando el sigilo *informador*.

Se enseñan disciplinas aisladas unas de otras, lo que significa que el conocimiento con el cual in-formamos-formamos-deformamos a las nuevas generaciones es un conocimiento disperso, separado, fragmentado, un conocimiento ignorante de sí mismo y del sujeto cognoscente. La ignorancia con que los docentes impartimos conocimiento es proverbial. Ignoramos que el conocimiento es un asunto de los avatares de la vida, pues nos han enseñado, lo hemos aprendido y lo reproducimos como antropocéntrico, etnocéntrico y como propio de la cultura occidental. Las demás culturas no tienen conocimiento, y el sistema de la modernidad lo lleva a ellas por medio del colonialismo que es un juego de doble partida por medio del cual se “civilizan”

11 IBÁÑEZ, Jesús. *Del algoritmo al sujeto*. Madrid, Siglo XXI Editores, 1985, p. 25

12 Asignatura viene de “asignare” (“a” + “signare”), que viene de “signum”. Originamente “signum” es la inscripción o marca grabada en algo, de ahí “sigillum” o sello, el instrumento con que se graba.

13 Enseñar (“in” + “signare”) es: señalar hacia (aquello que se enseña o aquello sobre lo que se enseña: dimensión referencial), señalar en (señalar al mismo enseñado, grabar en él una señal, marcarle como signifiante). Enseñar es lo mismo que engramar (“in” + “signum” = “è?” + “???Ui?”).

14 Docente / discente aplica el par “doceo” / “disco”. “Doceo” es hacer aprender haciendo repetir, de ahí dócil o dúctil, y docto. “Disco” es aprender (a repetir), de ahí discípulo y “disciplina”.

los pueblos de la periferia y al mismo tiempo se les quita su cultura y su identidad. El paradigma educativo es colonial e invasor. Se coloniza el cuerpo-mente-espíritu de los discentes que es concebido como tierra de nadie, masa informe que es preciso moldear para que circule por los canales de la sociedad y la cultura.

En ese proceso desconocemos el papel del sujeto cognoscente, pues el mayor desarrollo de la cultura occidental que es la ciencia, expulsó de sus dominios al sujeto, sin darse cuenta que cada observador es un espejo que el universo se coloca ante sí, que no es posible ningún conocimiento sin sujeto, que sujeto y objeto se crean mutuamente en el lenguaje, que el conocimiento es el resultado reflexivo de las relaciones e interacciones entre sujeto y objeto.

Aprendimos y reproducimos conocimientos fragmentados. Separamos el conocimiento de la física de los conocimientos biológicos y antropológicos y viceversa. Cada conocimiento fragmentado en su dominio como "EL Conocimiento", reduciendo el todo a cada una de las partes, con desprecio hacia las otras partes, cada especialista en su pequeño fragmento del mundo creyendo y enseñando que ese es el

mundo. Cada asignatura como un universo cerrado y sin relaciones.

Seguimos enseñando en la escuela y en la universidad ciencias duras (física, química, biología) y ciencias blandas (sociales, humanas, filosofía): ciencias y humanidades. Las primeras mensurables, verificables, exactas; las segundas sin esas posibilidades, pero enseñadas como mensurables, verificables, exactas. Todo ello olvidando que todas las ciencias son sociales por ser producto de la sociedad, por ser conocimiento de un sujeto (social) sobre un objeto (natural o social). Es hora de poner en práctica la inter-trans-multidisciplinariedad que permita conjugar los conocimientos dispersos.¹⁵

En la educación colombiana vivimos un momento de crisis acompañada de crisis económica, social, política, de crisis de civilización, de crisis de valores y de tendencias científicas. Ello significa que estamos en un momento privilegiado para repensar nuestros conocimientos, técnicas, programas y de hacer innovaciones y transformaciones. Este trabajo trata de colocar sobre el tapete algunos de los aspectos para repensar, transformar, para desaprender, criticar y reaprender.

¹⁵ Ver: ROZO GAUTA, José. *La Inter.-trans-multidisciplinariedad*. Hojas Universitarias, No. 47. Abril de 1999, Universidad Central. Santafé de Bogotá.

IBÁÑEZ, Jesús. *El regreso del sujeto*. Madrid, Siglo XXI, 1994.

———. *Del algoritmo al sujeto*. Madrid, Siglo XXI, 1985.

Jurij M. Lotman y la escuela de Tartu. *Semiótica de la Cultura*. Introducción, selección y notas de Jorge Lozano. Madrid, Cátedra, 1979.

MORIN, Edgar. *El método II. Vida de la vida*. Madrid, Ediciones Cátedra, 1980.

Texto publicado en Uni-pluri/versidad, Vol.2, N°1, 2002, Pág.33

———. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá, ICFES, 2000.

ROZO GAUTA, José. *Resistencias y Silencios. Identidad, cultura y sincretismo en los Andes Orientales*. Bogotá, ICFES, 1997.

———. *La Inter.-trans-multidisciplinarietà*. Hojas Universitarias, No. 47. Abril de 1999, Universidad Central. Santafé de Bogotá.

¿Qué es la enseñanza? O notas acerca de la enseñabilidad*

John Wilson Osorio**

Si uno no puede transmitir el conocimiento, entonces no es dueño del conocimiento. De lo cual se colige que la humanidad sí es dueña del conocimiento porque siempre, mal que bien y más bien que mal, lo ha sabido de alguna manera transmitir. ¿Pero habrá quien teniendo el conocimiento no lo pueda transmitir? Sí así lo fuere el problema estaría en otra parte: en los métodos de enseñanza del conocimiento. ¿A los métodos para la enseñanza del conocimiento es a lo que llamamos entonces enseñabilidad? En parte sí, aunque no totalmente. Cuando hablamos de *enseñabilidad*, (término que designa lo que toda la vida y en tantos idiomas se llama enseñanza y que se empieza a popularizar en Colombia a partir de la expedición del Decreto 272 de 1998, y más allá de que la misma palabra esté en cuestión en términos de purismo gramatical) nos estamos refiriendo a la posibilidad que tienen todos los saberes, credos, disciplinas, creencias, ritos, dogmas, técnicas, mitos, artes y oficios de ser transmitidos, de ser enseñados, de ser socializados, de ser compartidos, de ser dialogados.

* Ponencia presentada en el "Simposio sobre la enseñabilidad de la "Metodología de la Investigación." Universidad de Antioquia. Medellín. 31 de mayo de 2001

** Historiador, Especialista en Educación, Profesor Corporación Universitaria Lasallista. Becario de Colciencias, Investigador Asociado, Grupo CHHES - Biogénesis, Universidad de Antioquia.

En el universo de los humanos lo propio de los conocimientos es que se pueden transmitir, trasladar, transportar de un sujeto a otro, de una comunidad a otra. El gran éxito evolutivo de la especie humana, en lo breve de su existencia, como individuo y como especie, es su capacidad simbólica a través del lenguaje para compartir sus experiencias, sus logros, sus prácticas y sus teorías. Es la posibilidad de no tener que arrancar nunca ni siempre de cero, de no empezar todos los días otra vez de tabula rasa.

De acuerdo a los etólogos, las abejas y los pájaros, los perros y las cucarachas, con más experiencia que los humanos en aquello de vivir, más curtidos en el trabajo de la existencia, arrancan generalmente con el mismo repertorio de información genética, haciendo las mismas danzas para comunicarse, los mismos cantos para defender territorio, las mismas marcas para delimitar espacios, las mismas feromonas para contarse lo básico de la supervivencia: sustancialmente lo mismo en miles y miles de años de vida.

Código genético hay uno, códigos de tránsito, de procedimiento penal, de comercio, deportivos, de etiqueta, de policía, constitucionales hay muchos.

¿Cómo nos transmitimos todos los demás códigos, toda la abundancia de información no genética en la cual vivimos inmersos los seres humanos? A través del acto más o menos explícito de la enseñanza. Por la enseñanza es posible y viable la comunicación, la puesta en práctica de lo que es cualquier conocimiento. Por ello es posible enseñarlo todo: la fe en un dios o la biología molecular, la fisi-

ca cuántica o la carpintería, la lectura y habla de un nuevo alfabeto o la extracción refinada de una pieza dental, las formas de amar y sentir el amor o el cómo buscar la piedra filosofal, la construcción de una catedral gótica o el diseño de una forma de vestir. Todo se puede enseñar: la magia o la religión, la ciencia o la técnica, las prácticas o las teorías, el fútbol, la mesoterapia, la música, el horóscopo o la astronomía. ¡Todo!

La enseñanza que debería suponer el aprendizaje, dialécticamente el aprendizaje que debería suponer una enseñanza, son los factores de acumulación de la historia humana, son los motores de la civilización, entiéndase lo que se quiera entender por esta palabra, que permiten transmitir, conservar y ampliar. La enseñanza facilita la construcción, el levantamiento, la memoria colectiva, la experiencia, la *summa*, la enciclopedia, el tratado, el libro, el diccionario.

Y la enseñanza es posible a través de los distintos procesos de comunicación, siendo privilegiada la comunicación que permite el lenguaje verbal articulado, la comunicación lingüística, la comunicación a través del símbolo. Hay que señalar entonces que la comunicación es la principal herramienta de la enseñabilidad y que el lenguaje, o el lenguajear (como dice Humberto Maturana) es el elemento fundamental de dicho proceso.

La diferencia entre los animales y nosotros los animales humanos radica en nuestra habilidad para usar y transmitir conocimientos. El hombre de Neanderthal se volvió una especie en extinción cuando el Homo Sapiens empezó a escribir

dibujos sobre las paredes de las cuevas hace apenas entre 18.000 y 20.000 años. En Altamira, España, en Lascaux, Francia, en Santa Cruz, Argentina, están las señales inconfundibles del inicio de la transmisión de conocimientos en un alfabeto, muy difícil de estandarizar, sí; no portátil, también; con diferencia de clan a clan, seguro, pero que transmitía suficiente información para poder decir a los hijos, a los nietos, lo que se quisiera decir, lo que se quisiera transmitir, lo que se quisiera repetir o dejar de hacer.

Miles de años más tarde los japoneses y los chinos dominaron el mundo durante varios milenios. De catorce dinastías chinas, doce duraron más que toda la historia de Estados Unidos como país independiente y democrático. China logró ser una de las civilizaciones dominantes del mundo. Pero tenía en contra un alfabeto muy voluminoso y complejo: una máquina de escribir en China constaba aproximadamente de 10.000 caracteres distintos y era casi del tamaño de una mesa de billar; por lo que se tornaba difícil de entender, de aprender, de memorizar y de transmitir. Sin embargo, fue suficiente para que esta civilización fuera la primera en tener brújula, servicio civil, compás, pólvora, papel, libros y dominara el mundo durante 2.000 años.

Los griegos, los árabes y los europeos inventaron un alfabeto más sencillo de 22, 25 ó 28 letras. Un alfabeto suficiente para transmitir todos los conocimientos chinos, mucho más rápido, más portátil, con mayor certeza y con más grandes posibilidades. Luego viene Gutemberg, surgen los libros y esta es una de las causas que

ocasiona un revolcón crucial: el advenimiento, el anuncio de la Modernidad.

¿Por qué pasó esto en Europa? Porque pudieron usar y transmitir conocimientos de una manera más eficaz, más versátil, más ágil que cualquier otra civilización y sobrepasar a los chinos.

Actualmente la civilización dominante del planeta habla un idioma muy sencillo basado en dos letras: el alfabeto digital. Los países que hablan el alfabeto digital son los países ricos. Los países que no hablan el alfabeto digital, que no codifican, que no venden computadoras, teléfonos digitales, programas de entretenimiento digital, fotografía digital, son los países que cada día se vuelven más pobres. ¿Por qué? Porque en términos netos son analfabetas en el idioma que domina la economía del planeta. Este alfabeto es poderosa y suficientemente eficaz y práctico. Con unos y ceros se pueden transmitir exactamente unos conocimientos que no podrían hacerse con iguales velocidades y posibilidades en un alfabeto más complicado de 25 ó 28 letras.

El nuevo alfabeto se ha vuelto tan eficaz que permite transmitir la biblioteca del Congreso de los Estados Unidos a través de un único cable de fibra óptica en escasos segundos. El volumen, la cantidad y la eficacia de la transmisión de los datos son los que están manejando la economía mundial.

Ahora ya tenemos también como especie el nuevo alfabeto, el genético, que muy probablemente será el dominante del

mundo. Y los pueblos y las civilizaciones que lo entiendan y lo hablen; es decir, cuyos niños y niñas lo entiendan y lo hablen van a pertenecer a los países dominantes.

Pero mientras tanto ¿qué pasa en nuestras escuelas, colegios y universidades? Pasa que ni siquiera estamos enseñando y ni siquiera estamos prestos ni competentes en nuestra propia lengua materna. Pasa lo que dicen los informes nacionales (*"Pruebas saber, MEN, 2000"*) e internacionales (*"Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemáticas y factores asociados, UNESCO, 2001"*): que la gran mayoría de nuestros estudiantes en primaria y secundaria ni siquiera saben comprender un mínimo de lo que leen y mucho menos escribir adecuadamente oraciones sencillas con sentido coherente. Pasa que las operaciones básicas de la matemática, pilar y sustento de todo el edificio del universo amplio y abstracto que se ha construido con los números, no se entienden, no se operacionalizan, no se manejan. ¿Qué podremos decir entonces de las lenguas extranjeras, de los lenguajes binarios, cibernéticos, computacionales, del lenguaje genético!

Jorge Luis Borges ponía como requisito para poder enseñar la pasión y el enamoramiento sobre aquello que se enseñaba. ¿Sentimos como docentes de preescolar, de básica o de universidad pasión, gusto y ganas por aquello que enseñamos? ¿O estamos aflojando las ganas con la excusa pedagógica de que son exclusivamente los alumnos los directos responsables de su formación, con la excusa psicologizante de que los auténticos

aprendizajes significativos no pasan por el Otro, en este caso por el maestro?

Por supuesto que el maestro tiene que enseñar y tiene que tener pasión y gusto por lo que hace. Sé que decir esto hoy en día puede ponerlo a uno en la picota pública con la acusación de no haber leído a Vigostky o a Piaget, de no conocer a Dewey, Bruner o a Perkins, o tildado de hereje por las huestes constructivistas. Pero al maestro le cabe todavía, y habría que reactualizar esa vigencia, la misión de formar, o de sus variantes afines: transformar, reformar, deformar, conformar. Todo lo que puede encerrarse en la que ya pareciera avergonzada y avinagrada palabra: enseñar.

¿Y qué puede enseñar el maestro? Ya hemos dicho que todo. Y aparte de las inexcusables ganas, ¿cómo puede realizar la enseñabilidad el maestro? Metodológica y didácticamente, con los medios que se tienen y que permanentemente se inventan. Eso sí, dejando de pensar, como muchos ahora, que los medios y las herramientas didácticas van o pueden reemplazar al maestro. Así como nunca una tiza, un ábaco o un tablero reemplazaron a nadie, tampoco podrá hacerlo el mejor sistema informático, las mejores herramientas multimedia. Lo contrario es antropomorfizar, es dotar con la entidad de sujeto a un objeto, lo que es tan poco sensato como dotar de individualidad a un tablero o de subjetividad a un proyector de acetatos. Olvidémoslo: la enseñanza hay que seguirla realizando con la interacción de varios sujetos, la formación solo puede ser posible en el en-

cuentro y la controversia de pares humanos. Un pájaro solo aprende a cantar entre pájaros y las danzas de las abejas solo tienen pleno sentido para las abejas. Pero tan enredados estamos con esto que estamos depositando todas las ilusiones o todos los despechos y rabias en las herramientas informáticas. Hasta gobernantes hay que no pudiendo nunca llegar tan siquiera a la universalización del tablero y la tiza ahora sueñan alcanzar cobertura educativa con la compra masiva de computadores para las escuelas.

Pero dejando de lado metodologías y didácticas ¿con qué más puede realizar enseñabilidad el maestro? Con conocimiento amplio de lo que dice enseñar. Una de las mejores fórmulas para lograr un atractivo y convincente proceso de enseñanza ya está inventada. Es sencillamente un conocimiento cabal de la disciplina, saber, discurso práctica o teoría que se dice enseñar. Y saber, conocer, manejar, dominar una disciplina, por ejemplo, es comprender su proceso histórico de construcción, sus puntos de continuidad, discontinuidad, sus cismas, su entretejido antropológico, sus relaciones con el resto de las disciplinas, sus metas, alcances y logros, sus divergencias, sus distintas escuelas, autores, corrientes y visiones, sus procesos internos y los recorridos de su investigación, las implicaciones epistemológicas y éticas que contiene, los espacios nebulosos y en blanco para investigar, los retos por venir.

Solo así, alguien puede como maestro decir que enseña la química. Cuando la química se convierte en todo esto. Cuando la química se plantea su enseñanza como lo hace la premio Nobel Hazel

Rossotti en su texto “Introducción a la química”, por ejemplo. O si no cómo explicar los éxitos editoriales de obras como las de Isaac Asimov, Carl Sagan o Stephen Hawking tocando materias aparentemente arcanas y abstrusas como astronomía, física, biología, matemáticas, extinciones, arqueología, etc.

No puede seguir ocurriendo que un maestro luego de trabajar con la enseñanza de una “materia” por más de 5, 10 ó 15 años, nunca haya interrogado su ejercicio, su objeto, su materia prima, sus prácticas, sus estrategias didácticas; que nunca haya realizado contribuciones, elaboraciones, sistematizaciones o investigaciones propias alrededor de lo que significa una práctica tan continuada en el tiempo; que nunca haya tenido momento para entrar a controvertirla y a cuestionarla.

Y para que esto no siga campeando, el maestro debe ser suficientemente solvente al menos en lo que dice enseñar y saber. Lo cual tendrá que redundar en la comunicabilidad y enseñabilidad clara y competente de lo que asegura conocer. Ahora está empezando a ganar terreno dentro de los discursos y las prácticas pedagógicas, pero también dentro de las ciencias sociales y humanas, la abominable práctica de confundir y enredar para parecer profundo e interesante. Bertrand Russell lo llamó el método de ensuciar el charquito. En un charco de aguas limpias se nota muy bien cuál es su profundidad, pero si enturbiamos el agua de ese charco se puede llegar a pensar que es muy profundo cuando no. Es lo que Héctor Abad Faciolince denomina el neo-oscurantismo de ciertos profesores

y humanistas. A estudiar y a denunciar este mismo problema es a lo que se dedicó hace no más de cinco años un físico de Nueva York, Alan Sokal, cuando puso en entredicho la seriedad del comité editorial de la prestigiosa revista *Social Science*. En su reciente libro *"Imposturas intelectuales"* hace un ataque feroz a tales mañas, maneras y proceder.

Hablar enredado y raro para confundir pareciendo interesante, con alimañas verbales, como dice el universitólogo, sacerdote Alfonso Borrero Cabal, es apenas propio de maestros que carecen sustancialmente del conocimiento de la materia que dicen o profesan conocer. Acertijos al borde de lo incomprensible, tan en uso para hacer pasar desconocimiento y falta de lectura por suficiencia e idoneidad, deben cambiarse por la precisa, sobria y contundente fórmula romana: *"simplex sigillum veri"*, la sencillez es el signo de la verdad; o, lo simple es verdadero.

A menudo se oye decir con más y más frecuencia lo bajo que es el impacto y la incidencia de la labor educativa. No lo creo. Nada impacta tanto como un proceso educativo, nada incide tanto en la vida de una persona como la oportunidad de soportar, de atravesar, de pasar por cualquiera de los peldaños del sistema educativo. Nadie vuelve a ser el mismo, nadie queda virgen o inmaculado después de algunos meses de interacción con un maestro en un proceso explícito de enseñanza-aprendizaje. El hecho de que no haya sistemas de métricas fáciles para cuantificar el impacto de un maestro sobre un alumno no puede hacernos

creer que la transformación no se opera. El maestro que así lo considere o el que suponga que impacta más la presencia fugaz en una pantalla de televisión de un ídolo deportivo corredor de carreras, que la suya propia luego de un semestre o de un año de habitual encuentro, tendrá que revisar si por lo menos está yendo al aula de clase.

Abordemos también la pregunta que convoca este simposio: ¿cómo realizar o es posible la enseñabilidad de la metodología de la investigación? Con los elementos expuestos hay que contestar afirmativamente el interrogante. La metodología de la investigación no es tampoco un campo superespecífico que se salga de este derrotero. El gran problema de esta muy rancia y tradicional asignatura es que generalmente la han sacado adelante, o hacia atrás mejor, maestros que no tienen una formación ni un compromiso ni una mirada interrogadora, cuestionadora, inquieta, investigativa. La metodología de la investigación, como curso que se ofrece en casi todas las carreras de todas las universidades, logra bastante bien exactamente el propósito contrario: generar desinterés y aburrimiento en estudiantes que terminan asociando y sintiendo la investigación como algo alejado de sus vidas y sobre lo cual jamás quisieran volver a saber nada. Por el bien de una actitud favorable hacia la investigación debería pensarse la abolición de dichas materias de los currículos universitarios.

Una buena enseñanza de un curso de metodología de la investigación no podrá escapar a las exigencias y señalamientos que le hemos hecho ren-

glones atrás a los demás saberes. Mínimamente una asignatura de tal naturaleza o con dicho nombre, podría al menos generar unas bases elementales de sensibilidad hacia la capacidad interrogante en pro de la recuperación del asombro que es lo que tantas veces hemos oído decir que se constituye en la mejor puerta de entrada al reino doméstico de la investigación. Si en vez de marcos teóricos, de estados del arte, de métodos precisos y positivistas o hermenéuticos y cualitativos, de justificaciones, y de objetivos generales y específicos, los alumnos pudieran al menos recuperar la capacidad de asombro perdida desde la más tierna infancia como resultado de la entrada al proceso educativo, si tan siquiera eso ocurriera, los cursos de metodología de la investigación no los estaríamos cuestionando aquí y ahora. Y no estaríamos pensando en reemplazarlos o reforzarlos con los bienvenidos y muy de moda semilleros de investigación.

Dicho de otra manera: lo que se afirma o se cuestiona para la enseñabilidad de cualquier otra asignatura, involucra también a los cursos de metodología de la investigación.

Otras veces la pregunta por tales cursos se expresa es en estos términos: ¿Pero se

puede pensar en investigación en pregrado? Creemos que sí, al igual que podrían realizarse investigaciones en la secundaria y, guardadas las proporciones, también en la primaria y en el preescolar.¹ Lo contrario es suponer que la investigación es asunto de unos iniciados, de elegidos, de sectas y que solamente puede hacerse a determinada edad y en determinado peldaño del ciclo educativo. Peor aún: es transitar por los espacios universitarios y escolares con la convicción errada de que los saberes, los conocimientos, las teorías que se difunden, se explican y se comunican ya están terminadas, ya no pueden mejorarse, son ahistóricas e inmutables. Es desconocer el proceso de construcción temporal y espacial, social y político, ideológico y económico de cada uno de los discursos y disciplinas que nombramos científicas.

Proceder así significa ir contra toda la epistemología del conocimiento, contra toda la historia de su construcción. Es caer en el positivismo más decimonónico y rancio que ya toda la Escuela de Viena y la Escuela de Frankfurt cuestionaron, que ya toda la hermenéutica y las mismas ciencias naturales y exactas han puesto en tela de juicio. Y es incurrir en algo más grave todavía: en pretender creer

1 Matthew Lipman, filósofo de la Universidad de Nueva York, está trabajando desde los años ochenta con el programa Filosofía para Niños que él ha desarrollado y que lidera en muy distintos países con excelentes producciones, críticas y resultados. A riesgo de caer en un reduccionismo, por intentar explicarlo brevemente, la idea central del programa es que los infantes desde muy temprano no solo actúan como auténticos investigadores sino que además es posible sistematizar y dirigir esta capacidad espontánea y general de todos los niños. Para una mayor ampliación al respecto consúltese El Centro Colombiano de Filosofía para Niños, CECOFIN, dirigido por el MSc. Diego Antonio Pineda, en Santa Fe de Bogotá. La Corporación Universitaria Lasallista, realizó una Especialización en Educación en Desarrollo de Habilidades de Pensamiento y Juicio Crítico, con dos cohortes que trabajaron entre 1996 y 1998, con un fuerte énfasis en este programa ideado por Matthew Lipman, y bajo la orientación académica del director actual de CECOFIN.

que los saberes y conocimientos que “ten-go”, que las materias o asignaturas que “domino”, que la profesión en la cual me certifié una universidad son unos bloques monolíticos, no construidos perennemente, así, desde y para siempre. Quienes lo consideren y lo vivan de esta manera, por supuesto que no solo le hacen un gran daño a la sociedad, a las instituciones en las que trabajan, a sus estudiantes, a lo que dicen saber, sino que además taponan y obstaculizan para siempre la posibilidad de interrogar, dudar y cuestionar todo aquello sobre lo cual pontifican. Es decir: niegan de tajo la posibilidad de realizar investigación. Y si los discursos que se predicán en la universidad no se interrogan; y si los conocimientos que se almacenan y se transmiten en las aulas de los sistemas de educación no se controvierten, ni se revisan; y si la ciencia es incuestionable ¿dónde está su diferencia entonces con la religión, con la magia, con la brujería, con las intuiciones, con las corazonadas y con la fe?

Pero la investigación no sólo puede y debe hacerse en pregrado sino en cualesquier parte. Esto es así porque además nada de lo existente en la cultura ha terminado de inventarse. No ha terminado de inventarse el auto, ni la computadora, ni los zapatos, ni los relojes, ni las bombillas eléctricas, ni el alfiler, ni el avión, ni el último modelo del fuego, ni las cuchillas de afeitar, ni las toallas higiénicas, ni el borrador, ni los bolígrafos, ni el

compact disc, ni el papel, ni los televisores, ni el arte, ni la filosofía, ni las matemáticas, ni la democracia, ni la sociología... nada está acabado, nada ha terminado ni ha concluido su carrera de perfeccionamiento, de mejorías, de nuevos modelos. Todo está todavía por inventarse, por descubrirse, por mejorarse.

Usual y tradicionalmente no se ha visto a la práctica más rancia, concreta y cotidiana de la universidad (y demás instituciones de educación), el ejercicio de la docencia, como a un laboratorio permanente, como a un terreno fértil para la realización y producción de la investigación. O como lo señala Jorge Ossa: “... la supuesta dicotomía entre la investigación y la docencia sigue representando un obstáculo conceptual para repensar la universidad. Agreguemos que esta discusión no es sólo de la (...) universidad colombiana, sino un problema universal propio de la transición hacia una universidad investigativa.”²

Comienza a ser una necesidad sentida, y un reto para las instituciones, la integración necesaria entre la investigación y la docencia. Dos caras distintas de la misma moneda, no sería siquiera una buena metáfora o definición de lo que debería ser esta alianza y maridaje. En realidad docencia e investigación deberían ser una sola tarea. O ¿qué se “enseña”, y desde dónde se habla y se forma, sino es desde las investigaciones realizadas? Y ¿cómo

² OSSA LONDOÑO, Jorge. Para soñar y construir la universidad. Medellín. Copiypes. 1999. Págs. 137. Pág. 52. Para una visión ampliada del tema de la investigación en la universidad los siguientes capítulos de este libro son un material valioso: “La Vicerrectoría de Formación”, “Las Múltiples Facetas del Currículo” y “¿Qué Significa Investigación en el Currículo de Pregrado y Cómo Abordarlo?”

no difundir privilegiadamente, vía la docencia, los hallazgos y encuentros realizados en las investigaciones?

Atendiendo a dicha necesidad es como actualmente se empieza a enfatizar y a trabajar fuertemente en muchos programas y facultades los currículos investigativos con la idea clara de realizar en el día a día de cada una de las asignaturas, una sensibilización y un acercamiento a la investigación como proceso formativo que deben alentar todos y ojalá cada uno de los cursos que se ofrecen. Porque entendemos que la universidad debe promover en su seno las tareas de investigación ligadas lo más estrechamente posible con las tareas docentes y de extensión. Ya que es un grave error considerar la investigación como un proceso aislado y alejado de las prácticas consuetudinarias que realizamos en la universidad, como algo para lo cual deben designarse personas que tienden a alejarse de la docencia y de todas las prácticas diarias del quehacer universitario y corren a aislarse en los laboratorios y en los castillos lejanos a los oficios más inveterados de la institución educativa cuales son los de formar y poner en contacto a grupos de estudiantes con todos los saberes que ha producido la humanidad.

Las clásicas y áridas *Metodologías de la Investigación*, deben convertirse a lo largo de un semestre en la posibilidad tan siquiera de formularse una pregunta o una temática susceptible de ser investigada posteriormente. Pero que los estudiantes comprendan que ya esto de por sí difícil, es toda una gran tarea, y que una vez bien resuelta se han solucionado

hacia adelante una gran cantidad de problemas que desaparecen por tan solo tener una pregunta o un tema de investigación lo suficientemente bien formulado.

En otras materias de formación (¿habrá alguna asignatura en la universidad que no se oriente a la formación?) los estudiantes deberán ser inducidos por sus profesores a desarrollar una actitud investigativa en aquello sobre lo cual están en determinados momentos discutiendo.

Otro mal que se suma al de la enseñanza de las metodologías de investigación consiste en que muchos profesores universitarios no parecen ni quieren serlo total y decididamente. No son pocos los que están más deseosos y pendientes a toda hora de ocupar cargos administrativos que los alejen de la docencia y que les disminuyan el número de horas cátedra trabajadas. Y en algunas oportunidades tales cargos administrativos se refieren a puestos de trabajo como investigador de medio tiempo o de tiempo entero, como si no se pudiera hacer investigación con y desde el ejercicio de la docencia. Para decirlo enfáticamente: existen muchos docentes que a la menor oportunidad dejarían de serlo por irse a ocupar encargos administrativos. Docentes con complejo de administradores, podríamos llamarlos. Como si el ejercicio de la docencia no fuera en sí una legítima carrera cuya aspiración máxima podría consistir en dedicarse cada vez más de lleno al ejercicio de la propia docencia. Una docencia bastante integral, que no excluya el ámbito investigativo del alma propia de su práctica y ejercicio. Un docente in-

investigador que no separe estos quehaceres como si fueran dos realidades extrañas. Jorge Ossa propone que si la investigación inmanentemente va unida a la docencia y a la formación, y consecuentemente no se trata de otra cosa, a la investigación “no se la debería tratar logísticamente como una adición, ni como una bonificación, ni como un premio.” Y que investigar en el pregrado es “prepararse para la vida, para la profesión y eventualmente para el posgrado.”³ He aquí unos retos y unas carencias.

Por supuesto que detrás de este estado de cosas, está como responsable una formación que moldeó las realidades así: separando el oficio de ser profesor y el de ser investigador. Cuando en realidad investigar debería ser un proceso inextricablemente unido a la formación que realizan las instituciones educativas, bien sean o no de educación superior.

Formados en el esquema divisorio de la formación por un lado y la investigación por el otro, los docentes y las instituciones de educación vienen a ser precisamente los que matan la capacidad de pregunta y de interrogación que tienen los seres humanos. En las aulas de cualesquier nivel de educación, los estudiantes se encuentran frente a unos discursos y unos agentes que no convocan ni ofrecen el caldo de cultivo propio para abonar la curiosidad y el cuestionamiento propios de los niños, los jóvenes y los adultos, y con los cuales se llega por vez primera y

se asiste cargados espontánea e innatamente a los predios escolares.

La formación así, es una de las responsables de arrojar la imagen que del investigador se tiene en Colombia: ese hombre solitario, petulante, mítico, encerrado en su gabinete y laboratorio de investigación, y alejado de toda realidad viva. Una imagen que indudablemente habla mucho de la idea de investigación que tenemos, de su escasez, de su nula importancia y contacto con el mundo de la vida. Los cursos de metodología de la investigación y los semilleros de investigación de las universidades deberían ser un intento por resquebrajar estas sombras e imágenes acartonadas, cuando no endiosadas, de los procesos de investigación y de aquellos que los realizan.

Los semilleros de investigación son una parte de la verdadera unidad de producción del conocimiento. La ciencia, como se la entiende hoy por hoy, no es realizada por individuos aislados, ni por instituciones *per se*. Podría pensarse que una más de las dificultades fundamentales que existen en Colombia para producir ciencia, surge de que nos domina aún la idea de que los investigadores son los individuos, pero en la práctica nos comportamos como si lo fueran las instituciones (universidades e institutos), es decir, personas abstractas y no concretas.

Los semilleros de investigación tendrán que ser ese conjunto de estudiantes y pro-

3 *Ibidem*, pág. 68.

tesores con interés en la investigación, dedicados a pensar en cómo se hace ésta, en sus métodos, y que tratan de fijarse la concreción de alguna como meta. Teniendo en cuenta que la investigación es una actitud sistemática y permanente de interrogación, cuestionamiento y sistematización de las prácticas cotidianas en las que nos desenvolvemos.

La gestión y la política de los cursos de metodología de la investigación y de los semilleros de investigación podrían llegar a ser un buen camino para avanzar en contra de una de las modalidades de dependencia que más nos ata al subdesarrollo: la dependencia científica y tecnológica. A las universidades les correspondería principalmente estimular el espíritu creativo y la investigación científica lo cual representa el punto de partida de todo esfuerzo de mejoramiento científico y tecnológico. A ellas les incumbe la gran responsabilidad de introducirnos a docentes y discentes, en forma autónoma y no como simple apéndice intelectual, en la civilización contemporánea. Las universidades tienen que participar, en forma sobresaliente, en la creación y fortalecimiento de la infraestructura científica y tecnológica indispensable a tales propósitos.

Para ello es necesario hacer claridad y tener bien presente que investigación, además, no necesariamente tiene que ser investigación básica de punta. Lo que se exige y se reclama con justicia a la universidad es que la producción de sus conocimientos sea relevante para algún renglón o tópico de los problemas y de la geografía de la nación; lo cual no significa que la universidad tenga que concentrarse en investigación tecnológica o de avanzada; también hay muchos otros tipos de conocimientos aplicados, de conocimientos sociales, de conocimientos políticos que necesitamos en nuestras sociedades para hacer una gestión más adecuada de fenómenos que se han vuelto crecientemente complejos en el diario transcurrir de la cotidianidad, dentro de la cual, francamente, casi no hay un solo tema que no pueda ser debatido y tratado con seriedad y con propuestas de solución por parte de los miembros de la universidad.

Como se deducirá, de todo lo anterior lo que quiero dejar bien sentado es que la enseñabilidad no solo siempre ha sido posible sino que debemos refinarla, precizarla y mejorarla con relación a todos los saberes y no necesariamente con relación a la asignatura de Metodología de la investigación.

Texto publicado en Uni-pluri/versidad, Vol.1, N°3, 2001, Pág.33-39

Paulo Freire: Maestro de maestros, para América Latina y para el mundo

No próximo dia 02/05 completam-se cinco anos do falecimento de Paulo Freire. Há tanto o que dizer sobre sua morte, e, ainda muito mais, sobre sua vida. Para uns, trata-se de uma perda humana irreparável, para outros – da grande comunidade freireana – ele está aqui entre nós, pois seu pensamento é constantemente revisitado e sua herança cultural perpetuada e ampliada. Frei Beto afirma que Freire não morreu, mas transvivenciou. Indiscutível é o vazio deixado pela ausência da pessoa Paulo Freire, sobretudo para aqueles que com ele sonharam, caminharam, viveram. Não são apenas amigos e parentes próximos, são pessoas de todo o planeta que, em seus encontros com o mito vivo, construíram o arquétipo do educador revolucionário em sua versão mais radical. Comprometido com a História da humanidade, Freire foi eleito cidadão planetário. Dando ao seu objeto dimensão transdisciplinar sempre em busca da totalidade histórica, enxergava bem mais longe e reconstruía o complexo contexto do conhecimento educacional. Sua antropologia recolocava educação no mundo concreto da vida cotidiana e da política mais ampla. Sujeito na e da História, Paulo Freire manteve-se livre e coerente em seus propósitos de educador. Aberto ao novo, jamais perdia a atitude crítica e a clarividência na construção do horizonte pelo qual lutava. Nos relatos dos que pessoalmente o conheceram, sua sabedoria extraordinarizava o cotidiano e cotidianizava o extraordinário. De cada ato seu, gesto ou palavra, emanava o sentido permanente de educador revolucionário. Manifestava, assim, o engajamento inteiro de sua pessoa no grande projeto humanizador. Freire era intelectual e sábio. Intelectual porque, como poucos, conheceu profundamente os alicerces epistemológicos de seu campo de saber. Sábio porque ia muito além do que oferecia a academia.

E-mail: ComunidadEducativa@groupsyaho.com.ar

Jasón Mafra*

* Movimiento Universitas Paulo Freire. Instituto Paulo Freire. jmafrainstitutopaulofreire.org.br

TESTIMONIO DE AURORA LACUEVA

Escuela de Educación, Universidad
Central de Venezuela Caracas,
Venezuela, mayo de 2002
(E-mail-: lacter@cantv.net)

Un día, no recuerdo cómo, cayó en mis manos un librito: Educación como Práctica de la Libertad. Su autor era un brasileño llamado Paulo Freire. Al avanzar en la lectura de esta obra, grises muros que limitaban mi pensamiento pedagógico iban cayendo y surgía ante mí un panorama amplio y rico de posibilidades y retos educativos. Enseñar implicaba establecer un diálogo con los estudiantes, un diálogo en el mundo y sobre el mundo.

Maestro o maestra y discípulos podíamos aportar a nuestro intercambio los saberes que ya ciertamente poseíamos, para entre todos ir avanzando hacia saberes nuevos. El aprendiz no podía limitarse a recibir nuestra enseñanza pasivamente («educación bancaria»), sino que necesitaba involucrarse de manera consciente en su propio proceso, tomando decisiones, planteando interrogantes, poniendo sobre la mesa sus conocimientos, sus intereses, sus deseos, junto a los de los demás estudiantes-maestros y los del maestro o maestra-estudiante. Desde el principio de un proceso de enseñanza, los estudiantes podían ir creando y podían ir teniendo éxitos: aún recuerdo con emoción el caso planteado en el libro, del señor que en su primera noche en un curso de alfabetización construyó la frase «tu ja le» (en correcto portugués, «tu ja les»,

es decir, «tú ya lees»). No tenía sentido abordar aisladamente mini-nociones descarnadas: lo importante era tocar los grandes temas, los temas generadores, que llevaban a un grupo de estudiantes a profundas reflexiones, a la búsqueda de informaciones diversas, a la necesidad de dominar ciertas técnicas importantes, y que los ayudaban a estar insertos críticamente en el mundo, en vez de simplemente permanecer inmersos en él.

La investigación psicológica psicopedagógica de las tres últimas décadas no ha hecho sino darle la razón a estos postulados educativos: aprender no es fijar y acumular sino relacionar y construir (o reconstruir). En la escuela no podemos centrarnos sólo en lo cognitivo, importan demasiado los factores meta-cognitivos, afectivos y socio-culturales para el aprendizaje auténtico. Es necesario abordar los contenidos de manera significativa para los aprendices, ayudando a establecer muchas vinculaciones, y evitando la enseñanza tipo «rompecabezas», pieza a pieza. Es así como hoy todos son constructivistas, y hablan de globalización, de ejes transversales y de planificar de acuerdo a las necesidades e intereses de los estudiantes.

Sin embargo, hay que reconocer que educadores como Paulo Freire y Célestin Freinet lo dijeron antes. Y dijeron más. En nuestro caso, Freire nos convoca a una educación comprometida, con los ojos abiertos frente a la realidad, una educación retadora, que nos incita a actuar, y una educación esperanzadora, que cree en el estudiante, en el docente, en su diálogo amoroso y en la posibilidad de cambiar aquello que oprime, aquello que

coarta, aquello que marchita las enormes potencialidades de todo ser humano.

Desde el impacto develador e inolvidable de 1969, Paulo Freire me acompaña en mi trabajo como profesora y está presente en lo que escribo y en lo que pretendo investigar. Desde luego, la educación «como práctica de la libertad» no es fácil y a menudo, muy a menudo, no he logrado desarrollarla tal como hubiera deseado y como hubiera sido necesario. Pero creo que el propio Freire, de conocerlos, habría alentado mis intentos, pues de lo que se trata es de avanzar en un complejo proceso social, a pesar de nuestros errores, cansancios y limitaciones. Muchas gracias, profesor Paulo.

TESTIMONIO DE LILIANS M.

LÓPEZ*

Facultad de Derecho. U.N.R.
Argentina.

Con este mensaje quiero que reciban mis fuertes anhelos de fortalecer nuestra ESPERANZA ACTIVA disponiéndonos a concretar una producción participativa en la LECTURA DEL MUNDO /LECTURA DE LA PALABRA. Así, en este pedacito de Universidad que nos convoca a PENSAR EL DERECHO DESDE OTRO LUGAR: ANIMARNOS A HACER LOS DERECHOS desde NUESTROS “actos educativos recreadores de otros lazos posibles de PODER”...

* ipfrosario@hotmail.com
catedra3@hotmail.com

En el año 93, nos interrogábamos, en el Congreso de PEDAGOGÍA en Cuba: “¿LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN, ABRIMOS AL EJERCICIO DE LOS DERECHOS HUMANOS?”.

Tomamos esta reflexión sobre nuestra práctica con estudiantes de Derecho en la Universidad Nacional de Rosario, nos encontrábamos en una permanente IDA Y VUELTA, en ese ENTRE imprescindible que al gestar “nos gesta” y cuestiona; muy movilizadas por la praxis testimonial de PAULO FREIRE y sus improntas en nuestra propia historia educativa subjetiva.

En nuestro trabajo educativo se empieza a abrir otro lugar docente/alumno-a: “la ayudantía, como praxis educativa creadora, vinculante hacia otra trama social, otra historia posible... dejándonos interpelar por la conflictiva que nos incluye/excluye... poniéndonos en diálogo... No es sencillo, se va configurando una pedagogía de la movilidad, de la apertura al otro...” a una comprensión de lo que no es igual... de esa nueva relación deviene posible la reinención de un lugar activo y protagonista: el lugar de la subjetividad que HACE LUGAR a elegir otros sueños...

Con los estudiantes de primer año y los ayudantes alumnos-as, nos cuestionábamos... ¿Qué es esto de venir a aprender los Derechos? y la PEDAGOGÍA DE LA PREGUNTA nos llevaba hacia... ¿los Derechos de quiénes?

Pregunta que nos AFIRMA en romper con las delegaciones de la Institución (el Modelo) cuando enseñar es “enseñar formas de dependencia en juegos de exclusión cercanos/ lejanos; situados históricamente, local, grupalmente...”

Esta praxis que nos une va modificándonos unos a otros-as, es una respuesta posible que como tal PRESUPONE una PREGUNTA referida a nuestra opción política: es una pregunta que tiene EXISTENCIA y ESTÁ FORMULADA por la REALIDAD SOCIAL MISMA que GRITA, sufre, lucha por la insatisfacción de los Derechos desde los sujetos de la vida cotidiana. Desde los que PAULO amó, los interdictados, oprimidos, silenciados, permanentes desaparecidos-as, hoy, ante los acuciantes intentos IMPERIALES de BORRAR CUERPO Y MEMORIA en nuestros pueblos; en cada uno-a de NOSOTROS ajustándonos a las pautas de Pobreza/s que requiere la lógica del Mercado.

En la Cátedra 3 de Introducción a la Filosofía –Ciencias Sociales, desde el 86, la experiencia de relación se valoriza porque permite la circulación de poderes, saberes y prácticas (bienes simbólicos) que identifican. Pero el sello autoritario está vívido en todo lazo humano, en el vínculo profesoral... así escuchábamos en las primeras clases exigencias como: - “Profesora, ¿por qué pregunta Si es USTED la que tiene que SABER? ¡Usted tiene que decirnos lo que HAY QUE DECIR!”

Recuerdo, en clases de Isabel Hernández, con las compañeras compartíamos, vivenciábamos en esa praxis freireana,

aprendíamos:- “...Las temáticas significativas son aspiraciones, motivos y objetivos humanos. No existen en alguna parte FUERA como entidades estáticas; son HISTÓRICAS como los HOMBRES mismos, en consecuencia no pueden ser captadas prescindiendo de los HOMBRES que las encarnan y la REALIDAD a la cual se refieren...” ...“implica la BÚSQUEDA de pensamiento... pensamiento que se encuentra solamente en medio de los hombres que indagan REUNIDOS esta REALIDAD. YO NO PUEDO PENSAR EN LUGAR DE LOS OTROS O SIN LOS OTROS; Y LOS DEMÁS tampoco pueden PENSAR en REEMPLAZO de los HOMBRES”... CONCIENTIZACIÓN (Editorial BÚSQUEDA, 1974, Buenos Aires). A posteriori, Paulo diría “el otro, la otra” en su vital aprendizaje de la vida.

En el tránsito freireano llegué a José Martí. JOSÉ MARTÍ y PAULO FREIRE: Dos HOMBRES profundamente políticos. Sus vívidos legados, vigentes hoy, puedo sentirlos como los dos EDUCADORES que “llegaron”, que tocaron mi y nuestro deseo de buscar, de soñar OTRO VÍNCULO POSIBLE en la práctica educativa, en la trama social, allá por los 70 en la Universidad Nacional de Rosario.

Ambos partieron en MAYO-19/05/1895- y 2/05/1997 pero nos ligaron a ese sendero de ir amando ese proyecto creíble, de ir socializando/descadenando-nos; recreando la lucha por NUESTRA AMÉRICA, la AMÉRICA TRABAJADORA.

El MAESTRO CUBANO ESCRIBIÓ en su tiempo: -“...a adivinar salen los jóvenes al mundo, con antiparras yanquis o

francesas, y aspiran a dirigir un pueblo que no conocen...La universidad europea ha de ceder a la universidad americana...Gobernante en un pueblo nuevo quiere decir creador..." fragmentos Artículo publicado en el periódico El Partido Liberal, en MÉXICO, 30/01/1898.

Reciban mis afectuosos saludos y adhesión a la tarea sostenida por la Prof. Rosa María Torres y su equipo, potenciadora de la ESPERANZA freireana.

ACTUALIDAD DE PAULO FREIRE NEVES

Por: Vladimir Zapata Villegas.
Profesor de la Universidad de Antioquia.

Uno de los últimos pedagogos del siglo XX a quien le vendría bien el apelativo de clásico o contemporáneo, que se proyecta al siglo XXI con autoridad por la pertinencia y eficacia de sus propuestas formativas para las difíciles circunstancias socioeducativas del subcontinente latinoamericano es Paulo Freire Neves. En su biografía y en sus conceptos, metodologías y prácticas se hace visible su actualidad. Esta última autoriza a seguirlo y aplicarlo con la esperanza de acertar en las respuestas que las familias, las escuelas y toda la sociedad esperan en la perspectiva educativa y escolar verdaderamente liberadoras. La comunidad de expertos lo considera como uno de los mayores y más significativos pedagogos del siglo XX. Con su 'principio del diálogo', él nos mostró un nuevo camino para

construir un mundo más vivible, más amable, más humano.

Sus ideas influenciaron e influyen procesos democráticos por todo el mundo. El fue el pedagogo de los oprimidos y en su trabajo transmitió la pedagogía de la esperanza. La pastoral social de América Latina y la teología de la liberación fueron interpeladas por él. De allí surgieron cambios discursivos y nuevas prácticas con resonancia sociopolítica. En Europa sus ideas circularon por toda la esfera pedagógica: los trabajos sociales, la educación de adultos, la educación extraescolar de jóvenes, las escuelas y los jardines infantiles. Percibido como enemigo por los dictadores del Brasil y de los países circunvecinos, Paulo Freire tuvo que refugiarse en muchos y muy diversos países. Por mucho tiempo su nueva casa fue el Consejo Mundial de Iglesias en Ginebra, Suiza. Desde allí apoyó a los países recién liberados de la colonización portuguesa y completó con las campañas de alfabetización en Nicaragua y otros países pobres, principalmente, en lo referido a la temática cultural y educativa. Retornó a Brasil en 1980 y fue uno de los fundadores del partido de la oposición, el PT (Partido de los Trabajadores).

Sus libros fueron traducidos a muchos idiomas. He aquí los más reconocidos: Pedagogía del oprimido; La educación como práctica de la libertad; ¿Extensión o comunicación? Cartas a Guinea – Bissau; Cartas a quien pretende enseñar.

Son numerosas las conexiones de la pedagogía de Paulo Freire con otros sectores: con la teología, con la ética social, con la sociología, con la psicología, con el

arte, con el teatro y con la economía. Esta gran variedad de asociaciones abre el camino para la comprensión de Freire en el horizonte de la postmodernidad.

Biografía pedagógica

Nació en Recife, una ciudad del nordeste pobre del Brasil en 1921. Hijo de campesinos, su padre Joaquín Temístocles Freire y su madre Edeltrudes Neves. “Fui un niño de la clase media que sufrió el impacto de la crisis del 29 y que tuvo hambre. Yo sé lo que es no comer, no sólo cualitativa sino cuantitativamente. Pesqué en ríos, robé frutas en frutales ajenos. Fui una especie de niño colectivo, mediatizador entre los niños de mi clase y los de los obreros. Recibí el testimonio cristiano de mis padres, me empapé de vida y existencia, entendí a los hombres desde los niños.”¹

Estudió Derecho y Sociología. En 1944 se casó con la profesora Elza Maria Oliveira con quien tuvo a sus hijos Magdalena, Cristina, Fátima, Joaquín y Lut. En 1946 se vincula como profesor a la Universidad de Recife. En 1959 presenta su tesis doctoral sobre la educación de adultos y analfabetos.

En 1962-64 elabora y pone en ejecución el Programa de alfabetización, en todo Brasil, basado en el denominado -por la opinión más informada- método de Freire o método psicosocial de Paulo Freire. De allí surgieron los ‘círculos de cultura’ y los ‘centros de cultura popu-

lar’; expresiones de un asociacionismo cívico y liberador que luego, con características propias de cada localidad, se extenderán por toda América Latina. Desde 1961, con su inspiración y bajo el patrocinio del episcopado, se organiza el ‘movimiento de educación de base’ que le dará suficientes argumentos para asesorar al CELAM (Consejo Episcopal Latinoamericano) en la elaboración de su documento sobre la ‘educación liberadora’ (Medellín, 1968). En 1964 se produce el golpe militar del general Castelo Branco en Brasil. Paulo Freire es detenido 75 días y se refugia en Chile como exiliado. Allí trabaja como profesor universitario y profundiza su teoría sobre la concientización.

Durante 1964-69 fungió como profesor invitado en la Universidad de Harvard, E.E.U.U. por diez meses. Luego, durante muchos años sería profesor visitante de la Universidad de Massachusetts en Amherst. Desde 1968 se constituyó en consultor de la UNESCO. En el período 1970-80 fue ‘Counsellor of the office of education’ en el Consejo Mundial de las Iglesias en Ginebra. Por esta época colaboró, igualmente, con el CIDOC de Cuernavaca, dirigido por Iván Illich. En el año de 1980 Freire regresa al Brasil. En 1987 se casa con Ana Maria Araújo. Para el periodo 1989-91 ejerce como Secretario de Estado de educación en São Paulo. En 1992 recibe el Premio Interamericano de Educación Andrés Bello, concedido por la Organización de Estados Ameri-

1 Entrevistas con Paulo Freire. Compiladas por Carlos Torres Novoa. Ediciones Gernika, México, 1978, pág.17.

caños (OEA). En 1997 se le otorga el título de Doctor Honoris Causa de la Universidad 'Carl von Ossietzky' en Oldenburgo, Alemania. En 1997 Paulo Freire muere en Sao Paulo.

Contenido del trabajo de Paulo Freire que lo hace actual

1. La interdisciplinariedad. Freire es un pensador, un intelectual moderno que bebe en distintas fuentes teóricas y que logra articular con sentido un aporte propio. En efecto, "quien intente seguir el itinerario intelectual de Freire se encontrará un conjunto de senderos diversos, amalgamados con extraña interconexión. Deberá transitar por textos filosóficos, más específicamente gnoseológicos o epistemológicos a ratos. Deberá adentrarse en consideraciones teológicas efectuadas por quien no es un teólogo sino un 'hechizado por la teología'. Deberá indagarse sobre la 'sociología del conocimiento' por la que la imaginación sociológica freireana atraviesa por momentos. Deberá considerar las implicaciones psicosociales que el método tiene, a la vez que interpretar el sentido antropológico y específicamente metodológico-técnico que tienen las técnicas de reducción, codificación y descodificación, verdadero núcleo del método psicosocial. Deberá palpar el proyecto educativo-pedagógico que Freire postula bajo el término de acción cultural liberadora."² Allí confluyen, pues, la filosofía personalista de

Emmanuel Mounier, el joven Marx, la fenomenología de Husserl, la dialéctica Hegeliana, el existencialismo de Merleau-Ponty y Sartre, el materialismo histórico, el psicoanálisis, la lingüística, en fin, la ciencia política y los discursos de la modernidad.

Lo interesante y aleccionador es que Freire construye su propia versión, elabora su específico constructo, con tal calidad que comienza a citársele a la manera del creador. Ha logrado, pues, apoyarse sobre los hombros de gigantes y otear el horizonte de conocimiento mucho más allá de su episteme y, a la vez, servir de soporte para muchos otros. Freire, personalmente, testimonia que no es un diletante, aprisionado por la especulación libresca. Él combina vida y lectura para legitimar su propuesta. Así lo corrobora: "La experiencia de la infancia y de la adolescencia con niños, hijos de trabajadores rurales y urbanos, mi convivencia con sus ínfimas posibilidades de vida, la manera como la mayoría de sus padres nos trataban a Temístocles -mi hermano mayor inmediato- y a mí, su 'miedo a la libertad' que yo no entendía ni llamaba de ese modo, su sumisión al patrón, al jefe, al señor que más tarde, mucho más tarde, encontré descritos por Sartre (en el prefacio a Los condenados de la tierra de Franz Fanon, México, FCE, 1963) como una de las expresiones de la 'connivencia' de los oprimidos con los opresores. Sus cuerpos de oprimidos, que sin haber sido consultados hospedaban a los opresores..." Y agrega una anotación

2 Idem. Pág. 10

sobre los libros leídos y por leer que “vendrían a iluminar la memoria viva que me marcaba. Marx, Lukács, Fromm, Gramsci, Fanon, Memmi, Sartre, Kosik, Agnes Héller, Merleau Ponty, Simone Weil, Arendt, Marcuse...”³

2. La renovada concepción de hombre. El hombre es visto como camino, como tarea. Es un gerundio, es decir, alguien que está en movimiento, en construcción. Un animal que a diferencia del resto de los animales dio el salto de la vida a la existencia. “Nos volvemos capaces de ‘tomar distancia’, imaginativa y curiosamente, de nosotros mismos, de la vida que llevamos, y de disponernos a saber sobre ella. En cierto momento no sólo vivíamos, sino que empezamos a *saber* que sabíamos y por lo tanto saber que podríamos saber más. Lo que no podemos, como seres imaginativos y curiosos, es dejar de aprender y de buscar, de investigar la razón de ser de las cosas. No podemos *existir* sin interrogarnos sobre el mañana, sobre lo que vendrá, a favor de qué, en contra de qué, a favor de quién, en contra de quién vendrá; sin interrogarnos sobre cómo hacer concreto lo ‘inédito viable’ que nos exige que luchemos por él”⁴. Es un ser incompleto, inacabado, ambiguo y contradictorio. Así y todo es un ser de posibilidades y por lo tanto esperanzado y sobre el cual se puede esperar más y lo mejor. Es un ser consciente y por eso racional y razonable. El ser,

con tales condiciones, se impone sobre el tener, aunque este último, en la práctica, se convierte en requisito necesario para lograr cabalmente el primero. También es ternura, lo que lo convierte en un ser sentipensante. Es sujeto de su destino y por ello responsable. Es uno y comunidad. Situado y fechado. El hombre es un ser del cambio que se erige en hombre a plenitud en medio de la vorágine de tal cambio. “Haciéndose y rehaciéndose en el proceso de hacer la historia, como sujetos y objetos, mujeres y hombres, convirtiéndose en seres de la inserción en el mundo y no de la pura adaptación al mundo, terminaron por tener en el sueño también un motor de la historia. No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza.”⁵

3. El diálogo como principio. Es modo de ser admitiendo al otro y permitiendo su manifestación radical, es conversación adobada con reconocimiento y respeto. Es admiración por el mundo físico y humano de donde se desprende el amor. Es relación plena de sentido. Existencialmente supone ponerse en el lugar del otro y obrar en consecuencia, es decir, actuar con admiración, con compasión, con cuidado y con la alegría de generar un sentimiento genuino del nosotros. “Al basarse en el amor, la humildad, la fe en los hombres, el diálogo se transforma en una relación horizontal en la que la confianza de un polo en el

3 Freire Paulo. Pedagogía de la Esperanza. Siglo XXI Editores. 3º edición, México, 1998. Pág.17

4 Freire, Paulo. Pedagogía de la Esperanza, Pág. 94

5 Freire, Paulo. Pedagogía de la Esperanza, Pág. 87

otro es una consecuencia obvia. Sería una contradicción, si, en tanto amoroso, humilde y lleno de fe, el diálogo no provocase este clima de confianza entre sus sujetos.”⁶ Es, además, relación en la esperanza y en la perspectiva del pensar crítico. Es relación humana mediatizada por la palabra. De esta última “podemos decir que es el diálogo mismo.”⁷ Es comunicación entre los hombres, encuentro de personas que pronuncian su palabra transformadora sobre el mundo, y que al hacerlo se humanizan. Ernani María Fiori en la introducción al libro *Pedagogía del Oprimido* captó con precisión este aserto: “*con la palabra el hombre se hace hombre. Al decir su palabra, el hombre asume conscientemente su esencial condición humana. El método que le propicia ese aprendizaje abarca al hombre todo, y sus principios fundan la pedagogía, desde la alfabetización hasta los más altos niveles del quehacer universitario.*”⁸ Por eso no se puede prescindir de la conversación, del diálogo.

La educación “no puede temer al debate. Al análisis de la realidad. No puede rehuir la discusión creadora, so pena de ser una farsa. ¿Cómo aprender a discutir y debatir con una educación que impone? Dictamos ideas, no intercambiamos ideas. Discurseamos clases. No debatimos ni discutimos temas. Trabajamos sobre el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden al que él no adhie-

re sino que se acomoda. No le damos medios para el pensar auténtico porque recibiendo él las fórmulas que le damos, simplemente las guarda. No las incorpora, porque la incorporación es el resultado de la búsqueda de algo, que exige, por parte de quien la intenta, un esfuerzo de recreación. Exige reinención.”⁹

Pedagógicamente en el diálogo se procede de tal manera que los concernidos por él nos reconocemos como profundamente humanos, limitados y necesitados unos de otros. El diálogo subsidia tal necesidad y satisface con creces su búsqueda porque no es nada distinto a la tendencia humana que siempre busca completación. Desde el silencio embarazoso, pasando por confrontación, hasta la conciencia de la verdad que explica la situación con la consecuente responsabilidad de quien cae en cuenta. Y, por lo tanto, se ve obligado a obrar, inevitablemente. Freire lo ilustra así en una conversación pedagógica, dialógica, con campesinos de un asentamiento de la reforma agraria cercano a Santiago de Chile, dentro de un círculo de cultura: “Muy bien —dije en respuesta a la intervención del campesino— acepto que yo sé y ustedes no saben. De cualquier manera, quisiera proponerles un juego que, para que funcione bien, exige de nosotros lealtad absoluta. Voy a dividir el pizarrón en dos partes, y en ellas iré registrando, de mi lado y del lado de ustedes, los goles que

6 Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores. 51ª edición. México, 1998, Pág. 105

7 Idem, Pág. 99

8 Idem, Pág. 9

9 Freire, Paulo. *La educación como práctica para la libertad*. Ediciones Pepe. Medellín. Pág. 97.

meteremos, yo contra ustedes y ustedes contra mí. El juego consiste en que cada uno le pregunte algo al otro. Si el interrogado no sabe responder, es gol del que preguntó. Voy a empezar por hacerles una pregunta. En este punto, precisamente porque había asumido el 'momento' del grupo, el clima era más vivo que al empezar, antes del silencio. Primera pregunta. _ ¿Qué significa la mayéutica socrática? Carcajada general, y yo registré mi primer gol. *Ahora les toca a ustedes hacerme una pregunta a mí* _dije. Hubo unos murmullos y uno de ellos lanzó la pregunta: _ ¿Qué es la curva de nivel? No supe responder, y registré uno a uno. _ ¿Cuál es la importancia de Hegel en el pensamiento de Marx? Dos a uno. _ ¿Para qué sirve el calado del suelo? Dos a dos. _ ¿Qué es un verbo intransitivo? Tres a dos. _ ¿Qué relación hay entre la curva de nivel y la erosión? Tres a tres. _ ¿Qué significa epistemología? Cuatro a tres. _ ¿Qué es abono verde? Cuatro a cuatro. Y así sucesivamente, hasta que llegamos diez a diez. Al despedirme de ellos hice una sugerencia: piensen en lo que ocurrió aquí esta tarde. Ustedes empezaron discutiendo muy bien conmigo. En cierto momento se quedaron en silencio y dijeron que sólo yo podía hablar porque sólo yo sabía, y ustedes no. Hicimos un juego sobre saberes y empatamos diez a diez. Yo sabía diez cosas que ustedes no sabían y ustedes sabían diez cosas que yo no sabía. Piensen en eso."¹⁰

El diálogo genuino no se queda en conversación inane, en 'carreta'. El diálogo

nos humaniza y nos habilita para comprender el mundo, para amarlo más auténticamente y sobre todo para cambiarlo. Para transformarlo con arreglo a una idea, a un sueño, a una opción convertida en compromiso. Para modificarlo al abrigo de corrientes que, como en círculo virtuoso, nosotros mismos diseñamos y construimos. Las corrientes de una humanidad plena, de un humanismo radical. Por eso el mismo Freire culmina su magistral ejercicio con extraordinario sentido conclusivo y pedagógico: *Muy bien –les dije – yo sé, ustedes no saben. Pero ¿por qué yo sé y ustedes no saben?* Aceptando su discurso, preparé el terreno para mi intervención. La vivacidad brillaba en todos. De repente la curiosidad se encendió. La respuesta no se hizo esperar. *Usted sabe porque es doctor. Nosotros no. Exacto. Yo soy doctor. Ustedes no. Pero ¿por qué yo soy doctor y ustedes no?* _ Porque fue a la escuela, ha leído, estudiado, y nosotros no. _ ¿Y por qué fui a la escuela? _ Porque su padre pudo mandarlo a la escuela, y el nuestro no. _ ¿Y por qué los padres de ustedes no pudieron mandarlos a la escuela? _ porque eran campesinos como nosotros. _ ¿Y qué es ser campesino? _ Es no tener educación ni propiedades, trabajar de sol a sol sin tener derechos ni esperanza de un día mejor. _ ¿Y por qué al campesino le falta todo eso? _ Porque así lo quiere Dios. _ ¿Y quién es Dios? _ Es el Padre de todos nosotros. _ ¿Y quién es padre aquí en esta reunión? Casi todos, levantando la mano, dijeron que lo eran. Mirando a todo el grupo en silencio, me fijé en uno

10 Freire Paulo. Pedagogía para la esperanza. Siglo XXI editores. 3Edición, México. 1998. Pág. 44-45

de ellos y le pregunté: _ ¿Cuántos hijos tienes? _ Tres. _ ¿Serías capaz de sacrificar a dos de ellos, sometiéndolos a sufrimientos, para que el tercero estudiara y se die-
ra buena vida en Recife? ¿Serías capaz de amar así? _ ¡No!. _ Y si tú, hombre de carne y hueso, no eres capaz de cometer tamaña injusticia, ¿cómo es posible entender que lo haga Dios? ¿Será de veras Dios quien hace esas cosas? Un silencio diferente, completamente diferente del anterior, un silencio en que empezaba a compartirse algo. Y a continuación: _ No. No es Dios quien hace todo eso. ¡Es el patrón!”¹¹

4. Educación. Es un proceso y una acción ascensional, pues le permite al hombre, a cualquier hombre, ser más y hacer más por sí mismo y por su comunidad. En tal proceso de crecimiento la educación aporta la perspectiva problematizadora que enfrentada creativamente, eficientemente, conduce al hombre a más altos índices de humanidad. La educación es, entonces, un quehacer humanizador. Es un horizonte potente de realización de la especie humana. “Uno de los marcos fundamentales de la distinción entre los animales y los hombres está en que solamente estos últimos son capaces de ejercer una reflexión crítica sobre su actividad, sobre los productos de ésta y sobre sí mismos. Así, son capaces de separarse de la una y de los otros. Los animales, por el contrario, tienen en su actividad una prolongación de ellos

sobre la cual no son capaces de reflexionar, como sobre los productos de ésta y sobre sí mismos. Por esta razón, los animales, rigurosamente, no trabajan. Su ‘producción’ es producción para nosotros, los hombres, no para ellos. De ahí que el aumento de su producción sea inducido, no pueden ser sujetos. Les falta, a ellos sí, conciencia de sí y conciencia del mundo. Lo que en el fondo es una misma cosa. Por ello no es posible problematizarlos frente a su mundo porque este mundo suyo, no siendo histórico, es mero soporte. Los animales no se educan; se adiestran. Los hombres, en cambio se educan, no se adiestran.”¹²

Freire retoma una tradición de occidente y la potencia con las peculiaridades propias de un joven continente para responder a sus desafíos más apremiantes en términos de transformación del entorno, dominio y uso humano de la naturaleza e historización del mismo. En alguna ocasión, en el CIDOC de Cuernavaca, Erich Fromm le dijo a Freire después de escuchar su exposición acerca de cómo entendía la educación, que esta era “una especie de psicoanálisis histórico, sociocultural y político.”¹³ La educación genuina ayuda a caer en cuenta, a comprender la realidad, a entrar en la reflexión consciente tanto en lo personal como en lo colectivo, a crecer en estatura humana y a poner la impronta humana en todas las acciones y actos de los seres humanos.

11 Freire Paulo. Pedagogía de la esperanza. Pág. 46

12 Idem, Pág. 24

13 Freire Paulo. Pedagogía de la esperanza. Pág. 52

5. **La escuela.** Desde el principio de su reflexión Freire privilegió la educación como acción cultural liberadora sobre la escuela. Sin embargo, hacia el final de su vida reencontró el valor estratégico de esta última como Kant de los pobres, según la afortunada expresión de José Joaquín Bruner, como lugar desde el cual se posibilitaba para las grandes masas de excluidos de los beneficios del sistema el acceso a la mayoría de edad, el caer en cuenta. Las escuelas cobraron importancia en orden a la consecución de la plena humanidad y la plena ciudadanía. Esto implicó una lucha ardua consigo mismo porque temprano en su vida entendió a las escuelas como instituciones domesticadoras, como instrumentos de control social, como “casa en la cual los estudiantes son invitados a tomar una actitud pasiva para recibir el conocimiento existente sin alguna posibilidad de reflexión o de creación de ese conocimiento.”¹⁴ Aunque comparte en buena medida la concepción de Iván Illich sobre la sociedad desescolarizada (crítica radical a la forma escuela), toma distancia con respecto a una variable, la de la ideología. En efecto, dice Freire: “a mi juicio, solamente al analizar la fuerza ideológica que está por detrás de la Escuela como Institución social es que yo puedo comprender lo que es, pero que puede dejar de ser. Y aún cuando en un país que hizo su revolución socialista, la Escuela sigue

durante largo tiempo repitiendo la escuela anterior; la explicación científica para esto, está en lo que el autor llama ‘dialéctica de la sobredeterminación’, es la vieja estructura de la sociedad que fue cambiada y que sigue preservándose en contradicción con la nueva infraestructura constituyéndose. Durante largo tiempo esta contradicción se da, y según lo que dice otro autor que analiza las Universidades y la Escuela como fábricas de ideologías, ‘lo que pasa es que la educación sistemática es el último bastión en caer.’”¹⁵

Al final de su vida Freire encontró una luz de posibilidades y de confianza en la escuela democrática. “De una escuela que, a la vez que continúa siendo un tiempo-espacio de producción de conocimiento en el que se enseña y en el que se aprende, también comprende el enseñar y aprender de un modo diferente. En la que enseñar ya no puede ser ese esfuerzo de transmisión del llamado saber acumulado que se hace de una generación a la otra y el aprender no puede ser la pura recepción del objeto o el contenido transferido. Por el contrario, girando alrededor de la comprensión del mundo, de los objetos, de la creación, de la belleza, de la exactitud científica, del sentido común, el enseñar y el aprender también giran alrededor de la producción de esa comprensión, tan social como la producción del lenguaje, que también es conocimiento.”¹⁶

14 Idem, Pág.46

15 Entrevista con Paulo Freire. Pág. 74

16 Freire Paulo. Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI Editores. 5º Edición, 1999. Pág.2

Seguramente con base en su experiencia de administrador de la educación Paulista, redescubre que la escuela es un órgano municipal, que en este caso traduce la conjunción de personas, procesos y cosas que sirve para la debida ejecución de un acto reconfigurativo de las colectividades, de un designio formativo de los seres humanos. Tales personas son, verdad de perogrullo, los miembros de la comunidad educativa interesados en el proceso educativo. La perspectiva escolar Freireana es coherente y como él mismo lo sostiene se conserva en el tiempo. En efecto, “data de 1960 un texto que escribí para el simposio *Educación para el Brasil*, organizado por el Centro Regional de Investigaciones Educativas de Recife, bajo el título de ‘Escola primária para o Brasil’ y publicado por la *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, núm. XXXV, de abril-junio de 1961. Citaré un fragmento de aquel texto pertinente para la cuestión en discusión...La escuela que necesitamos urgentemente es una escuela en la que realmente se estudie y se trabaje. Cuando criticamos, al lado de los otros educadores, el intelectualismo de nuestras escuelas, no pretendemos defender una posición para escuela en la que se diluyesen disciplinas de estudio y una disciplina para estudiar. Tal vez nunca hayamos tenido en nuestra historia una necesidad tan grande de estudiar, de enseñar, de aprender, como hoy. De aprender a leer, a escribir, a contar. De estudiar historia, geografía. De comprender la situación o las situaciones del país. El

intelectualismo combatido es precisamente esa palabra hueca, vacía, sonora, sin relación con la realidad circundante, en la que nacemos, crecemos y de la que aún hoy día, en gran parte, nos nutrimos. Tenemos que cuidarnos de este tipo de intelectualismo, así como de una posición llamada antitradicionalista que reduce el trabajo escolar a meras experiencias de esto o de aquello, y a la que le falta el ejercicio duro, pesado, del estudio serio y honesto del cual resulta una disciplina intelectual.”¹⁷

6. La dialéctica entre el político y el pedagogo. A lo largo de los años los lectores y replicadores del pensamiento y el método de Paulo Freire debatieron sobre su identidad profesional. Al fin y al cabo era una vida digna de imitar. En la década de los noventa con ocasión de una visita a Costa Rica, él mismo lo respondió así: “es muy claro que los compañeros mantienen todavía una posición muy ingenua que, siendo honesta y comprometida, manifiesta su posición religiosa de influencia metafísica. Y por eso tratan de interpretarme a mí como pedagogo; mas yo te digo a ti que soy *sustantivamente político* y sólo *adjetivamente pedagogo*.”¹⁸

Por eso Freire tiene claridad cívica, política y formativa sobre lo que significa la opresión como despliegue del poder inhabilitador de la humanidad y por lo tanto de las competencias para el sano existir. “El opresor se deshumaniza al

17 Freire Paulo. *Pedagogía de la Esperanza*. Siglo XXI Editores, 3ª Edición, México. 1998. Pág.109

18 Freire Paulo, *Pedagogía de la Esperanza*. Siglo XXI Editores, 3ª Edición, México. 1998. Pág. v

deshumanizar al oprimido, no importa que coma bien, que vista bien, que duerma bien. No sería posible deshumanizar sin deshumanizarse, tal es la radicalidad social de la *vocación*. No soy si tú no eres y, sobre todo, no soy si te prohíbo ser.”¹⁹ La lógica de funcionamiento del político se desarrolla en concomitancia con la lógica de despliegue del pedagogo, del formador que para ser autorizado como tal debe respaldar sus propuestas en la verdad de su aplicación por lo menos en sí mismo. El punto de toque del político y del pedagogo se configura en torno a la conciencia dialéctica que surge a su vez de la práctica sociopolítica y de la educación. “Para la conciencia dialéctica la importancia de la conciencia está en que, no siendo la fabricante de la realidad, tampoco es, por otro lado y como ya he dicho, su puro reflejo. Es exactamente en este punto donde reside la importancia fundamental de la educación como acto de conocimiento no sólo de contenido sino de la razón de ser de los hechos económicos, sociales, políticos, ideológicos, históricos que explican el mayor o menor grado de ‘interdicción del cuerpo’ consciente a que estemos sometidos.”²⁰

Conclusión. Freire, pedagógicamente hablando, es actual, reciente, contemporáneo. Sus principales proposiciones pedagógicas se aplican, en todo o en parte, en la mayoría de países signatarios de las Naciones Unidas. Y, donde no se aplican, se discuten. Paulo Freire, pues, está vi-

gente. Como su opción profesional fundamental se concretó en la educación, como su reflexión versó sobre este objeto produciendo pedagogía, como su aporte a la posteridad circula válidamente, podemos concluir que es un clásico contemporáneo.

LA CONTRIBUCIÓN DE FREIRE A LA EDUCACIÓN: UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Por Daniel Schugurensky
Departamento de Educación de Adultos
Universidad de Toronto Canadá

Sin temor a exagerar, es posible afirmar que Paulo Freire fue uno de los dos pedagogos contemporáneos que más contribuyeron a la profundización del movimiento educativo progresista cuyo punto de arranque puede ubicarse en el iluminismo francés. Si bien muchas y muchos educadores contribuyeron al desarrollo, profundización y refinamiento de los principios filosóficos y las prácticas concretas del progresivismo pedagógico, es posible identificar tres figuras claves en función de su contribución y su influencia: Jean Jacques Rousseau, John Dewey y Paulo Freire.

Rousseau (1712-1778), fue el artífice de la principal revolución copernicana pedagógica del siglo 18 al transferir el cen-

19 Freire Paulo, *Pedagogía de la Esperanza*, Pág. 95

20 Freire Paulo, *Pedagogía de la Esperanza*, Pág. 97

tro de la educación de la iglesia al niño. Fue también Rousseau uno de los grandes inspiradores de la revolución francesa de 1789 (que lamentablemente no llegó a ver), al desafiar en “El origen de las desigualdades entre los hombres” (1754) las ideas conservadoras establecidas en la Europa monárquica de ese momento. Con la publicación casi simultánea, una década después, del ‘Contrato Social’ y de ‘Emilio’, Rousseau completa su propuesta para una nueva educación y un nuevo orden político.

John Dewey (1859-1952) también propuso, como Rousseau, poner al niño en el centro del proceso pedagógico, y promover un orden político más igualitario y democrático. Pero la contribución original de Dewey al pensamiento de Rousseau fue establecer una conexión entre las dos dinámicas, al plantear que la escuela debería jugar un papel político central como un instrumento básico para el cambio social. Tanto en *Mi Credo Pedagógico* (1897) como en *Niñez y Curriculum* (1902) o en *Democracia y Educación* (1916), y en su trabajo en el Laboratorio de Chicago, Dewey propuso que la escuela debería ser un motor fundamental de la reforma social y la democratización de la sociedad. En este sentido, Dewey argumentó que la educación tradicional, basada en la transmisión de información, debe reemplazarse por una educación basada en la reconstrucción y reorganización de experiencias de aprendizaje relevantes para el niño y que promueva la curiosidad, y que las escuelas deberían convertirse en pequeñas comunidades democráticas, generando embriones para democratizar la vida comunitaria y social.

Paulo Freire (1921-1997) retoma las ideas de Rousseau y de Dewey, pero al mismo tiempo las enriquece y las profundiza con nuevos aportes que incorpora de diferentes disciplinas y de su propia experiencia educativa. Como Rousseau y como Dewey, Freire logró articular en un pensamiento coherente una crítica implacable a las limitaciones de la ‘educación bancaria’ con la propuesta de una educación emancipadora o liberadora. Como lo decía el mismo Freire, su filosofía incluía un momento de denuncia del orden existente y un momento de anuncio de un orden diferente. Un énfasis exagerado en el momento de denuncia carece de esperanza, y por tanto genera parálisis. Un énfasis exagerado en el anuncio carece de un entendimiento de las estructuras reales de poder, y puede llevar a un voluntarismo ingenuo.

Desde mi perspectiva, la contribución original de Freire a las ideas de sus predecesores fue triple. En primer lugar, la conceptualización de un modelo pedagógico que podría desarrollarse tanto dentro como fuera de la escuela. Con su trabajo en alfabetización y en educación de adultos, Freire sacó al progresivismo educativo de su fijación con la institución escolar, pero sin caer en el error de Ivan Illich de ignorar el potencial papel igualador de la escuela. En segundo lugar, Freire trascendió el liberalismo de Rousseau y de Dewey (y su visión de la educación como un espacio relativamente neutral) y se pone clara y explícitamente del lado de los oprimidos. Es decir, Freire profundizó el análisis de las estructuras de poder de sus predecesores (que por lo general se limitaba a la relación

maestro-alumno), y lo amplió al resto de las dinámicas sociales, desde una postura ética de rechazo a la injusticia y a la opresión. Tercero, Freire profundizó la concepción de Dewey de la educación como reorganización de experiencias de aprendizaje, proponiendo que la praxis (entendida como acción y reflexión de hombres y mujeres sobre el mundo para transformarlo) tenga una clara lógica orientada al análisis de estructuras sociales injustas y a fortalecer organizaciones que posibiliten su radical transformación. En Freire, el diálogo como forma de relacionamiento y como método (analítico, pedagógico, y de investigación) se complementa con dinámicas generadoras de conciencia crítica y prácticas solidarias, democráticas y colectivas de cambio social.

Entre estos tres educadores existen algunas discontinuidades (especialmente en torno a las interpretaciones sobre el liberalismo y la libertad) pero también una importante continuidad, en el sentido de que es posible identificar un hilo conductor basado en la curiosidad y la participación activa como herramienta pedagógica, el respeto al alumno como norma ética fundamental, y el apego a los valores y las prácticas democráticas como principio de acción educativa y política. A través de este hilo conductor, es posible observar cómo cada nueva contribución se basa en la anterior pero al mismo tiempo la profundiza, la expande y la radicaliza. Cada uno de estos tres pensadores, desde su lugar y su tiempo hizo un aporte significativo a la filosofía de la educación, pero claro está que ninguno de los tres fue perfecto, y que sus

contribuciones pueden ser objeto de críticas de forma y de fondo. De hecho, en la literatura abundan las críticas que se les han formulado a los tres desde diferentes posiciones epistemológicas, ideológicas, políticas y pedagógicas, incluyendo el feminismo. No es este el momento ni el lugar de reiterarlas.

En el contexto de este homenaje a Paulo Freire, a cinco años de su muerte, es importante recordar su pedido de que no apliquemos sus ideas acriticamente sino de que lo reinventemos creativamente de acuerdo al contexto particular que nos toque vivir. Desde esta perspectiva histórica, es pertinente mencionar que si bien Freire continuó y profundizó los aportes de Rousseau y de Dewey, la historia del progresivismo educativo no se detiene en Freire. Así como no hay fin de la historia, tampoco hay fin del pensamiento educativo crítico.

Quizás en los próximos años aparezca una obra que profundice y 'reinvente' a Freire, continuando la trayectoria marcada por sus antecesores, e influyendo a las próximas generaciones de educadores. Tomando en cuenta el carácter antropocéntrico de las obras de estos tres grandes pensadores que influyeron la filosofía y práctica educativa de los últimos tres siglos, quizás esa nueva contribución, la del siglo 21, venga por el lado de la ecopedagogía. Tomando en cuenta que iniciamos este siglo con tanta guerra y violencia, sería también deseable que la nueva bocanada de aire fresco incluya la educación para la paz, el amor y la convivencia. Paulo Freire alimenta constantemente nuestra esperanza de que otro

mundo es posible, y de que la educación puede cumplir un papel fundamental en el diseño y la construcción colectiva de esa utopía.

HABLA PAULO FREIRE «YO QUISIERA MORIR DEJANDO UN MENSAJE DE LUCHA» ENTREVISTA CON PAULO FREIRE ^{*(1)}

(Sao Paulo, 3 Septiembre, 1994)

Por Rosa María Torres ⁽²⁾

Presentación

La entrevista que sigue tuvo lugar el 3 de septiembre de 1994. Se realizó en Sao Paulo, Brasil, en la casa de Paulo Freire, y en presencia de Nita, su mujer. Yo venía de asistir, en Brasilia, a la Conferencia Brasileña de Educación para Todos, en la que se lograron importantes acuerdos para el magisterio brasileño. Previamente había acordado con Paulo y con Nita pasar a visitarles en Sao Paulo, y él había aceptado mi propuesta de una entrevista centrada en el tema docente, un tema que le inquietó siempre y que fue abrazando

con cada vez mayor convicción y firmeza en los últimos años. ⁽³⁾

Lo que se dio, en los hechos, fue un diálogo vivo y rico en torno a los nuevos escenarios de la educación brasileña y latinoamericana, y, en ese marco, un compartir de nuestras respectivas visiones y propuestas. El texto que se incluye aquí registra únicamente la segunda parte de esta conversación, a la que di el carácter de entrevista.

Mi idea era publicar el texto en «Education News», el boletín trimestral de UNICEF, del cual yo era entonces editora. No obstante, fundamentalmente por razones de espacio, siempre se fue quedando para el próximo número. La última vez que hablé con Paulo le recordé que tenía todavía aquella entrevista pendiente, me comprometí a traducirla (la entrevista fue realizada en portugués) y le aseguré que se publicaría en este año 1997. Cumpló ahora con esos compromisos, aunque Paulo, maestro y amigo muy querido para mí, ya no está para verlo. Al publicar esta entrevista contribuyo además con su deseo, expresamente reiterado aquí y en esa oportunidad: «Yo quisiera morir dejando un mensaje de lucha»

· Tomado de ComunidadEducativa@groupsyahoo.com.ar. Con autorización de Rosa María Torres

(1) Publicado originalmente en *Novedades Educativas*, N° 79. Buenos Aires, 1997.

(2) Rosa María Torres (Ecuador). Fue Presidenta del Consejo Asesor Internacional del Instituto Paulo Freire (Sao Paulo). Ha producido varios trabajos sobre Freire, entre ellos «Educación popular: Un encuentro con Paulo Freire», publicado en Ecuador (CECCA-CEDECO), Brasil (Loyola), Perú (TAREA) y Argentina (Centro Editor de América Latina). Prologó, a pedido de Freire, uno de sus últimos libros, «Profesora sí, tía no. Cartas a quien pretende enseñar», Siglo XXI Editores, México.

(3) Su último libro, «Pedagogía da Autonomia (Saberes necessários a prática educativa)», prologado por Paulo Freire en Septiembre de 1996 y publicado por Paz e Terra en 1997 en Sao Paulo, está dedicado específicamente al tema de la formación docente. Empieza el libro diciendo: «La cuestión de la formación

ROSA MARIA TORRES: Paulo, quisiera que habláramos hoy sobre los educadores, su situación, su formación, sus perspectivas.

PAULO FREIRE: Voy a referirme principalmente a los profesores brasileños.⁽⁴⁾ Pero mis consideraciones sobre los profesores brasileños se aplican perfectamente a toda América Latina, en mayor medida en un lado que en otro.

En primer lugar, hay que decir que en la historia de la educación y la política brasileña hay un descuido total de la educación, una falta de respeto que espanta, que duele. Al mismo tiempo, en el discurso de los candidatos políticos -no importa si para Presidente de la República, Gobernador de Estado, Prefecto, Concejal o Diputado- hay siempre un lugar especial para la educación. Ellos siempre aseguran que la educación y la salud, en su gobierno o en su análisis de la problemática, constituyen una prioridad. Sucede, no obstante, que la práctica posterior del elegido resulta absolutamente contraria al discurso, es la negación de dicho discurso. Lo que observamos es que el profesorado, sobre todo en tiempos recientes, comienza a querer tomar su carro en sus propias manos. Siempre que

protesta, que se reúne, moviliza, organiza y hace huelga, el poder habla y dice: «En realidad, reconocemos que los profesores tienen razón, que ganan muy poco. Pero no tenemos dinero».

En un libro que acabo de publicar, titulado «Cartas a Cristina»,⁽⁵⁾ atacué duramente ese discurso oficial. Este texto fue aprovechado inclusive por una organización de madres, padres y profesores que asumió con seriedad la lucha en favor de los profesores del Estado. Antes incluso de que saliera el libro, el abogado de ellos me pidió permiso para usar una página que contenía una crítica a la administración de Sao Paulo, justamente una página en la que sugiero a las familias que impulsen la bandera y las luchas del profesorado de enseñanza primaria y secundaria. Sugiero que padres y madres también se organicen para pelear contra el Estado. Y digo que el discurso de la imposibilidad es mentiroso.

Yo estoy absolutamente convencido de que es preciso que un gobierno decida políticamente y pruebe que hay dinero para pagar mejor, menos indecentemente, a los profesores. Mira bien: ni siquiera estoy luchando por que se les pague decentemente; estoy todavía en la etapa de afir-

docente junto a la reflexión sobre la práctica educativa progresista en favor de la autonomía de ser de los educandos, es la temática central en torno a la cual gira este texto». Freire lo pensó como un texto para ser comprado y leído masivamente por educadores. El libro, de formato pequeño y con un tiraje de 30.000 ejemplares, se vendió a 3 Reales (el equivalente a 3 US dólares) y la edición se agotó, en efecto, en poco tiempo.

(4) Freire usa el término «profesores», de uso corriente en Brasil. Preferimos respetar aquí el término, tal y como Freire lo usa, es decir, para referirse a los educadores en general. Por otra parte, a lo largo de la entrevista original (en portugués), Freire usó predominantemente el término profesoras, teniendo como referencia el Brasil y asumiendo una identidad total entre el ser profesor y el ser mujer. En la traducción de la entrevista al español, he optado por el término abarcativo de profesores.

(5) Cartas a Cristina, Paz e Terra, Sao Paulo, 1994.

mar que es preciso pagarles menos in moralmente.

No quiero decir que los ministros que afirman que no hay dinero para pagar sean realmente mentirosos. Pero los que no son mentirosos, están ideologizados. Es decir, tienen un velo en la cara y no pueden ver la realidad. Un aspecto que considero fundamental es el que tú mencionaste antes de iniciar esta entrevista: la necesidad de re-orientar la política de gasto público. Los Secretarios de Educación no son tanto mentirosos como ingenuos.

Hay tres o cuatro rubros en la vida pública brasileña que, si se tomaran en serio, dejarían dinero de sobra para pagar al profesorado. Sería necesario hacer al nivel de Estado, de Municipio y de país un estudio de la administración pública, de los disparates que se dan en torno a los salarios. Hace poco se intentó hacerlo pero no se pudo por las presiones enormes que existen por parte de los grupos de presión dentro de la estructura del Estado, que no quieren perder los privilegios. O sea, es una lucha muy dura, pero es preciso darla.

RMT: ¿Qué implica esa lucha para los distintos sectores involucrados?

PF: Yo pienso que el Congreso debe entrar en esto también. No es posible que los diputados se reúnan y aumenten sus salarios en porcentajes fantásticos, y no los de los demás, los de los profesores. Es toda la maquinaria del gobierno la que tiene que entrar en esto. Primero, es pre-

ciso que haya decisión política. Sin decisión política no puede hacerse, pues esta lucha en el fondo es política e ideológica, no administrativa. La decisión de ser decente es, substantivamente, una lucha política. Ahora, yo no estoy en capacidad de decir qué es lo que hay que hacer. Hay gente que me dice: «Realmente Paulo, el Estado no tiene dinero. Si se tratara de aumentar a los Procuradores del Estado, los abogados de los diferentes sectores del Estado, entonces sí se puede dar un buen aumento, pues estamos hablando de 150, 300 personas. ¡Pero los profesores son 300.000!». Este es un argumento falso. Porque lo que requerimos saber es si la educación es o no es una prioridad. Si es una prioridad, la prioridad se manifiesta con presupuesto, con dinero. Hablar del discurso de la prioridad sin tener en cuenta cómo se constituye la prioridad, es una mentira, es traición al concepto mismo de prioridad.

RMT: Un argumento corriente hoy en día para no aumentar los salarios docentes es que los salarios, por sí solos, no mejoran la enseñanza, es decir, el desempeño del profesor en el aula de clase.

PF: Yo tengo una respuesta muy fácil para eso. El salario solo no hace milagros. Pero sin un salario decente no es posible comenzar nada. Hay un cierto punto a partir del cual el argumento del salario por sí solo se torna válido. Pero no es posible usar ese argumento en un municipio como Maceió, donde las profesoras ganan 10 reales por mes.⁽⁶⁾ En Sao Paulo se está pagando entre 130 y 187 reales. ¡Es un absurdo!

(6) Un Real en ese momento equivalía aproximadamente a un dólar estadounidense.

Evidentemente, el salario solo no es señal de competencia pedagógica y política del magisterio. Pero un buen Secretario de Educación no puede impulsar la formación permanente del magisterio si los profesores no tienen dinero ni siquiera para comprar el periódico, mucho menos un libro. Una mujer que sale de su casa afligida con su problemática familiar, consciente de que los salarios de ella y de su marido no alcanzan para hacer frente razonablemente a las dificultades, esa mujer, por maravillosa que sea, no puede ser una buena educadora.

RMT: ¿Cuál es el complemento de un buen salario? ¿Qué más se requiere para ser un buen educador o una buena educadora?

PF: Primero, se requiere un salario mínimamente decente. Segundo, un respeto real a la tarea del magisterio. La educación y los educadores tienen que ser respetados: respeto personal, trato cortés, decente, serio. En tercer lugar, la organización política del magisterio debe tener como una de sus tareas la formación permanente de los profesores. El poder público debe por un lado estimular y por otro ayudar a las organizaciones del profesorado para que cumplan el deber de la formación permanente. Y, allí donde no puedan hacerlo los propios organismos sindicales, que lo haga el Estado. El Estado puede ayudar, como lo intentamos en la Prefectura de São Paulo, pagando horas para que los profesores estudien. Si la educación es realmente una prioridad, entonces hay que conseguir el dinero para que los profesores, en su casa o en la escuela, tengan horas para estudiar den-

tro de la jornada de trabajo. Los cursos de formación permanente deben ser pagados. El magisterio tiene que recibir su salario sin descuentos. La comprensión que el poder público tiene del trabajo del magisterio debe incluir las horas en que el profesorado está preparándose para ser mejor profesor.

RMT: Es generalizada hoy la crítica a las organizaciones docentes en el sentido de que están centradas en el reclamo por los salarios, descuidando otros aspectos de la valorización y la profesionalización de los educadores.

PF: Bien, yo también haría esa crítica. Pero la haría sólo después de que el magisterio tuviese asegurados todos esos derechos y continuase no queriendo luchar por mejores condiciones de trabajo. Cuando el gobierno dice: «Es claro que el profesor tiene derecho de ganar más, pero no tenemos dinero», eso es hipocresía, eso es mentira. Si se da la situación de que, teniendo tiempo remunerado para estudiar y contando con una formación permanente pagada por el Estado o por el Municipio, los profesores se niegan a dar clases, esto debe ser sancionado. Pero yo no puedo generalizar esa crítica antes de que los derechos mínimos del magisterio estén asegurados. Creo que un gobierno serio, que dedique sus cuatro años de administración a hacer esto, tiene derecho a exigir del profesorado una productividad mucho mayor que la actual.

RMT: ¿Cómo empezar a resolver el conflicto entre padres de familia y profesores, que tienden a percibirse unos a otros

como bandos opuestos antes que como aliados en el campo educativo?

PF: También ésta es una cuestión ideológica. Yo encuentro que el enfrentamiento entre familias y profesores existe sobre todo en las áreas proletarias, en las áreas pobres de las ciudades, donde la clientela escolar es la clase trabajadora o la clase media baja. He participado en reuniones de padres de familia y profesores en algunas escuelas particulares ubicadas en zonas ricas y no encontré nada de esto. La certeza que tengo es que hay un trasfondo ideológico elitista que funciona en la cabeza o en el cuerpo del profesor. En los cursos de formación del magisterio no se discute la cuestión de la ideología, la relación entre ideología y educación, el tema de cómo la ideología nos ciega, nos vuelve miopes y vuelve opaca la realidad. Entonces, se ha metido en la cabeza de los profesores, incluso de aquellos que comparten la misma condición de clase, que las familias llamadas pobres son incompetentes.

RMT: No obstante, hay problemas y contradicciones reales que cruzan a todos los sectores sociales. Por ejemplo, el tema de la presencia o la ausencia de los profesores. Los padres de familia exigen que los profesores estén presentes, que den clases. Los profesores, por su lado, y sobre todo dadas las condiciones actuales, faltan, se ausentan, hacen huelga.

PF: Exacto. Ahí tienes un problema que afecta a las familias independientemente del corte de clase. Las huelgas, por ejemplo, de las que se valen los profesores para defender su situación, afectan tanto a las

familias de buen nivel de vida como a la familia proletaria.

Algunos años atrás, 3 ó 6 años atrás, el Presidente de la APOS (Asociación de Profesores del Estado de Sao Paulo), durante una huelga general del profesorado del Estado, en un debate televisivo, fue acusado de que los profesores y profesoras del Estado no estaban cumpliendo con su tarea fundamental que era enseñar, dar clases. El dio entonces una respuesta fantástica: «No, eso no es cierto. Nosotros no dejamos de enseñar en ningún momento. Nosotros estamos enseñando lo que significa la lucha democrática». Los padres de familia no entendieron aún esa lucha y es por eso que, en el libro que ya mencioné antes, digo que, en lugar de ponerse en contra de los profesores, los padres de familia deben reaccionar contra el Estado y luchar en favor de los profesores, hermanarse con ellos.

RMT: Por un lado, hay que trabajar en esto con los profesores. ¿Qué hacer, cómo trabajar con los padres de familia?

PF: Los organismos del magisterio deberían asumir, como tarea política, no únicamente luchar contra el Estado, sino luchar política y pedagógicamente durante todo el año para lograr la alianza con las familias. Esta debería ser tarea de la propia escuela y de los partidos progresistas. Estos no deberían hablar de educación únicamente en período de elecciones; deberían tener departamentos vivos todo el tiempo, manifestándose a través de la prensa, por ejemplo. ¿Cómo meter el tema en los llamados «medios de comunicación»? Unos medios de co-

municación que están siendo cada vez más «medios de hacer comunicados», de ideologizar contra los intereses populares. ¿Cómo interferir en los programas de televisión para clarificar ideológicamente nuestra propia lucha?

RMT: Las huelgas y paros docentes se han multiplicado en los últimos años en todo el mundo, y sobre todo en América Latina, pero ya no resuelven los problemas de los educadores. ¿Qué conclusión sacas al respecto?

PF: Esa es una pregunta fundamental que deberíamos hacernos todos desde una perspectiva progresista. En el mundo actual, donde la globalización de la economía es uno de los momentos fundamentales de la llamada post-modernidad, las multinacionales pueden hoy, por ejemplo, con enorme facilidad, desplazar el centro de producción de un determinado producto de América del Sur hacia el Asia, en cuestión de 15 días. Y pueden, de ese modo, vaciar la lucha, vaciar la huelga de obreros involucrados en la producción de ese producto. Las multinacionales se llevan la producción al Asia, acaban con el empleo aquí, y no se perjudican porque inclusive consiguen mano de obra más barata.

Sólo doy un ejemplo para mostrar que la clase trabajadora tiene que ponerse a la altura de los tiempos, a la altura de su tiempo. No es posible resolver hoy con una huelga problemas que fueron resueltos con la huelga veinte años atrás. Es cuestión de eficiencia. La huelga hoy en día ya no es eficiente como vía de lucha, y necesitamos buscar un sustituto.

Una de mis discrepancias vehementes con los analistas llamados post-modernos, sean filósofos o sociólogos, es que ellos, haciendo un análisis muy correcto de la situación concreta, concluyen en la imposibilidad de cambiar. Yo hago el mismo análisis... ¡y concluyo en la necesidad de continuar luchando! Es decir, la diferencia entre ellos y yo es que yo no acepto de ninguna manera renunciar a la lucha. Y, por eso, no caigo en el fatalismo que carga el neoliberalismo en su discurso. Yo no creo que la lucha sea inviable. Lo que constato es que la lucha a la antigua no va más.

Cuando se plantea la cuestión de la huelga con relación al profesorado, en primer lugar hay que tener en cuenta que los huelguistas educadores ya parten de una dificultad política y es el propio hecho de que su huelga no altera la producción. En otras palabras, como educadores que son, no trabajan en el proceso productivo sino en el plano cultural. Esto disminuye considerablemente su poder. De aquí a poco la huelga ya no será eficaz, como ya no lo está siendo. Hubo varias luchas en las que el magisterio terminó cansado, exhausto, y sin conquistar casi nada. Y entonces regresa decepcionado a las escuelas.

Si yo pudiese influenciar más a través de mis libros, a través de mi postura y de mi posición, convidaría al magisterio y a sus dirigentes a re-examinar las tácticas de lucha. No para abandonarla. Yo sería la última voz en decir «No luchen» a los profesores. Yo quisiera morir dejando un mensaje de lucha. Ahora, si tú me preguntas: «Paulo, ¿tienes alguna sugerencia?»

«¿concreta?». Yo te digo: «No, no la tengo». Lo que tengo es la certeza de que no es posible el fatalismo. Puedo concluir que la huelga ya no tiene el sentido que solía tener, y por eso quiero saber cuál es su substituto. Lo que no podemos hacer es cruzarnos de brazos.

RMT: Vamos al tema de la formación docente. Hoy en día, para muchos la eficacia de la formación y la capacitación docente está en duda. No se ven resultados claros ni al nivel de la enseñanza ni a nivel del aprendizaje, ni entre los profesores ni al nivel de sus alumnos. ¿Cómo ves tú esta cuestión? ¿Dónde radican los problemas?

PF: Yo no tengo duda de que una formación bien hecha continúa siendo no sólo eficaz sino indispensable.

RMT: Pero, ¿qué quiere decir bien hecha? ¿Cómo se hace?

PF: Voy a intentar explicar lo que significa para mí «bien hecha». Para mí, la formación permanente sólo tiene sentido, sólo es inteligible, cuando involucra una relación dialéctica, contradictoria, entre práctica y teoría. Al examinar la experiencia formadora o capacitadora, lo que interesa ver es exactamente cómo se dan en esa experiencia las relaciones entre práctica y teoría. Porque la formación está ahí; la formación se da en la relación entre teoría y práctica, no sólo en la teoría ni solamente en la práctica. Y entonces ahí tenemos diferentes caminos, diferentes métodos, para concretar esta relación. Cuando fui Secretario de Educación en la Secretaría de Educación de Sao Paulo nos propusimos y vivimos un pro-

ceso de formación permanente con 35.000 profesores.

RMT: Cuéntanos cómo fue ese proceso.

PF: Se hizo a través de grupos de formación. ¿Qué hacía cada grupo? Precisamente, discutía su práctica. En una sala se reúnen 25 o 30 profesores que trabajan en alfabetización infantil y se cuenta con un equipo de dos o tres personas que coordinan el encuentro. Las personas que coordinan deben tener, obviamente, un nivel mayor de conocimientos teóricos y científicos que el que tiene el grupo con el que trabajan. En determinado momento de la reunión, una profesora habla y dice: «Yo quisiera exponer al grupo mi práctica y algunos obstáculos que vengo encontrando y que no he logrado resolver». Y lo hace. En ese momento, ella concretiza el obstáculo con el cual se ha enfrentado. Y entonces sí vienen Vigotski, Emilia Ferreiro, los estudiosos que han estudiado y continúan estudiando ese problema y que han planteado explicaciones teóricas para entenderlo y encararlo. Así se enseña a Vigotski, y no a través de conferencias sobre Vigotski. Es esto lo que debe hacerse en todos los niveles de la práctica docente, con el profesor de lengua, de historia, de geografía, de matemática.

Nosotros hicimos esto aquí con ayuda de tres universidades de Sao Paulo. Teníamos un equipo muy bueno de UNICAMP (Universidad de Campinas), la USP (Universidad de Sao Paulo) y la PUC (Pontificia Universidad Católica), formado por filósofos, lingüistas, cientistas políticos, profesores de lengua, de portugués, de sintaxis. Ellos trabajaban con

los técnicos, con los educadores y educadoras que actuaban en las bases de la Secretaría de Educación.

Ahora, evidentemente, en este intento por discutir práctica y teoría, puede llamarse también a una persona externa para que venga a hablar específicamente, por ejemplo, con los profesores de lengua. No obstante, esa exposición puede caer entre gente que está acostumbrada a hacer reflexión teórica únicamente en función de su práctica. Por eso, hacer formación solamente a partir de conferencias, en un determinado mes del año, eso, para mí, no es formación permanente.

RMT: ¿Cuál fue la respuesta de los profesores al plan de formación propuesto por la Secretaría?

PF: Yo asistí a algunos de los seminarios de evaluación que se realizaron en las subregiones en que dividíamos el Estado de Sao Paulo desde el punto de vista administrativo-pedagógico. ¡Fue fantástico! Los dos seminarios municipales de educación que se realizaron en nuestra administración llegaron a toda la red. Se presentaron más de 375 tesis, lo que no es poca cosa. Tenemos pues evidencia de que el magisterio, cuando se lo trata decentemente, responde.

RMT: La formación de los profesores, ¿tuvo repercusión en sus modos de relacionarse con los alumnos y de enseñar en las aulas de clase?

PF: La enseñanza mejoró enormemente. Superamos en Sao Paulo 10 años de experiencia pedagógica. A lo largo de los

cuatro años de administración, cada año superaba al anterior desde el punto de vista de la promoción de los alumnos dentro de la red escolar.

En Brasil, el número de niños que queda al margen de la escuela es un escándalo. El número de los que consiguen entrar es mucho menor que el de los que no lo consiguen, y más de la mitad de los que entran son expulsados de la escuela, es decir, la mal llamada «evasión». Nosotros logramos disminuir drásticamente esta última. Y lo comprobamos estadísticamente.

RMT: Te has referido fundamentalmente a la capacitación de profesores en servicio, y esto es lo que se hizo en Sao Paulo. Pero, ¿qué pasa con la formación inicial de los profesores? ¿Qué cambios hay que introducir aquí para que sea eficaz?

PF: Creo que aquí también habría que hacer un trabajo parecido. He dado inclusive sugerencias a personas vinculadas directamente a los cursos de formación.

A menudo en los cursos de formación para el magisterio se formula la pregunta: ¿cómo sacar a los profesores de las escuelas y llevarlos a observar aulas de clase? Hoy, con ayuda de la tecnología moderna, no es necesario hacer esto. Se necesita un equipo que haga buen video y un equipo que sepa discutir video, que tome el video como un objeto cognoscible y no como un video, sino como un elemento que inmediateza la práctica gnoseológica del profesor dentro de su campo.

Tomemos, por ejemplo, una escuela de la periferia, de la favela. Vamos allí y nos

presentamos como representantes de una institución de formación de profesores que queremos hacer unos videos para mostrar a los estudiantes el contexto de la escuela y algunas actividades pedagógicas que tienen lugar allí. Hablamos con la directora primero, y después con el cuerpo docente. No debe ser la directora quien seleccione a la profesora cuya clase vamos a filmar. Después de esos arreglos preliminares, se filman las actividades de uno o más profesores con sus alumnos. Luego se prepara el video desde el punto de vista técnico. Antes de terminarlo, un equipo de profesores estudia el video. El video así producido lleva la favela al aula de clase, muestra cómo juegan y cómo viven los niños, cómo enseña el profesor, qué problemas enfrenta, etc.

El video se pasa a los estudiantes de magisterio, en su programa de formación, sin decir absolutamente nada. Después se les pide que lo analicen. Y se ve con qué están de acuerdo y con qué no. Al hacerlo, los estudiantes van a discutir el comportamiento pedagógico y político de la profesora con los alumnos. A mí, como profesor, me toca discutir la teoría de los errores y la teoría de los aciertos de la profesora cuyo video fue presentado en el aula. Este es apenas un ejemplo de cómo podemos dinamizar de un modo fantástico la formación docente.

Un día fui a dar una charla en un colegio de formación de profesores, invitado por las alumnas del último año. Al terminar, las alumnas se aproximaron y me dijeron: «Profesor Paulo, estamos asustadas. Nos formamos como profesoras y ahora

estamos con miedo de que alguien nos llame a darnos empleo». Yo les dije: «Explíquenme mejor la cuestión del miedo. ¿Están arrepentidas de su opción por la escuela?». Respondieron: «No, queremos enseñar, pero nunca oímos siquiera hablar de la periferia. y estamos con miedo de que nos llamen a trabajar allí. Tenemos miedo de los niños de la periferia». Pues bien, en un curso de formación de profesores, y hasta donde sea posible, es preciso mostrar el país a esos jóvenes. Y, con la tecnología disponible hoy, ¡pucha! El video fue algo imposible algunos años atrás. Ya no. Sólo no lo usa el que no quiere hacerlo.

RMT: Un último punto, Paulo. Acaba de realizarse la Conferencia Nacional de Educación para Todos, en Brasilia. El acuerdo que se firmó con los profesores reconoce un piso salarial de 300 reales y la importancia de la formación permanente del profesorado. ¿Son éstas buenas señales?

PF: Mi primera reacción a cualquier noticia en torno de la formación permanente como preocupación central de un encuentro, es elogiarlo sin saber nada más. Después, yo quiero saber de qué se trata exactamente. Es decir, mi primera respuesta es positiva. Como educador, yo sé lo que significa la formación. Es por eso que peleo tanto con los americanos, pues me resisto a aceptar que «training» equivale a «formación». «Formación» es mucho más que «training». Entonces, la formación de los educadores, y los análisis en torno a ésta, tienen gran importancia.

RMT: ¿Qué opinas del piso salarial?

PF: Encuentro que todavía es poco. Tal vez haya gente que diga que no es posible más, que más que eso ultrapasaría todas las posibilidades. La cuestión es que, en el momento que uno comienza con un piso como ese, uno no puede dejar de estar preocupado por saber si en verdad la educación es una prioridad.

La educación es prioritaria porque en el análisis general que hago de la vida y de la existencia humana, el fenómeno educativo es absolutamente fundamental. La educación no es la llave de todo, pero sin ella nada se hace. Entonces, si eso es verdad, yo tengo que preocuparme diariamente con ese piso, con ese mínimo, debajo del cual los profesores no pueden vivir ni trabajar decentemente.

RMT: Todos hablan hoy de la «valorización del profesor». ¿Qué entiendes tú por «valorización del profesor»?

PF: Cuando tú viniste aquí esta tarde a hablar sobre esto, tú ya estabas valorizando al profesor. Cuando me propusiste este tema, es porque tú ya apostabas a que yo también valorizo al profesor. Tú

viniste aquí hoy no sólo como una profesional, una buena profesional de América Latina, sino encarnando una tarea política, indiscutiblemente, en defensa de la valorización.

¿Qué es valorización? Es el respeto a la dignidad del profesor, de una persona sin la cual la educación no es prioridad. Valorizo algo o a alguien en la medida que lo considero fundamental en relación con mis objetivos y sueños. Y mis sueños, aquellos por los cuales he luchado, no pueden estar disociados de la práctica educativa. Entonces, valorizar al profesor no es sólo una obligación ética sino una obligación política que se fundamenta en la ética. Si no valorizamos a los educadores tenemos pocas posibilidades de hacer de éste un país mejor. Ahora, la valorización no se detiene en el verbo, no sólo se trata del discurso sobre la valorización sino de la práctica del discurso.

Me asiste la alegría de decir que fui Secretario de Educación del Municipio de Sao Paulo junto con Luiza Erundina.⁽⁷⁾ El mérito es mucho más de Erundina que mío, pero el hecho es que fueron dos años y medio sin ninguna huelga del magisterio. Esto se dio porque valorizamos al profesor.

Uni-pluri/versidad, Vol. 2, No. 1, 2002, Pág. 69.

(7) Freire ocupó ese cargo entre 1989 y 1992.

La Universidad: “ente” histórico fluido

Hernán Vélez Atehortúa*

INTRODUCCIÓN

La Universidad nació en el Medioevo, la edad oscura de la humanidad según algunos; sin embargo en esa edad oscura se crearon dos de los pilares fundamentales de la civilización occidental: La Banca y la Universidad.

La Banca, persiste según los mismos parámetros medioevales, el mismo nombre de banco se refiere al taburete en donde se sentaba el prestamista, y “quiebra” del banco no es otra cosa que hacer añicos contra el suelo ese taburete o banco cuando no se tenía con qué responder.

La Universidad nació por el mismo tiempo y “universitas” significó originalmente cualquier comunidad o corporación. La Universidad principió como gremio semejante a los otros gremios de curtidores, tejedores, teñidores, asociación espontánea de maestros y discípulos que buscaban, a través del estudio, el entendimiento del universo; era un gremio escolástico. Se inició como “Studium Gennerale” Comunidad de Estudiosos Maestros y Discípulos. De ahí su nombre de “Universitas Magistrorum et Scholarum”.

* MD, Ex Rector Corporación Universitaria Lasallista, Medellín

La Universidad nació al pie de la catedral; es producto de la civilización occidental y fruto de la cristiandad. En su inicio la licencia para funcionar la daba el Canciller Escolástico en el norte de Europa y en el sur los gremios de maestros fueron libres de dar la licencia sin supervisión eclesiástica, aun cuando más tarde se plegaron a la exigencia de obtener una licencia por parte de los eclesiásticos.

En 1225 Federico II dicta un decreto real para Salerno y en 1229 el Papa Gregorio IX produce una Bula para Tolusse que declara que cualquiera que obtuviera el título de Maestro o Doctor en esas instituciones podía ejercer la enseñanza en cualquier parte.

Pero sólo en 1231 el mismo Gregorio IX dicta la Bula "París Scientarium", la Carta Magna de la Universidad de París, la cual la divide en cuatro facultades, tres superiores y una inferior. Las superiores fueron las de Teología, Canon y Medicina y la inferior Arte. Ahí, en ese momento, nació la Universidad como la conocemos hoy.

Como producto de la cristiandad la Universidad nace teocéntrica, en una cultura caracterizada por la interpretación y concepción religiosa de la realidad (universo, mundo, hombre) y regido por una jerarquía religiosa (bulas papales).

Más tarde la reforma religiosa (Lutero y Calvino) a pesar de las diferencias conceptuales, no hizo sino profundizar el concepto teocéntrico de la Universidad. Las universidades del sur son baluarte del catolicismo, las del norte del protestantismo.

¿Pero, por qué nació la Universidad?

Si somos empleados de este ente llamado Universidad y si somos así mismo productos de él, debemos saber por qué nació y para qué nació la Universidad, esto nos ayudará a entender la Universidad de hoy y la del futuro que está en nuestras manos.

La Universidad nace en una cultura, la occidental, en un tiempo el medioevo, bajo el patrocinio y liderazgo de una religión, la cristiana, y ha perdurado como ente a través de los años.

¿Por qué en la Cultura Occidental

La cultura occidental ha producido manifestaciones y fenómenos culturales que no ha producido ninguna otra cultura aún cuando hubiera trabajado en los mismos aspectos.

Dentro de la cultura occidental (griega, latina) ya se cultivaba la ciencia y se planteaban disquisiciones filosóficas; Sócrates, la Academia de Platón, el Liceo Aristotélico, la Escuela de Pitágoras, el Centro Cultural Árabe del Califato de Córdoba, discutían ciencias y filosofías, pero no fueron universidades.

Se pregunta Max Weber: "¿Qué serie de circunstancias han determinado que sólo en occidente hayan nacido ciertos fenómenos culturales que marcan una dirección evolutiva de universal alcance y validez?".

"Sólo en occidente hay ciencia. A no dudar también en otras partes (India, China, Egipto) ha habido conocimien-

tos empíricos (ciencia experimental), meditación sobre los problemas del mundo y de la vida, filosofía con matices racionalistas y aun teológicos; aún cuando la elaboración de una teología sistemática haya sido obra del cristianismo mismo". (Fundamental este concepto porque la Universidad como tal nació alrededor de la Iglesia, estudiando Teología).

"Las ciencias naturales Indias carecieron de experimentación racional y del moderno laboratorio, por eso, la Medicina, tan desarrollada en la India en el orden empírico-técnico careció de todo fundamento biológico y bioquímico".

"Fuera de occidente no existe una ciencia jurídica racional a pesar de todos los indicios que puedan encontrarse en la India y a pesar de todas las calificaciones, pues no existían esquemas y categorías estrictamente jurídicas; no existe derecho canónico fuera de occidente".

Lo mismo ocurre en el arte: "En la música, todos los pueblos conocían la polifonía, la instrumentación, los compases, pero sólo en occidente ha existido la música armónica racional (contrapunto y armonía) y el pentagrama con la ejecución de sonatas, sinfonías y óperas".

"En China hubo productos de arte tipográfico, pero sólo en occidente ha nacido una literatura impresa".

"En China y en el Islam ha habido Escuelas Superiores de todos los linajes, incluso con la máxima semejanza a nuestras universidades académicas, pero el culti-

vo sistematizado y racional de las especialidades científicas y la formación del 'especialista' como elemento dominante de la cultura nunca existió".

Sólo la cultura occidental teocéntrica sintió la necesidad de crear un ente que le hiciera comprender una realidad que se le presentaba a cada momento y esa cultura occidental teocéntrica, en la búsqueda de la realidad (universo, tierra, hombre) hizo posible el nacimiento de la Universidad como necesidad para explicar esta realidad. Por eso se estudió **Teología**: La relación del hombre con Dios. **Derecho**: La relación del hombre con los otros hombres. **Medicina**: La relación del hombre con el mundo físico. **El Arte**: La manera de expresar los sentimientos para con Dios y con los otros hombres.

La Universidad, ese producto de la cultura occidental que nació alrededor del cristianismo como manera de explicar la realidad del mundo, del universo y del hombre, fue hasta hace dos siglos teocéntrica; filosófica-sintética; después y, desde la revolución francesa e industrial- materialista, analítica y experimental: El conocimiento de la materia quiso explicar la realidad del mundo, del universo y del hombre.

Hoy a fines del Siglo XX ni el método filosófico-sintético (teocéntrico) ni el método analítico-experimental (materialista) han resuelto el problema de entender la realidad del universo, de la tierra y del hombre.

Buscamos otros caminos y esto nos ha llevado a producir una angustia

existencial, otros conceptos filosóficos que tratan de explicar la realidad del Universo. La universidad está en conflicto.

En resumen, la universidad se creó para poder explicar la relación del hombre con Dios, con los otros hombres, con el medio, en una tentativa de explicar la realidad del universo, del mundo y del hombre. Hoy seguimos en la misma búsqueda, por caminos diferentes y sin encontrar la respuesta; por eso es vigente la Universidad.

Espacio en la Sociedad

Al aparecer la Universidad como “ente”, como criatura, como lugar que recibe (de ahí el nombre de claustro universitario dado por Alfonso el Sabio), como comunidad que se junta para estudiar y para enseñar, se abre un espacio en la sociedad como lo habían abierto otras agrupaciones; las agrupaciones de comerciantes, las agrupaciones de negociantes, las agrupaciones de extranjeros en ciudades extrañas que ya tenían un espacio social.

Este espacio social ya formado es susceptible de los influjos de la sociedad a la que pertenece y a ese ente ya formado y que ocupa un lugar en la sociedad se le asigna por parte de esa misma sociedad la misión de buscar el entendimiento de “la realidad” del universo, esa fue pues su primera función. En esta búsqueda los individuos, localizados en este espacio universitario, son formados para buscar esa realidad. Luego aparecen las “profesiones” universitarias pero tardíamente. Profesiones que irán cambiando como cambia y lo exige la sociedad. La profesión no fue ni debe ser lo fundamental en la Universidad.

Influjos sociales

Como la Universidad se forma como espacio social, como una criatura, como lugar que recibe (claustro), está influenciada por la sociedad que le ha dado ese espacio. La sociedad, por su parte, cambia permanentemente y esos cambios de la sociedad influyen sobre ese ente “Universidad”. La Universidad es receptora de influjos; los mayores han sido:

1. La Reforma y Contrarreforma.
2. La Revolución Francesa.
3. La Revolución Industrial.
4. La Posguerra (II guerra).
5. La Posindustrialización.

1. **La Reforma y la Contrarreforma** hicieron de la Universidad baluartes del pensamiento religioso de una o de otra tendencia. Se trataba de entender la realidad del universo, del mundo y del hombre, siguiendo los pensamientos filosóficos-religiosos de los reformadores de la Iglesia (Lutero, Calvino, Zwinglio) o de los Papas. El gremio “político” toma partido; por eso se llaman partidos políticos y se afilian a esta lucha, a este conflicto en uno u otro bando. Los Reyes y sus cortes como agrupación política toman partido y se inicia una etapa importantísima en la Universidad. La Universidad que es influenciada por la política y la política que es influenciada por la Universidad. De esta manera la Universidad que se inició como ente receptor, que recibe, que es claustro, inicia con este conflicto religioso una nueva tarea: Influir en la sociedad. Otra misión universitaria.

2. **La Revolución Francesa** es un fenómeno eminentemente social. Se cambian las estructuras sociales, desaparece el feudo

dalismo, la noción de Estado aparece, lo mismo que los conceptos de patrón, obrero y fábrica, el individuo prima como concepto social. Aparece la Ilustración como movimiento intelectual, la razón se proclama diosa y como la única manera de entender el universo, el mundo y el hombre.

La Universidad acoge estos principios; se inicia la explosión del conocimiento, se investiga todo, se experimenta todo y a fuerza de que son tremendos los logros y el avance científico es arrollador; la “parte” es lo importante sin tener en cuenta el “todo”. Se “desuniversaliza” el hombre cuya meta había sido “universalizarse”. Se inventó la máquina para ahorrar trabajo al hombre y así se cambia el concepto de tiempo y de espacio.

Se inicia la Universidad Materialista dentro de una Sociedad Materialista. Es la afirmación del hombre por sí mismo: Este quiere poseer plenamente, y por su razón, las cosas y el universo entero y también fundamentar en su razón, los valores morales que deben regir su acción. Es la modernidad.

Se engendra el individualismo. La realidad externa (el universo, la tierra) se le hace racional y dominable, pero no así el mundo del espíritu, el mundo de los valores; se entra en el conflicto actual, conflicto existencial porque a pesar de la razón y la ciencia, la “realidad” del universo todavía no es asequible al hombre.

3. La Revolución Industrial que cambió los conceptos de amo en patrón, de siervo en obrero, de taller en fábrica, exi-

gió de la Universidad la preparación de personal que llenara los espacios de trabajo que se abrieron y se dio principio a la “profesionalización” de la Universidad que junto con la teoría napoleónica, con su nueva noción de Estado, de preparar administradores para el imperio, produjeron ese gran cambio: la Universidad profesionalizante ya sea para el servicio de un sistema político capitalista, socialista o de nuevas empresas.

4. La Posguerra, ese período después de la Segunda Guerra Mundial, introdujo grandes cambios acelerados y revolucionarios en el orden económico, demográfico, tecnológico, social y político; generaron nuevas necesidades de aprendizaje, confrontaron los sistemas educativos y desafiaron imperios como nunca antes. La crisis educativa alcanza a manifestarse mundialmente en la década del 60.

Se cuestiona el papel de la Universidad en la sociedad. Innecesariamente se quiere destruir todo para iniciarlo de nuevo. Este movimiento no arraigó, no prosperó. La Universidad volvió por los mismos cauces, sin embargo, quedó flotando en el ambiente el concepto existencial de que el hombre debe convertirse en el estudioso de los problemas eternos de la vida: La inevitabilidad de la muerte, la alegría, el sufrimiento, el amor, la libertad; y como según esta teoría existencial, el hombre no forma parte de un designio cósmico (porque el designio no es sino un concepto de la mente); y como el hombre no pertenece a ningún sistema universal, posee una libertad absoluta y está luchando por esa libertad. La Universidad es producto y productora de estos conceptos.

5. La Posmodernidad. De la misma manera que es imposible señalar una fecha para indicar el comienzo o el final de la edad moderna, es imposible indicar cuándo se inició esta etapa nominada posmodernidad. Para algunos se inició a fines de la Primera Guerra Mundial y para otros después de la Segunda, con Auschwitz. No vale discutir momentos. Algunos países todavía están en el medioevo, otros en la modernidad y otros son ya posmodernos. Cada cual debería autoevaluarse y localizarse en el lugar que le corresponde.

El paradigma de la posmodernidad se basa en cambio de conceptos: El Eurocentrismo desapareció y actualmente tenemos el multicentrismo, Europa, Norteamérica y el Lejano Oriente. Desde el punto geopolítico terminó el colonialismo y el imperialismo. Económicamente, el capitalismo y el socialismo cedieron ante la economía de mercado de carácter social y ecológico. La industria de transformación de materias primas cede a la telemática y a la informática. Las ideologías liberalismo y comunismo desaparecen. Las religiones pierden religiosidad y predomina la multi-religiosidad y la inter-religiosidad con un ecumenismo religioso.

Se pasa de una ética de preceptos privados de comportamiento personal, a una ética de orden público.

El conocimiento, no la información acumulada que se construyó racionalmente, cede paso al conocimiento transformador; ya se habla más de “visión” que de “razón”.

Se popularizó el conocimiento que durante el medioevo y la modernidad, era de uso exclusivo de ciertas élites. El conocimiento no está en las universidades, trascendió sus límites y se expandió; cualquiera tiene acceso a él.

El Poder del Conocimiento

El conocimiento siempre ha dado poder, hasta hace poco era poder político. Sólo las élites sociales tenían conocimiento y eran dueñas del poder político y de todo tipo de poder. Después de la revolución industrial, el conocimiento representa más que poder político, poder económico. Se valora económicamente el conocimiento. Después de la Segunda Guerra Mundial, en plena posmodernidad, los aliados se repartieron los sabios alemanes como botín de guerra sin preocuparse mucho por sus conceptos filosóficos; Von Braun el padre de la cohetaría espacial le tocó en suerte a los Estados Unidos y nadie le preguntó si creía en Hitler. En la posmodernidad las ideologías se desdibujan.

El espionaje que predominó antes sobre las acciones, las estrategias, las tácticas militares, hoy se centra sobre el conocimiento. El espionaje científico o tecnológico es espionaje sobre el conocimiento. La verdadera Universidad es centro de conocimiento y por eso es centro de poder político y económico.

Universidad – Investigación

La Universidad y la Investigación han marchado paralelamente en su desarrollo. La investigación como necesidad humana dirigida a descubrir lo desconocido fue, y sigue siendo, una de las misiones de la Universidad.

Cuando teocéntrica, la Universidad buscó la causa y la razón de la existencia del hombre, del mundo y del universo en los desarrollos filosóficos, en su conocer el todo y así saber de las partes; cuando materialista experimental, busca lo mismo estudiando la parte. Sarcásticamente B. Shaw decía que estamos aprendiendo más y más acerca de menos y de menos y pronto sabremos todo acerca de nada.

Se presenta, en el transcurso histórico, un cambio total en el sentido de la investigación: La Investigación de la Universidad Moderna (después de la Revolución Industrial) y ahora en la época posmoderna, se dirige a la “parte” y en mucho se volvió utilitaria y pragmática; hecho que ha acentuado más y más en los últimos tiempos. El conocimiento es “valor económico y poder”.

La investigación se ha trasladado de la Universidad a otros “entes” más interesados que la Universidad en “poder y en valor económico”. La mayoría de la investigación tecnológica se hace por fuera de la Universidad y es contratada. Sin embargo, la investigación como método formativo tiene plena vigencia en la Universidad y no sólo es vigente sino que es pilar fundamental del quehacer universitario; aquí se diferencia de los otros “entes” investigativos. La investigación en la Universidad es parte de su misión formadora y puede que no sea económicamente valiosa.

La sociedad posmoderna ha desplazado la investigación al “gremio” industrial, éste es el que investiga con celo los aspectos que le interesan porque el poder eco-

nómico es dominante. Muchos de los adelantos científicos no se comparten por temor a disminuir el poder económico que el conocimiento genera: La investigación atómica (su conocimiento) es secreto guardado celosamente por los estados. El conocimiento industrial, de producción, es así mismo guardado y no compartido por la empresa. El conocimiento que no genera poder económico es el único que se comparte.

Universidad y Desarrollo

Como en todo lo demás, el mundo se divide en países desarrollados y países subdesarrollados, norte y sur, primer mundo y tercer mundo: En Universidad del desarrollo y en Universidad del subdesarrollo. La Universidad del subdesarrollo copia conocimiento y copia tecnología, no la produce. América Latina no ha producido sino dos Premios Nobel en Ciencia, Houssay y Leloir, argentinos ambos con nombres no propiamente latinos. No se desarrollan los pueblos porque no tienen Universidad desarrollada, porque son pueblos subdesarrollados: ahí tenemos un círculo vicioso. No se produce ciencia, no se produce conocimiento; éste se importa como se importan bienes de consumo, costosamente.

¿Universidad para la élite o para el pueblo

La Universidad siempre fue elitista. La Universidad del medioevo educaba un clan para mantener el dominio de la Iglesia. La Universidad Renacentista (siglos XV y XVI) fundada en la erudición y en el cultivo de las artes por sí mismas, educaba para dar prestigio al Estado y a sus

jefes. La de Reforma y Contrarreforma (siglos XVI y XVII) formaban una aristocracia para servir de sostén al Estado y a la Iglesia oficial. La Universidad de la Ilustración (siglo XVIII) fue elitista para formar profesionales útiles a la sociedad. La Napoleónica profesionalista para contribuir a la estabilidad política y económica del Estado. La Universidad de hoy prepara una élite para servicio del Estado (Universidad Socialista) o para el servicio de una economía (Universidad Capitalista).

La Universidad del Siglo XXI

La Universidad del siglo XXI es una Universidad en conflicto, como está en conflicto el mundo, conflicto que tiene sus raíces en el cambio de la apreciación de la realidad del mundo, por lo menos en la cultura occidental a la cual pertenecemos. La explicación teocéntrica del universo, del mundo y del hombre se vino abajo por descubrimientos que han sido trascendentales en la historia de la humanidad. Toymbee menciona a los siguientes como fundamentales:

- El mundo no es el centro del universo (Copérnico).
- El mundo gira alrededor del sol (Galileo).
- El mundo es redondo, no es plano (Colón lo comprobó).
- La gravitación universal (Newton).
- El átomo (neutrón, electrón, positrón) microcosmo insospechado. Existe una tercera dimensión más que espacio y tiempo (relatividad) Einstein.
- La fuente de la vida es el DNA y RNA (Watson), el hombre la comparte con otros seres vivos; esta molécula no es

propia del hombre. Bioquímicamente no existe diferencia entre el hombre y el repollo, lo diferencia únicamente el espíritu que no tiene DNA.

Estos descubrimientos, comprobados experimentalmente, aseguraron al hombre la posibilidad de explicar la realidad prescindiendo de Dios. El método empírico-experimental tomó gran auge y la especialidad, tomando "la parte" para explicar "el todo", se hizo reina como fue reina la razón en tiempos de la Ilustración.

Si la explicación del mundo alrededor de Dios no llena las aspiraciones humanas, la explicación materialista tampoco la ha llenado y el hombre se debate entre éstos dos conflictos; y como consecuencia se habla hoy de la deshumanización del hombre.

La edad moderna contrapone dos conceptos diferentes que se expresan así:

- "Si no encuentras la alegría en este mundo búscala hermano más allá de las estrellas". (Shchiler)
- "Dios no existe, viva el superhombre". (Nietzsche)

La posmodernidad no acepta ni lo uno ni lo otro; el hombre busca desesperadamente la respuesta a la pregunta que se hizo cuando creó la Universidad. Busca la explicación a la realidad del universo, del hombre y del mundo.

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, Visión y Acción, lanzada por la UNESCO en octubre de 1998, trazó una misión clara para la Universidad posmoderna, así:

- Educar
- Formar
- Realizar investigación

La Universidad tiene una Función Ética,
es autónoma y responsable.

Es la Universidad "Idea" y la Universidad "Función". Es el lugar donde se educa y se forma a la sociedad y se busca la realidad a través de la investigación. Ningún otro ente social tiene esta misión. La Universidad forma profesionales, pero ¿para qué los forma; para educarlos o para qué le sirvan al Estado y a la empresa?.

Artículo publicado en Uni-pluri/versidad Vol.1 N°2, 2001. Pág. 39

Sujeto y educación

José Rozo Gauta*

1. LO QUE ES Y PUEDE SER.

A primera vista estamos de acuerdo en la necesidad de educar a las nuevas generaciones, lo que significa que tenemos la obligación de prepararlas para la vida. Esta tarea la ha realizado la especie humana durante toda su existencia. Aún más, ha sido una actividad de la vida que ha venido evolucionando y haciéndose compleja en los mamíferos con el proceso de juvenilización que se hace más prolongado en los primates superiores, en los homínidos y en Homo Sapiens. El alargamiento del tiempo de la infancia-juventud es una etapa preciosa en la cual maduran los elementos físicos, biológicos, fisiológicos, síquicos, lingüísticos, estructurales y funcionales de todo orden que nos permiten entrar en la sociedad aprendiendo los roles, saberes, órdenes, simbolismos, quehaceres y demás aspectos de la especie, la sociedad y la cultura que nos configuran en aras de sus perpetuaciones en la reproducción y cambio que nosotros hagamos de ellas, y sigamos ese proceso bio-antropo-socio-noético que es el devenir humano.

* Historiador, Magíster en Ciencia Social, Investigador asociado, Grupo CHHES-BIOGÉNESIS. Universidad de Antioquia

Sabemos que el proceso de conocimiento es propio de la vida y no exclusivo de los humanos, quienes han aportado a ese proceso formas interventivas y formalizadas de educación de lo que debe ser, hacerse, conocerse, desconocerse, amarse, odiarse percibir, pensar y de las maneras como se pueden comunicar el conocimiento, los saberes, las técnicas, los pensamientos, las artes, las mitologías, las religiones, las formas de ver, comprender, explicar, describir y manipular el mundo y sus eventos. Aquí las diversas culturas humanas anteriores y actuales son semejantes y diferentes, todas llevan a cabo dichos procesos, pero cada una los concibe y realiza de manera propia con diversos contenidos, técnicas y sentidos.

Durante la mayor parte de la historia humana, los conocimientos, saberes, haceres y sentimientos (pensamientos, comportamientos, sentires) se han transmitido en forma directa de padres a hijos en la vida cotidiana familiar y/o comunitaria. Aunque en la antigüedad clásica occidental y oriental hubo escuelas y academias y en la Edad Media hubo escuelas, gremios, universidades y conventos, la institucionalización de una educación masiva y la formalización de los saberes es un asunto de la Modernidad y de los procesos de la Ilustración, la democracia, el capitalismo y la laicización de la vida, aspecto que no implica que la institucionalización, racionalización y formalización de la educación se haya

realizado bajo todos los principios de la Ilustración, de la democratización y de la laicización.

Aunque la Modernidad trae e impone un status de individualidad, formas conductuales y de propiedad que rompen los antiguos lazos comunitarios, los procesos e instituciones del conocimiento y la educación desconocen, hasta mayo del 68, el *status* de sujeto al educando, pues se venía trabajando con los aspectos formales de valores y éticos de la Edad Media bajo el principio de autoridad y resguardo del poder-saber.

Hoy, frente a los efectos de la globalización y la planetarización, es necesario volver a descodificar los postulados, principios y formalidades del conocimiento y la educación, cosa que intentaremos de manera muy sucinta formulando algunas preguntas.

2. ¿QUÉ ES EL SUJETO?

“Paradójicamente, el ser viviente se pasa la vida en producir, mantener, salvaguardar su vida, que coincide con su unidad, su integridad, su identidad: sí mismo.”²

Estamos acostumbrados a pensar que el sujeto es el individuo y en parte hay razón, pero sujeto es algo más que individuo, es esa parte constituyente de los individuos y de las colectividades que estando dentro, los envuelve en todas y

2 MORIN, Edgar. El método II. Vida de la vida. Madrid, Ediciones cátedra, 1980, p.187.

cada una de las acciones conductuales. Siguiendo a Morin entendemos que la noción de sujeto está ligada a las nociones de conocimiento y de vida, pues una vez se lleva a cabo la emergencia de una membrana, el sistema viviente empieza a realizar la distinción cognitiva Sí / No-sí, que es una computación no sólo “auto-ego-referente (en la que el ser se constituye en centro de referencias), sino también ego-auto-céntrica (en la que el ser se constituye en centro privilegiado de su universo).” Estos dos hechos configuran el comportamiento egoísta “que se manifiesta permanentemente de forma a la vez organizadora, cognitiva, activa. Es esta cualidad de la naturaleza lo que podemos denominar cualidad del sujeto. Dicho de otro modo, la cualidad de sujeto es propia de todo ser que computa / actúa de forma ego-auto-céntrica y auto-ego-referente.”³

Ello implica la inclusión del conocimiento en la noción de sujeto y la inclusión de todo sistema viviente en la cualidad de sujeto, desde la ameba a Homo Sapiens. El ego-auto-centrismo ubica al sujeto en el centro de su universo excluyendo a cualquier otro y la ego-auto-referencia lo ubica como centro de referencia de sí, de sus elementos y del mundo exterior. Entonces ¿qué diferencia a los sujetos no humanos y humanos? Los sujetos no humanos computan Sí / No-sí, es decir, un mundo real; los sujetos humanos, además de computar mundos reales, piensan (cogitan), hablan y al mismo tiempo crean en el lenguaje mundos imaginarios

(sueños, mitos, religiones) y mundos simbólicos (ilusiones, conocimientos) que toman por reales. De ahí la necesidad que tenemos los observadores y pedagogos de vigilar nuestros conocimientos y de estar alerta ante la ilusión y el error, pues ambos se nos presentan como conocimientos verdaderos sobre la realidad del mundo.

La individualidad de un individuo es biológica, cerebral, emocional, antropológica, psíquica, simbólica, lenguajeante, cognitiva, experiencial, lo que significa que cada individuo-sujeto computa, emociona y cogita un Sí / No-sí que necesariamente ha creado en su devenir como sistema viviente humano en un entorno en el cual se apropia de un lugar intransferible: sí mismo, el centro de su mundo, desde el cual realiza las distinciones y demás acciones conductuales. Por ello las computaciones-cogitaciones que realiza este sujeto humano sobre sí mismo y sus elementos (auto-referencia) son realizadas sobre la base de referencia a lo otro, lo externo (exo-referencia) haciendo del proceso de referencia un proceso muy complejo que Morin llama de auto-exo-referencia que es igual a conocimiento de sí (mundo incorporado) y del mundo exterior a sí, de los elementos y la organización constituyentes de sí mismo y del mundo: la otredad. Todo aquello que el sujeto encuentra como No-sí, se halla fuera de sus límites, pero también se halla dentro del sistema viviente, dado que los elementos constituyentes de los sistemas en el entorno son también

³ Ibid, p.193.

constituyentes del sí mismo que los computa y/o cogita. Los elementos físicos, biológicos, antropológicos, culturales y noéticos que el sujeto computa-cogita como externos son de doble existencia, están afuera y están adentro, por lo tanto influyen sobre él desde dentro y desde fuera generando complejidad, adscripción e identidad del sujeto con los entornos.

Ibáñez, siguiendo a Navarro, dice: “Los animales sincronizan un mundo: el mundo real. Los seres humanos sincronizan – también – mundos imaginarios y simbólicos, y los sincronizan entre sí. Mundos imaginarios hechos de perceptos, mundos simbólicos hechos de conceptos”⁴. Los primeros computan el mundo real, pero la percepción de ese mundo real que es el conocimiento, es difícil de configurar, por lo tanto, caen en ilusiones y pagan sus errores. Los humanos computamos y cogitamos el mundo real y al mismo tiempo creamos mundos simbólicos e imaginarios que concebimos como reales, de ahí que el error y la ilusión sean parte inalienable de nuestras acciones conductuales y nuestro conocimiento.

Y esto debe entenderse en nuestra práctica pedagógica. ¿Qué mecanismos tenemos contra la ilusión y el error? “Ningún dispositivo cerebral permite distinguir la alucinación de la percepción, el sueño de la vigilia, lo imaginario de lo real, lo subjetivo de lo objetivo. La importancia del fantasma y del imaginario en el ser hu-

mano es inimaginable; dado que las vías de entrada y salida del sistema neuro-cerebral que conectan el organismo con el mundo exterior representan sólo el 2% de todo el conjunto, mientras que el 98% concierne al funcionamiento interior. Y constituye un mundo síquico relativamente independiente donde se fermentan necesidades, sueños, deseos, ideas, imágenes, fantasmas, y este mundo se infiltra en nuestra visión o concepción del mundo exterior.”⁵

Eso significa que el sujeto humano conoce el mundo con las descripciones de su entorno socio-cultural y con sus libertades y constricciones, o como dice von Foerster: “sólo conocemos lo que hacemos”. Al no haber dispositivo orgánico que controle el conocimiento no queda otra alternativa que controlarlo por medio de la racionalidad y esta sólo es aplicable al conocimiento científico que es un proyecto de “sincronización simbólica” y no a las doctrinas y religiones que son proyectos de “sincronización imaginaria”.

Esto significa que el mundo que conocemos es nuestra creación, o como dice Maturana, “alumbramos un mundo” y lo hacemos desde el lugar del sujeto, de ahí que para cada sujeto haya un mundo diferente, pero entendido el sujeto en sus múltiples interacciones con sus entornos, en sus interpenetraciones, es decir, configurado con partes de la sociedad, de la cultura, de las formas de pensamiento,

4 IBÁÑEZ, Jesús. *El regreso del sujeto*. Madrid, Siglo XXI, 1994, p. 24.

5 MORIN, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá, ICFES, 2000, p. 18.

de la mentalidad, del lenguaje, etc., interacciones atravesadas por la experiencia individual, y expresadas en un lenguaje que siempre es social, se da la posibilidad de consensos por medio de conversaciones. Esos consensos, ya sean entre los ciudadanos corrientes o entre los científicos y los pedagogos, es lo que llamamos conocimiento, el cual, a su vez depende de las interacciones del sujeto con el objeto y es expresado en un lenguaje.

“El sujeto y el objeto —dice Ibáñez— son efectos del orden simbólico: el sujeto está sujetado y el objeto objetivado por el orden simbólico. El orden simbólico regula el intercambio de objetos (economía política), de sujetos (economía libidinal) y de mensajes (economía signifiante). Sujeto es el que intercambia, objeto es lo que se intercambia. El orden simbólico preexiste a los sujetos y a los objetos: cuando vienen a la existencia tienen allí señalado su lugar”⁶ El proceso pedagógico involucra las tres formas históricas de intercambio, pero el orden establecido ha operado disyuntiva e inconscientemente con el intercambio de mensajes *informando* y no comunicando, problemas que trataremos adelante.

El sujeto queda sujetado al orden simbólico y por mediación de éste, a todos los demás órdenes: económico, político, social, cultural, noético, etc., a todo lo que dice y deja de decir la sociedad a la que pertenece. El sujeto penetra en el orden

simbólico que penetra en él configurándolo con las descripciones o relatos. Esto significa que la acción pedagógica para convertirse en una práctica actualizada no puede dejar de tener en cuenta que docente y discente están sujetados a los órdenes socio-históricos de la sociedad, pero el docente se constituye en sujeto al tiempo que deja para el discente el estatuto de objeto. Sin embargo ambos y todos los humanos estamos sujetos:

a) sujetos a un orden económico

en cuyo entorno y relaciones se constituyen como sujeto del enunciado o como sujeto de la enunciación, es decir con la posibilidad de usar las manos (mandar, manipular) o de usar los pies (obedecer, pecar), de ser sujeto o de ser objeto, de intercambiar o de ser intercambiado, de *informar* o ser *informado*. Las libertades de la sociedad moderna y la democracia son absolutamente necesarias para este intercambio. No se pueden intercambiar objetos que estén ligados a la naturaleza, hay que desligarlos y convertirlos en materia prima, ligados a los órdenes de la propiedad, no se pueden intercambiar sujetos que estén ligados a la comunidad, hay que desligarlos y convertirlos en mano de obra asalariada, en individuos que compiten entre sí y todos estos objetos desligados, descontextualizados, fragmentados y separados serán de fácil manipulación en los intercambios. Las tareas de la educación y de la economía política han sido las de transformar su-

6 IBÁÑEZ, J. Op cit., p.p. 14-15.

jetos en objetos. Esto es importante porque una visión contemporánea de la pedagogía ya no puede aislar el proceso económico del proceso educativo, ni del proceso de intercambio libidinal. El solo hecho de mirar como objeto (economía política) al discente lo liga a las economías libidinal y significante, las cuales en el proceso pedagógico quedan subsumidas y dominadas por los procesos constitutivos del intercambio de objetos.

b) sujetado a un orden socio-político

es decir, a un orden social, de relaciones humanas, que en el momento actual es un orden excluyente de las mal llamadas minorías: Mujeres, niños, ancianos, homosexuales, trabajadores, campesinos, minorías étnicas. Excluyente significa que estos grupos humanos son excluidos no sólo de la riqueza obtenida socialmente, sino también de la educación, de la ciencia, del conocimiento, del ascenso social, de la salud, de la técnica y del mismo proceso de humanización que debería ser el verdadero programa educativo.

Este orden social tiende a reproducirse y para ello configura el programa de configuración de los sujetos y de los objetos: el sistema educativo. Jesús Ibáñez dice que la doma y la domesticación de animales son los modelos de la educación entre los

humanos, la doma para los alevines de la clase dominante en escuelas y universidades privadas, la domesticación para los hijos de las clases dominadas en escuelas y universidades públicas. "La doma y la domesticación de los animales son los modelos de la educación cultural de los seres humanos (los franceses aún dicen "élever", recordando el "élevage" o cría de animales). La doma enseña a moverse en un espacio liso o isótropo, sin caminos ni paredes, sin dictados e interdicciones, transforma a un organismo en proyectil o algo que pueda proyectarse en todas las direcciones y sentidos o hacer proyectos, es el modelo de educación de los miembros de las clases dominantes (el de la escuela privada). La domesticación enseña a moverse en un espacio estriado o anisótropo, hecho de caminos y paredes, de dictados e interdicciones, transforma a un organismo en peso muerto o algo que debe abatirse a las direcciones y sentidos preestablecidos, es el modelo de educación de los miembros de las clases dominadas (el de la escuela pública).⁷

A los miembros de la clase dominante se les educa (doma) para ser sujetos, para hacer proyectos, proyectarse y mandar. Ellos tienen la posibilidad de una educación rica con buenas bibliotecas, edificios, técnicas, aparatos, lenguas. Aprenden que no tienen una dirección predetermi-

⁷ IBÁÑEZ, Jesús. *El regreso del sujeto*. Madrid, Siglo XXI, 1994, Pág. 158-159. En otro lugar precisa: "La doma tiende a la adaptación a un espacio liso, a un espacio en que todas las direcciones y sentidos son practicables (es decir, un espacio isótropo); de modo que el domado se pueda convertir en proyectil: que vaya en cualquier dirección o sentido, o sea capaz de hacer proyectos (esto es, que se pueda convertir en sujeto). En cambio, la domesticación es la adaptación a un espacio estriado, un espacio en el que algunas direcciones y sentidos (las direcciones rectas y los sentidos hacia la derecha) están prescritos, y otros están

nada y son proyectables en todas las direcciones, fundamentalmente en las direcciones de dirigir, pues se les educa, programa y doma para estar en el pico de la pirámide, donde otean y ordenan todo lo que queda abajo. Ellos aprenden a aprender, a pensar, a procesar; su aprendizaje es comunicativo, aprenden a observar, a lanzarse en todas las direcciones, a tomar decisiones, a dictar interdicciones y normas, a poner orden, incluso a programar la educación de los miembros de las clases dominadas, tienen escuelas y universidades privadas de alto nivel dentro y fuera del país.

A los miembros de las clases dominadas se les educa (domestica) para ser objetos, su educación es pobre como ellos, carente de actualización, de buenos locales y servicios técnicos y tendiente a aprender un oficio de supervivencia. Su proceso de educación es *informativo*, unidireccional, es decir, que los forma en un solo sentido y una sola dirección que es la de obedecer. No aprenden a aprender, a pensar, a tomar decisiones, a dispartarse en cualquier dirección, sólo memorizan los dictados, las interdicciones y las normas. Y como ocurre en Colombia, a veces ni siquiera tienen acceso a ese tipo de educación y se educan en la escuela de la vida y su universidad es la de la malicia indígena, una técnica política de

supervivencia en las peores condiciones y contextos.⁸ Este es el proceso de subjeción a un orden político que es a la vez de subjeción a un orden económico, a un orden cultural y a un orden noético.

c) sujetado a un orden noético

Cuando algunos lingüistas y físicos cuánticos dicen que lo que se sabe del mundo no es lo que el mundo pudiera ser, sino aquello que en el lenguaje decimos del mundo, nos están advirtiendo que aquello que llamamos realidad no es más que realidad en el lenguaje y no en una realidad ontológica y epistemológicamente independiente del sujeto y del lenguaje. Vivimos el mundo mediado por ideas, pensamientos, ciencias, técnicas, doctrinas, creencias, emociones y aquello que estas formas cognitivas nos dicen que es realidad lo tomamos como tal sin examen previo, pues de hecho la cultura la vivimos en forma inconsciente.

El lenguaje juega un papel muy importante en la observación, vivencia, descripción y aprendizaje del mundo. Dicen los semiólogos de Tartu que la lengua natural es un sistema de modelización primario sobre el cual se construyen sistemas de modelización secundarios que a su vez retroactúan sobre el primero.⁹ Estos

proscritos. Es lo que se hace con el mulo (que incluso lleva las orejeras para no ver el entorno) para que se pase la vida dando vueltas en la noria, o con el obrero y el funcionario para que sigan su rutina diaria sin jamás apartarse del camino recto, de forma que en los momentos que llaman de ocio tampoco se desvíe, pues sus caminos están también canalizados y programados...

8 Sobre la malicia indígena Ver: ROZO GAUTA, José. *Resistencias y Silencios. Identidad, cultura y sincretismo en los Andes Orientales*. Bogotá, ICFES, 1997.

9 Ver: Jurij M. Lotman y la escuela de Tartu. *Semiótica de la Cultura*. Introducción, selección y notas de Jorge Lozano. Madrid, Cátedra, 1979, p. 67 y ss.

sistemas de modelización son la lengua natural, los lenguajes formales, los metalenguajes, los paralenguajes, los usos, las costumbres, los sistemas de ideas, los sistemas de parentesco, los sistemas sociales, los sistemas síquicos y todo aquello que en el individuo y en la sociedad pueda estar “estructurado como un lenguaje”.

Con los lenguajes forjamos discursos que nos dicen cosas del mundo, pero las cosas que esos discursos nos dicen del mundo provienen de las interacciones que tenemos con el mundo y en esta actividad lo hacemos de igual manera que los demás animales que no tienen nuestro lenguaje de segunda articulación, pero como sistemas vivientes en el lenguaje, creamos mundos simbólicos y mundos imaginarios que mezclamos con el mundo real y que tomamos como realidades. De ahí que aquello que llamamos realidad, es siempre una realidad en el lenguaje.

El conocimiento humano de la realidad emerge del juego en el lenguaje entre lo simbólico y lo imaginario. Es simbólico todo lo que pertenece a un orden y es imaginario todo aquello que pertenece a las más íntimas vivencias del sujeto. De esta manera el mundo está construido humanamente por estos dos elementos y ello implica que es tan imaginario como simbólico. Cuando se pierde uno de los dos componentes se entra en el delirio y la locura, tanto del científico que puede pensar que todo es simbólico, como del creyente que puede pensar que todo es imaginario.

De esta manera estamos sujetos al lenguaje y todo aquello que se dice en el

lenguaje. En el lenguaje se dicen descripciones del mundo: descripciones científicas como proyección simbólica y descripciones no científicas como proyección imaginaria. Esto no tendría problema si tuviésemos mecanismos para distinguir una de la otra, si pudiéramos decir: hoy voy a hablar y actuar en el imaginario, voy a hablar y actuar en lo simbólico, hoy prefiero combinarlos. No sabemos y no podemos hacer estas cosas. Vivimos, pensamos, actuamos, describimos y enseñamos en una combinación inconsciente. Vivimos el mundo según lo que dicen los discursos y las ideas que esos discursos expresan, es decir, conocimientos y experiencias. Y todo ello depende de un contexto, aquello que expresamos siempre lo hacemos en una sociedad determinada, en una época histórica, en una cultura, etc. Cuando llegamos al mundo están ahí los discursos para atraparnos y no hay escapatoria. Nuestra entrada en el lenguaje y en esos discursos es la entrada al orden social, económico, político, cultural, noético, es nuestra entrada a las descripciones, nociones, conceptos, nuestra entrada a acciones conductuales determinadas. Es nuestra entrada al mundo humano de los intercambios económicos, libidinales y significantes.

Ese papel lo cumplen instituciones como la familia, la escuela, la iglesia, el Estado. Cada una de ellas y la sociedad en su conjunto nos marcan con lo que ellas son, lo que dicen, lo que actúan, todo ello en los lenguajes. El orden social y el orden de los intercambios económicos, libidinales y significantes son órdenes de prescripciones o normas, que es lo se puede decir,

actuar, emocionar, percibir y de proscripciones o leyes que dictan todo lo prohibido, todo ello en el lenguaje.

Sujetos constituidos en el lenguaje, habitados por el lenguaje, hablados por el lenguaje y sus mensajes, en fin, sujetos del lenguaje y de sus dictados sociales, históricos y culturales. Eso somos y como colombianos tenemos que desvelar lo que somos y lo que hacemos en nuestra deriva histórica como pueblo híbrido étnica y culturalmente, reconocer la deriva y las transformaciones e hibridaciones de indios, europeos, negros y asiáticos. Reconocer el presente en el pasado, el pasado en el aquí y ahora que somos, abandonar la mono-lógica eurocentrista y dejar salir en igualdad de condiciones que lo blanco al indio, al negro, al asiático que todos tenemos adentro y a sus aportes culturales, sus otras lógicas y visiones del mundo.

3.¿QUIÉN EDUCA A QUIÉN?

Los principios de la educación moderna han pensado en la imperfectibilidad del ser humano y en la necesidad de llevar al educando a algún tipo de perfección, que siempre fue pensado desde el poder económico y político-religioso. En los primeros tiempos de la modernidad y aún en nuestros días, se ha pensado que el educando es una masa amorfa a la que el maestro moldea-modela por medio del proceso de enseñanza-aprendizaje y el educador es pensado como un cúmulo de virtudes y sabiduría (apóstol) al que hay que imitar. Este es un proceso vertical, autoritario, arbitrario y dictatorial, un proceso de imposición del poder y del saber oficial en instituciones de interven-

ción total, de inscripción en el cuerpo-cerebro-mente del educando, de los roles, haceres y saberes que el poder necesita en su autoperpetuación. Quien tiene el poder y enseña es el sujeto de la enunciación, quien es enseñado es el sujeto del enunciado. La relación es de sujeto a objeto y el objetivo de la educación es *informar*, en el sentido de dar forma al objeto sin permitirle los medios para ser sujeto. De ahí que en los objetivos de los programas se usen palabras tales como *capacitar*, como si el educando fuera incapacitado, *formar*, como si fuera deforme o informe.

El proceso enseñanza-aprendizaje como *información* (creación de forma en una sustancia) es autoritario, vertical. El conocimiento está ahí, el maestro lo conoce y es un dictador de clase. El estudiante es pasivo, tiene que aprender de memoria lo dictado y luego recitarlo para obtener una calificación que coloca al maestro, quien asume el papel de dictador, juez y parte. La historia reciente nos deja saber que no hay dictaduras parciales. La figura de este proceso es una pirámide y de hecho en el aula la pirámide está configurada por el grupo de estudiantes sedentes en la base y el profesor de pie en la cúspide que está configurada en su parte final por la punta de la tiza que apunta en el tablero o con la regla que apunta al estudiante. Este pasivo, aquel activo, el primero es femenino, receptivo, subordinado al dictado y a la regla; el segundo es activo, masculino, dominante, manipula al primero con los símbolos fálicos del poder. La configuración social patriarcal, machista, autoritaria, vertical se reproduce en el aula de clase e *informa* y

adapta el cuerpo-mente-espíritu del educando a las necesidades sociales (es un decir), en realidad lo adapta y domestica a las necesidades económico-políticas de los grupos dominantes.

Se da un proceso informativo (vertical, de dictado y escucha) y no un proceso comunicativo (horizontal, conversacional). Se inyecta información como neguentropía al alumno que es considerado entrópico, antisocial. No se enseña a pensar, a investigar, a ser curioso, a preguntar. Pensar, investigar, curiosear, preguntar, mueren en el aula de clase no sólo porque el conocimiento se considera dado y objetivo, sino porque estas actividades son parte del rol socio-político del dominante, del sujeto del enunciado. El alumno debe interiorizar el conocimiento, leer, aprender la cartilla y contestar correctamente. No debe hacer preguntas tontas, debe portarse dócil y hacer las tareas asignadas, las cuales consisten en copiar de libros y ahora, bajar información de la Internet. Su rol es saber hacer algo, no pensar, no cuestionar, no curiosear. Vean la tendencia de los bachilleratos técnicos, SENA y las carreras intermedias y las mal llamadas tecnológicas. El interrogatorio o los exámenes son prácticas del poder y cuando se califica un examen ese poder se hace más perverso, pues se es juez y parte. Yo se, yo hago las preguntas y califico, tú debes comprobar que sabes y estar sujeto a mis calificaciones. Así lo que responde el estudiante no es conocimiento humano creativo y libre, sino reflejo condicionado.

10 Quien dicta es dictador y todo dictador manda y dicta por la fuerza del poder. La dictadura es vertical, informativa, anticomunicativa, antidemocrática. Cuando la enseñanza es un dictado quien dicta es el

Raras veces el proceso se hace comunicativo, democrático. Para que haya comunicación se requiere el estatuto de sujeto al estudiante, pensarlo, tratarlo y relacionarse con él o ella como persona, como ser humano que al mismo tiempo es biológico, antropológico, cultural, noético, emocional, sujeto de los deseos, del lenguaje, de la cultura, de la mirada. Cuando esto ocurra habrá conversaciones en el aula y no dictadura de clase y de clases. La conversación es democrática, de doble vía, intersubjetiva, se da de igual a igual, se realiza un intercambio de conocimientos, experiencias, emociones, dudas, ansiedades, expectativas y esperanzas, la información es unidireccional, vertical, dictatorial y el interrogatorio o examen es una estrategia del poder.

Todo esto ocurre porque no se ha pensado el pensamiento, no se ha conocido el conocimiento, no se ha enseñado a enseñar, no se ha aprendido a aprender y desaprender.

4. ¿CON QUÉ TÉCNICAS EDUCAMOS?

Pensando al educando como masa amorfa y al educador como cúmulo de virtudes y sabiduría, la técnica fundamental ha sido la de la información, es decir, configuración del educando desde el poder-saber por medio de saberes establecidos y separados que los docentes tomamos de las autoridades (autores) y tras-

ntimos, dictamos a los alumnos, quienes deben memorizar e interiorizar esos conocimientos. La superioridad del maestro es haber leído antes el manual.

El maestro —es un supuesto— sabe y es activo, educa, forma y en general, dicta¹⁰. El estudiante no sabe, debe ser pasivo y toma los dictados, debe dejarse formar-deformar, in-formar bajo el dominio de un principio de autoridad. Yo, el maestro, enseño dictando, hago las preguntas y califico. Soy juez y parte de un proceso en el que actúo de manera inmoral. Debería cohibirme de calificar, esa debiera ser labor de otros. Las técnicas de enseñanza son técnicas de dominación-subordinación, de intervención que adecua y adapta a la nueva generación a una sociedad y a una vida cotidiana, para cuyos problemas y preguntas la escuela y la sociedad misma no tiene soluciones ni respuestas.

La técnica del dictado con sus innumerables variantes es vertical, patriarcal, fálica, educa y adapta para el sometimiento, para la negación del Yo y para el mandato del Ello. Entrega al alumno la idea falsa de un mundo determinista y dado, al tiempo que niega la curiosidad, la pregunta, la desviación, impide la realización del Yo ideal (imagen imaginaria de nosotros mismos como omnipotentes) e impone el Ideal del Yo (figura que daría lugar a ser aprobada). La obediencia al autor, al maestro, al padre, al Estado, al patrón, el no cuestionamiento de la vida

y sus avatares, el amarre al lugar sociopolítico y cultural en que se ha nacido. Condiciones iniciales de domesticación determinan el resultado final de un buen ciudadano. Irreversibilidad condicionada, conductista y controlada. Los procesos de inestabilidad, lejanos del equilibrio y que pueden llevar a innovaciones, bifurcaciones y transformaciones del sistema son castrados en la escuela.

“Es mejor educar a un niño que castigar a un adulto” —dicen—. Y Jesús Galindo, profesor mejicano dice que “el aula de clase es la mayor cárcel política que se conoce”, pues allí maestros y estudiantes están presos por la ignorancia, los saberes insulsos, la adaptación, los recortes de libertad. Allí la curiosidad pierde sus alas, la complejidad del sujeto se simplifica, lo natural y espiritual de los seres humanos se encarrila de diversas maneras hacia el rol y lugar social que ordena el poder. Reflexione el educador y encontrará sus razones y su papel de carcelero, informador, domesticador, corregidor, juzgador, adaptador. Esta es la verdad y la objetividad de nuestra enseñanza: crear objetos que son sujetos del enunciado para estar sujetos a los sujetos de la enunciación.

Resumiendo, educamos con las técnicas de la intervención y del sometimiento, que son las mismas técnicas del paradigma de la ciencia clásica; separando los conocimientos en disciplinas estanco, se-

sujeto de la enunciación, quien oye, memoriza y responde es el sujeto del enunciado. Relaciones de poder-subordinación que se introyectan contra las probabilidades libertarias del ciudadano.

parando y desligando el sujeto del objeto, la teoría de la práctica, el individuo de la sociedad y de la especie, la educación de la política, la política de la economía y de la educación.

6. ¿QUÉ SE ENSEÑA?

Citamos a Ibáñez¹¹: “A lo que se debe enseñar se le llama asignatura o disciplina. Una *asignatura*¹² tiene que ver con los *signos*, y un signo es originalmente una marca o sello ‘sigillum’: mediante la enseñanza de una asignatura marcamos a los alumnos para *asignarles* una tarea social productiva, y los marcamos con *sigilo* para que no se den cuenta de que están marcados. Una asignatura se enseña (‘in’ + ‘signare’), enseñar es señalar¹³ al enseñado la tarea asignada, y señalarle a él, marcarle con un sello para que quede ligado a esa tarea. Una *disciplina* aplica el juego del lenguaje *docente / discente*, la *docencia* hace a los *discípulos dóciles* (los que soportan cualquier deformación, los que soportan la disciplina que los deforma) o *doctos* (los que repiten lo que se les ha enseñado, los que reproducen la marca que les marca)”.¹⁴

En otras palabras, la enseñanza-aprendizaje es un proceso por medio del cual

se graban en el cuerpo-mente-espíritu del discípulo los signos y símbolos de la cultura y de la sociedad para que sean útiles para dicha sociedad y visión del mundo, es decir, para su reproducción como tal sociedad y tal cultura. El proceso se realiza con sigilo en su doble sentido para que el discípulo inconsciente sea dócil con el objetivo de convertirlo en docto, es decir, en productor y reproductor de lo que le produce y para que el maestro que es inconsciente del sigilo que lo formó siga aplicando el sigilo *informador*.

Se enseñan disciplinas aisladas unas de otras, lo que significa que el conocimiento con el cual in-formamos-formamos-deformamos a las nuevas generaciones es un conocimiento disperso, separado, fragmentado, un conocimiento ignorante de sí mismo y del sujeto cognoscente. La ignorancia con que los docentes impartimos conocimiento es proverbial. Ignoramos que el conocimiento es un asunto de los avatares de la vida, pues nos han enseñado, lo hemos aprendido y lo reproducimos como antropocéntrico, etnocéntrico y como propio de la cultura occidental. Las demás culturas no tienen conocimiento, y el sistema de la modernidad lo lleva a ellas por medio del colonialismo que es un juego de doble partida por medio del cual se “civilizan”

11 IBÁÑEZ, Jesús. *Del algoritmo al sujeto*. Madrid, Siglo XXI Editores, 1985, p. 25

12 Asignatura viene de “asignare” (“a” + “signare”), que viene de “signum”. Originamente “signum” es la inscripción o marca grabada en algo, de ahí “sigillum” o sello, el instrumento con que se graba.

13 Enseñar (“in” + “signare”) es: señalar hacia (aquello que se enseña o aquello sobre lo que se enseña: dimensión referencial), señalar en (señalar al mismo enseñado, grabar en él una señal, marcarle como signifiante). Enseñar es lo mismo que engramar (“in” + “signum” = “è?” + “???Ui?”).

14 Docente / discente aplica el par “doceo” / “disco”. “Doceo” es hacer aprender haciendo repetir, de ahí dócil o dúctil, y docto. “Disco” es aprender (a repetir), de ahí discípulo y “disciplina”.

los pueblos de la periferia y al mismo tiempo se les quita su cultura y su identidad. El paradigma educativo es colonial e invasor. Se coloniza el cuerpo-mente-espíritu de los discentes que es concebido como tierra de nadie, masa informe que es preciso moldear para que circule por los canales de la sociedad y la cultura. — En ese proceso desconocemos el papel del sujeto cognoscente, pues el mayor desarrollo de la cultura occidental que es la ciencia, expulsó de sus dominios al sujeto, sin darse cuenta que cada observador es un espejo que el universo se coloca ante sí, que no es posible ningún conocimiento sin sujeto, que sujeto y objeto se crean mutuamente en el lenguaje, que el conocimiento es el resultado reflexivo de las relaciones e interacciones entre sujeto y objeto.

Aprendimos y reproducimos conocimientos fragmentados. Separamos el conocimiento de la física de los conocimientos biológicos y antropológicos y viceversa. Cada conocimiento fragmentado en su dominio como “EL Conocimiento”, reduciendo el todo a cada una de las partes, con desprecio hacia las otras partes, cada especialista en su pequeño fragmento del mundo creyendo y enseñando que ese es el

mundo. Cada asignatura como un universo cerrado y sin relaciones.

Seguimos enseñando en la escuela y en la universidad ciencias duras (física, química, biología) y ciencias blandas (sociales, humanas, filosofía): ciencias y humanidades. Las primeras mensurables, verificables, exactas; las segundas sin esas posibilidades, pero enseñadas como mensurables, verificables, exactas. Todo ello olvidando que todas las ciencias son sociales por ser producto de la sociedad, por ser conocimiento de un sujeto (social) sobre un objeto (natural o social). Es hora de poner en práctica la inter-trans-multidisciplinariedad que permita conjugar los conocimientos dispersos.¹⁵

En la educación colombiana vivimos un momento de crisis acompañada de crisis económica, social, política, de crisis de civilización, de crisis de valores y de tendencias científicas. Ello significa que estamos en un momento privilegiado para repensar nuestros conocimientos, técnicas, programas y de hacer innovaciones y transformaciones. Este trabajo trata de colocar sobre el tapete algunos de los aspectos para repensar, transformar, para desaprender, criticar y reaprender.

¹⁵ Ver: ROZO GAUTA, José. *La Inter.-trans-multidisciplinariedad*. Hojas Universitarias, No. 47. Abril de 1999, Universidad Central. Santafé de Bogotá.

IBÁÑEZ, Jesús. *El regreso del sujeto*. Madrid, Siglo XXI, 1994.

———. *Del algoritmo al sujeto*. Madrid, Siglo XXI, 1985.

Jurij M. Lotman y la escuela de Tartu. *Semiótica de la Cultura*. Introducción, selección y notas de Jorge Lozano. Madrid, Cátedra, 1979.

MORIN, Edgar. *El método II. Vida de la vida*. Madrid, Ediciones Cátedra, 1980.

Texto publicado en Uni-pluri/versidad, Vol.2, N°1, 2002, Pág.33

———. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá, ICFES, 2000.

ROZO GAUTA, José. *Resistencias y Silencios. Identidad, cultura y sincretismo en los Andes Orientales*. Bogotá, ICFES, 1997.

———. *La Inter.-trans-multidisciplinarietà*. Hojas Universitarias, No. 47. Abril de 1999, Universidad Central. Santafé de Bogotá.

¿Qué es la enseñanza? O notas acerca de la enseñabilidad*

John Wilson Osorio**

Si uno no puede transmitir el conocimiento, entonces no es dueño del conocimiento. De lo cual se colige que la humanidad sí es dueña del conocimiento porque siempre, mal que bien y más bien que mal, lo ha sabido de alguna manera transmitir. ¿Pero habrá quien teniendo el conocimiento no lo pueda transmitir? Sí así lo fuere el problema estaría en otra parte: en los métodos de enseñanza del conocimiento. ¿A los métodos para la enseñanza del conocimiento es a lo que llamamos entonces enseñabilidad? En parte sí, aunque no totalmente. Cuando hablamos de *enseñabilidad*, (término que designa lo que toda la vida y en tantos idiomas se llama enseñanza y que se empieza a popularizar en Colombia a partir de la expedición del Decreto 272 de 1998, y más allá de que la misma palabra esté en cuestión en términos de purismo gramatical) nos estamos refiriendo a la posibilidad que tienen todos los saberes, credos, disciplinas, creencias, ritos, dogmas, técnicas, mitos, artes y oficios de ser transmitidos, de ser enseñados, de ser socializados, de ser compartidos, de ser dialogados.

* Ponencia presentada en el "Simposio sobre la enseñabilidad de la "Metodología de la Investigación." Universidad de Antioquia. Medellín. 31 de mayo de 2001

** Historiador, Especialista en Educación, Profesor Corporación Universitaria Lasallista. Becario de Colciencias, Investigador Asociado, Grupo CHHES - Biogénesis, Universidad de Antioquia.

En el universo de los humanos lo propio de los conocimientos es que se pueden transmitir, trasladar, transportar de un sujeto a otro, de una comunidad a otra. El gran éxito evolutivo de la especie humana, en lo breve de su existencia, como individuo y como especie, es su capacidad simbólica a través del lenguaje para compartir sus experiencias, sus logros, sus prácticas y sus teorías. Es la posibilidad de no tener que arrancar nunca ni siempre de cero, de no empezar todos los días otra vez de tabula rasa.

De acuerdo a los etólogos, las abejas y los pájaros, los perros y las cucarachas, con más experiencia que los humanos en aquello de vivir, más curtidos en el trabajo de la existencia, arrancan generalmente con el mismo repertorio de información genética, haciendo las mismas danzas para comunicarse, los mismos cantos para defender territorio, las mismas marcas para delimitar espacios, las mismas feromonas para contarse lo básico de la supervivencia: sustancialmente lo mismo en miles y miles de años de vida.

Código genético hay uno, códigos de tránsito, de procedimiento penal, de comercio, deportivos, de etiqueta, de policía, constitucionales hay muchos.

¿Cómo nos transmitimos todos los demás códigos, toda la abundancia de información no genética en la cual vivimos inmersos los seres humanos? A través del acto más o menos explícito de la enseñanza. Por la enseñanza es posible y viable la comunicación, la puesta en práctica de lo que es cualquier conocimiento. Por ello es posible enseñarlo todo: la fe en un dios o la biología molecular, la fisi-

ca cuántica o la carpintería, la lectura y habla de un nuevo alfabeto o la extracción refinada de una pieza dental, las formas de amar y sentir el amor o el cómo buscar la piedra filosofal, la construcción de una catedral gótica o el diseño de una forma de vestir. Todo se puede enseñar: la magia o la religión, la ciencia o la técnica, las prácticas o las teorías, el fútbol, la mesoterapia, la música, el horóscopo o la astronomía. ¡Todo!

La enseñanza que debería suponer el aprendizaje, dialécticamente el aprendizaje que debería suponer una enseñanza, son los factores de acumulación de la historia humana, son los motores de la civilización, entiéndase lo que se quiera entender por esta palabra, que permiten transmitir, conservar y ampliar. La enseñanza facilita la construcción, el levantamiento, la memoria colectiva, la experiencia, la *summa*, la enciclopedia, el tratado, el libro, el diccionario.

Y la enseñanza es posible a través de los distintos procesos de comunicación, siendo privilegiada la comunicación que permite el lenguaje verbal articulado, la comunicación lingüística, la comunicación a través del símbolo. Hay que señalar entonces que la comunicación es la principal herramienta de la enseñabilidad y que el lenguaje, o el lenguajear (como dice Humberto Maturana) es el elemento fundamental de dicho proceso.

La diferencia entre los animales y nosotros los animales humanos radica en nuestra habilidad para usar y transmitir conocimientos. El hombre de Neanderthal se volvió una especie en extinción cuando el Homo Sapiens empezó a escribir

dibujos sobre las paredes de las cuevas hace apenas entre 18.000 y 20.000 años. En Altamira, España, en Lascaux, Francia, en Santa Cruz, Argentina, están las señales inconfundibles del inicio de la transmisión de conocimientos en un alfabeto, muy difícil de estandarizar, sí; no portátil, también; con diferencia de clan a clan, seguro, pero que transmitía suficiente información para poder decir a los hijos, a los nietos, lo que se quisiera decir, lo que se quisiera transmitir, lo que se quisiera repetir o dejar de hacer.

Miles de años más tarde los japoneses y los chinos dominaron el mundo durante varios milenios. De catorce dinastías chinas, doce duraron más que toda la historia de Estados Unidos como país independiente y democrático. China logró ser una de las civilizaciones dominantes del mundo. Pero tenía en contra un alfabeto muy voluminoso y complejo: una máquina de escribir en China constaba aproximadamente de 10.000 caracteres distintos y era casi del tamaño de una mesa de billar; por lo que se tornaba difícil de entender, de aprender, de memorizar y de transmitir. Sin embargo, fue suficiente para que esta civilización fuera la primera en tener brújula, servicio civil, compás, pólvora, papel, libros y dominara el mundo durante 2.000 años.

Los griegos, los árabes y los europeos inventaron un alfabeto más sencillo de 22, 25 ó 28 letras. Un alfabeto suficiente para transmitir todos los conocimientos chinos, mucho más rápido, más portátil, con mayor certeza y con más grandes posibilidades. Luego viene Gutemberg, surgen los libros y esta es una de las causas que

ocasiona un revolcón crucial: el advenimiento, el anuncio de la Modernidad.

¿Por qué pasó esto en Europa? Porque pudieron usar y transmitir conocimientos de una manera más eficaz, más versátil, más ágil que cualquier otra civilización y sobrepasar a los chinos.

Actualmente la civilización dominante del planeta habla un idioma muy sencillo basado en dos letras: el alfabeto digital. Los países que hablan el alfabeto digital son los países ricos. Los países que no hablan el alfabeto digital, que no codifican, que no venden computadoras, teléfonos digitales, programas de entretenimiento digital, fotografía digital, son los países que cada día se vuelven más pobres. ¿Por qué? Porque en términos netos son analfabetas en el idioma que domina la economía del planeta. Este alfabeto es poderosa y suficientemente eficaz y práctico. Con unos y ceros se pueden transmitir exactamente unos conocimientos que no podrían hacerse con iguales velocidades y posibilidades en un alfabeto más complicado de 25 ó 28 letras.

El nuevo alfabeto se ha vuelto tan eficaz que permite transmitir la biblioteca del Congreso de los Estados Unidos a través de un único cable de fibra óptica en escasos segundos. El volumen, la cantidad y la eficacia de la transmisión de los datos son los que están manejando la economía mundial.

Ahora ya tenemos también como especie el nuevo alfabeto, el genético, que muy probablemente será el dominante del

mundo. Y los pueblos y las civilizaciones que lo entiendan y lo hablen; es decir, cuyos niños y niñas lo entiendan y lo hablen van a pertenecer a los países dominantes.

Pero mientras tanto ¿qué pasa en nuestras escuelas, colegios y universidades? Pasa que ni siquiera estamos enseñando y ni siquiera estamos prestos ni competentes en nuestra propia lengua materna. Pasa lo que dicen los informes nacionales ("*Pruebas saber, MEN, 2000*") e internacionales ("*Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemáticas y factores asociados, UNESCO, 2001*"): que la gran mayoría de nuestros estudiantes en primaria y secundaria ni siquiera saben comprender un mínimo de lo que leen y mucho menos escribir adecuadamente oraciones sencillas con sentido coherente. Pasa que las operaciones básicas de la matemática, pilar y sustento de todo el edificio del universo amplio y abstracto que se ha construido con los números, no se entienden, no se operacionalizan, no se manejan. ¿Qué podremos decir entonces de las lenguas extranjeras, de los lenguajes binarios, cibernéticos, computacionales, del lenguaje genético!

Jorge Luis Borges ponía como requisito para poder enseñar la pasión y el enamoramiento sobre aquello que se enseñaba. ¿Sentimos como docentes de preescolar, de básica o de universidad pasión, gusto y ganas por aquello que enseñamos? ¿O estamos aflojando las ganas con la excusa pedagógica de que son exclusivamente los alumnos los directos responsables de su formación, con la excusa psicologizante de que los auténticos

aprendizajes significativos no pasan por el Otro, en este caso por el maestro?

Por supuesto que el maestro tiene que enseñar y tiene que tener pasión y gusto por lo que hace. Sé que decir esto hoy en día puede ponerlo a uno en la picota pública con la acusación de no haber leído a Vigostky o a Piaget, de no conocer a Dewey, Bruner o a Perkins, o tildado de hereje por las huestes constructivistas. Pero al maestro le cabe todavía, y habría que reactualizar esa vigencia, la misión de formar, o de sus variantes afines: transformar, reformar, deformar, conformar. Todo lo que puede encerrarse en la que ya pareciera avergonzada y avinagrada palabra: enseñar.

¿Y qué puede enseñar el maestro? Ya hemos dicho que todo. Y aparte de las inexcusables ganas, ¿cómo puede realizar la enseñabilidad el maestro? Metodológica y didácticamente, con los medios que se tienen y que permanentemente se inventan. Eso sí, dejando de pensar, como muchos ahora, que los medios y las herramientas didácticas van o pueden reemplazar al maestro. Así como nunca una tiza, un ábaco o un tablero reemplazaron a nadie, tampoco podrá hacerlo el mejor sistema informático, las mejores herramientas multimedia. Lo contrario es antropomorfizar, es dotar con la entidad de sujeto a un objeto, lo que es tan poco sensato como dotar de individualidad a un tablero o de subjetividad a un proyector de acetatos. Olvidémoslo: la enseñanza hay que seguirla realizando con la interacción de varios sujetos, la formación solo puede ser posible en el en-

cuentro y la controversia de pares humanos. Un pájaro solo aprende a cantar entre pájaros y las danzas de las abejas solo tienen pleno sentido para las abejas. Pero tan enredados estamos con esto que estamos depositando todas las ilusiones o todos los despechos y rabias en las herramientas informáticas. Hasta gobernantes hay que no pudiendo nunca llegar tan siquiera a la universalización del tablero y la tiza ahora sueñan alcanzar cobertura educativa con la compra masiva de computadores para las escuelas.

Pero dejando de lado metodologías y didácticas ¿con qué más puede realizar enseñabilidad el maestro? Con conocimiento amplio de lo que dice enseñar. Una de las mejores fórmulas para lograr un atractivo y convincente proceso de enseñanza ya está inventada. Es sencillamente un conocimiento cabal de la disciplina, saber, discurso práctica o teoría que se dice enseñar. Y saber, conocer, manejar, dominar una disciplina, por ejemplo, es comprender su proceso histórico de construcción, sus puntos de continuidad, discontinuidad, sus cismas, su entretejido antropológico, sus relaciones con el resto de las disciplinas, sus metas, alcances y logros, sus divergencias, sus distintas escuelas, autores, corrientes y visiones, sus procesos internos y los recorridos de su investigación, las implicaciones epistemológicas y éticas que contiene, los espacios nebulosos y en blanco para investigar, los retos por venir.

Solo así, alguien puede como maestro decir que enseña la química. Cuando la química se convierte en todo esto. Cuando la química se plantea su enseñanza como lo hace la premio Nobel Hazel

Rossotti en su texto *"Introducción a la química"*, por ejemplo. O si no cómo explicar los éxitos editoriales de obras como las de Isaac Asimov, Carl Sagan o Stephen Hawking tocando materias aparentemente arcanas y abstrusas como astronomía, física, biología, matemáticas, extinciones, arqueología, etc.

No puede seguir ocurriendo que un maestro luego de trabajar con la enseñanza de una "materia" por más de 5, 10 ó 15 años, nunca haya interrogado su ejercicio, su objeto, su materia prima, sus prácticas, sus estrategias didácticas; que nunca haya realizado contribuciones, elaboraciones, sistematizaciones o investigaciones propias alrededor de lo que significa una práctica tan continuada en el tiempo; que nunca haya tenido momento para entrar a controvertirla y a cuestionarla.

Y para que esto no siga campeando, el maestro debe ser suficientemente solvente al menos en lo que dice enseñar y saber. Lo cual tendrá que redundar en la comunicabilidad y enseñabilidad clara y competente de lo que asegura conocer. Ahora está empezando a ganar terreno dentro de los discursos y las prácticas pedagógicas, pero también dentro de las ciencias sociales y humanas, la abominable práctica de confundir y enredar para parecer profundo e interesante. Bertrand Russell lo llamó el método de ensuciar el charquito. En un charco de aguas limpias se nota muy bien cuál es su profundidad, pero si enturbiamos el agua de ese charco se puede llegar a pensar que es muy profundo cuando no. Es lo que Héctor Abad Faciolince denomina el neo-oscurantismo de ciertos profesores

y humanistas. A estudiar y a denunciar este mismo problema es a lo que se dedicó hace no más de cinco años un físico de Nueva York, Alan Sokal, cuando puso en entredicho la seriedad del comité editorial de la prestigiosa revista *Social Science*. En su reciente libro *“Imposturas intelectuales”* hace un ataque feroz a tales mañas, maneras y proceder.

Hablar enredado y raro para confundir pareciendo interesante, con alimañas verbales, como dice el universitólogo, sacerdote Alfonso Borrero Cabal, es apenas propio de maestros que carecen sustancialmente del conocimiento de la materia que dicen o profesan conocer. Acertijos al borde de lo incomprensible, tan en uso para hacer pasar desconocimiento y falta de lectura por suficiencia e idoneidad, deben cambiarse por la precisa, sobria y contundente fórmula romana: *“simplex sigillum veri”*, la sencillez es el signo de la verdad; o, lo simple es verdadero.

A menudo se oye decir con más y más frecuencia lo bajo que es el impacto y la incidencia de la labor educativa. No lo creo. Nada impacta tanto como un proceso educativo, nada incide tanto en la vida de una persona como la oportunidad de soportar, de atravesar, de pasar por cualquiera de los peldaños del sistema educativo. Nadie vuelve a ser el mismo, nadie queda virgen o inmaculado después de algunos meses de interacción con un maestro en un proceso explícito de enseñanza-aprendizaje. El hecho de que no haya sistemas de métricas fáciles para cuantificar el impacto de un maestro sobre un alumno no puede hacernos

creer que la transformación no se opera. El maestro que así lo considere o el que suponga que impacta más la presencia fugaz en una pantalla de televisión de un ídolo deportivo corredor de carreras, que la suya propia luego de un semestre o de un año de habitual encuentro, tendrá que revisar si por lo menos está yendo al aula de clase.

Abordemos también la pregunta que convoca este simposio: ¿cómo realizar o es posible la enseñabilidad de la metodología de la investigación? Con los elementos expuestos hay que contestar afirmativamente el interrogante. La metodología de la investigación no es tampoco un campo superespecífico que se salga de este derrotero. El gran problema de esta muy rancia y tradicional asignatura es que generalmente la han sacado adelante, o hacia atrás mejor, maestros que no tienen una formación ni un compromiso ni una mirada interrogadora, cuestionadora, inquieta, investigativa. La metodología de la investigación, como curso que se ofrece en casi todas las carreras de todas las universidades, logra bastante bien exactamente el propósito contrario: generar desinterés y aburrimiento en estudiantes que terminan asociando y sintiendo la investigación como algo alejado de sus vidas y sobre lo cual jamás quisieran volver a saber nada. Por el bien de una actitud favorable hacia la investigación debería pensarse la abolición de dichas materias de los currículos universitarios.

Una buena enseñanza de un curso de metodología de la investigación no podrá escapar a las exigencias y señalamientos que le hemos hecho ren-

glones atrás a los demás saberes. Mínimamente una asignatura de tal naturaleza o con dicho nombre, podría al menos generar unas bases elementales de sensibilidad hacia la capacidad interrogante en pro de la recuperación del asombro que es lo que tantas veces hemos oído decir que se constituye en la mejor puerta de entrada al reino doméstico de la investigación. Si en vez de marcos teóricos, de estados del arte, de métodos precisos y positivistas o hermenéuticos y cualitativos, de justificaciones, y de objetivos generales y específicos, los alumnos pudieran al menos recuperar la capacidad de asombro perdida desde la más tierna infancia como resultado de la entrada al proceso educativo, si tan siquiera eso ocurriera, los cursos de metodología de la investigación no los estaríamos cuestionando aquí y ahora. Y no estaríamos pensando en reemplazarlos o reforzarlos con los bienvenidos y muy de moda semilleros de investigación.

Dicho de otra manera: lo que se afirma o se cuestiona para la enseñabilidad de cualquier otra asignatura, involucra también a los cursos de metodología de la investigación.

Otras veces la pregunta por tales cursos se expresa es en estos términos: ¿Pero se

puede pensar en investigación en pregrado? Creemos que sí, al igual que podrían realizarse investigaciones en la secundaria y, guardadas las proporciones, también en la primaria y en el preescolar.¹ Lo contrario es suponer que la investigación es asunto de unos iniciados, de elegidos, de sectas y que solamente puede hacerse a determinada edad y en determinado peldaño del ciclo educativo. Peor aún: es transitar por los espacios universitarios y escolares con la convicción errada de que los saberes, los conocimientos, las teorías que se difunden, se explican y se comunican ya están terminadas, ya no pueden mejorarse, son ahistóricas e inmutables. Es desconocer el proceso de construcción temporal y espacial, social y político, ideológico y económico de cada uno de los discursos y disciplinas que nombramos científicas.

Proceder así significa ir contra toda la epistemología del conocimiento, contra toda la historia de su construcción. Es caer en el positivismo más decimonónico y rancio que ya toda la Escuela de Viena y la Escuela de Frankfurt cuestionaron, que ya toda la hermenéutica y las mismas ciencias naturales y exactas han puesto en tela de juicio. Y es incurrir en algo más grave todavía: en pretender creer

1 Matthew Lipman, filósofo de la Universidad de Nueva York, está trabajando desde los años ochenta con el programa Filosofía para Niños que él ha desarrollado y que lidera en muy distintos países con excelentes producciones, críticas y resultados. A riesgo de caer en un reduccionismo, por intentar explicarlo brevemente, la idea central del programa es que los infantes desde muy temprano no solo actúan como auténticos investigadores sino que además es posible sistematizar y dirigir esta capacidad espontánea y general de todos los niños. Para una mayor ampliación al respecto consúltese El Centro Colombiano de Filosofía para Niños, CECOFIN, dirigido por el MSc. Diego Antonio Pineda, en Santa Fe de Bogotá. La Corporación Universitaria Lasallista, realizó una Especialización en Educación en Desarrollo de Habilidades de Pensamiento y Juicio Crítico, con dos cohortes que trabajaron entre 1996 y 1998, con un fuerte énfasis en este programa ideado por Matthew Lipman, y bajo la orientación académica del director actual de CECOFIN.

que los saberes y conocimientos que “ten-go”, que las materias o asignaturas que “domino”, que la profesión en la cual me certifié una universidad son unos bloques monolíticos, no construidos perennemente, así, desde y para siempre. Quienes lo consideren y lo vivan de esta manera, por supuesto que no solo le hacen un gran daño a la sociedad, a las instituciones en las que trabajan, a sus estudiantes, a lo que dicen saber, sino que además taponan y obstaculizan para siempre la posibilidad de interrogar, dudar y cuestionar todo aquello sobre lo cual pontifican. Es decir: niegan de tajo la posibilidad de realizar investigación. Y si los discursos que se predicán en la universidad no se interrogan; y si los conocimientos que se almacenan y se transmiten en las aulas de los sistemas de educación no se controvierten, ni se revisan; y si la ciencia es incuestionable ¿dónde está su diferencia entonces con la religión, con la magia, con la brujería, con las intuiciones, con las corazonadas y con la fe?

Pero la investigación no sólo puede y debe hacerse en pregrado sino en cualesquier parte. Esto es así porque además nada de lo existente en la cultura ha terminado de inventarse. No ha terminado de inventarse el auto, ni la computadora, ni los zapatos, ni los relojes, ni las bombillas eléctricas, ni el alfiler, ni el avión, ni el último modelo del fuego, ni las cuchillas de afeitar, ni las toallas higiénicas, ni el borrador, ni los bolígrafos, ni el

compact disc, ni el papel, ni los televisores, ni el arte, ni la filosofía, ni las matemáticas, ni la democracia, ni la sociología... nada está acabado, nada ha terminado ni ha concluido su carrera de perfeccionamiento, de mejorías, de nuevos modelos. Todo está todavía por inventarse, por descubrirse, por mejorarse.

Usual y tradicionalmente no se ha visto a la práctica más rancia, concreta y cotidiana de la universidad (y demás instituciones de educación), el ejercicio de la docencia, como a un laboratorio permanente, como a un terreno fértil para la realización y producción de la investigación. O como lo señala Jorge Ossa: “... la supuesta dicotomía entre la investigación y la docencia sigue representando un obstáculo conceptual para repensar la universidad. Agreguemos que esta discusión no es sólo de la (...) universidad colombiana, sino un problema universal propio de la transición hacia una universidad investigativa.”²

Comienza a ser una necesidad sentida, y un reto para las instituciones, la integración necesaria entre la investigación y la docencia. Dos caras distintas de la misma moneda, no sería siquiera una buena metáfora o definición de lo que debería ser esta alianza y maridaje. En realidad docencia e investigación deberían ser una sola tarea. O ¿qué se “enseña”, y desde dónde se habla y se forma, sino es desde las investigaciones realizadas? Y ¿cómo

² OSSA LONDOÑO, Jorge. Para soñar y construir la universidad. Medellín. Copiypes. 1999. Págs. 137. Pág. 52. Para una visión ampliada del tema de la investigación en la universidad los siguientes capítulos de este libro son un material valioso: “La Vicerrectoría de Formación”, “Las Múltiples Facetas del Currículo” y “¿Qué Significa Investigación en el Currículo de Pregrado y Cómo Abordarlo?”

no difundir privilegiadamente, vía la docencia, los hallazgos y encuentros realizados en las investigaciones?

Atendiendo a dicha necesidad es como actualmente se empieza a enfatizar y a trabajar fuertemente en muchos programas y facultades los currículos investigativos con la idea clara de realizar en el día a día de cada una de las asignaturas, una sensibilización y un acercamiento a la investigación como proceso formativo que deben alentar todos y ojalá cada uno de los cursos que se ofrecen. Porque entendemos que la universidad debe promover en su seno las tareas de investigación ligadas lo más estrechamente posible con las tareas docentes y de extensión. Ya que es un grave error considerar la investigación como un proceso aislado y alejado de las prácticas consuetudinarias que realizamos en la universidad, como algo para lo cual deben designarse personas que tienden a alejarse de la docencia y de todas las prácticas diarias del quehacer universitario y corren a aislarse en los laboratorios y en los castillos lejanos a los oficios más inveterados de la institución educativa cuales son los de formar y poner en contacto a grupos de estudiantes con todos los saberes que ha producido la humanidad.

Las clásicas y áridas *Metodologías de la Investigación*, deben convertirse a lo largo de un semestre en la posibilidad tan siquiera de formularse una pregunta o una temática susceptible de ser investigada posteriormente. Pero que los estudiantes comprendan que ya esto de por sí difícil, es toda una gran tarea, y que una vez bien resuelta se han solucionado

hacia adelante una gran cantidad de problemas que desaparecen por tan solo tener una pregunta o un tema de investigación lo suficientemente bien formulado.

En otras materias de formación (¿habrá alguna asignatura en la universidad que no se oriente a la formación?) los estudiantes deberán ser inducidos por sus profesores a desarrollar una actitud investigativa en aquello sobre lo cual están en determinados momentos discutiendo.

Otro mal que se suma al de la enseñanza de las metodologías de investigación consiste en que muchos profesores universitarios no parecen ni quieren serlo total y decididamente. No son pocos los que están más deseosos y pendientes a toda hora de ocupar cargos administrativos que los alejen de la docencia y que les disminuyan el número de horas cátedra trabajadas. Y en algunas oportunidades tales cargos administrativos se refieren a puestos de trabajo como investigador de medio tiempo o de tiempo entero, como si no se pudiera hacer investigación con y desde el ejercicio de la docencia. Para decirlo enfáticamente: existen muchos docentes que a la menor oportunidad dejarían de serlo por irse a ocupar encargos administrativos. Docentes con complejo de administradores, podríamos llamarlos. Como si el ejercicio de la docencia no fuera en sí una legítima carrera cuya aspiración máxima podría consistir en dedicarse cada vez más de lleno al ejercicio de la propia docencia. Una docencia bastante integral, que no excluya el ámbito investigativo del alma propia de su práctica y ejercicio. Un docente in-

investigador que no separe estos quehaceres como si fueran dos realidades extrañas. Jorge Ossa propone que si la investigación inmanentemente va unida a la docencia y a la formación, y consecuentemente no se trata de otra cosa, a la investigación “no se la debería tratar logísticamente como una adición, ni como una bonificación, ni como un premio.” Y que investigar en el pregrado es “prepararse para la vida, para la profesión y eventualmente para el posgrado.”³ He aquí unos retos y unas carencias.

Por supuesto que detrás de este estado de cosas, está como responsable una formación que moldeó las realidades así: separando el oficio de ser profesor y el de ser investigador. Cuando en realidad investigar debería ser un proceso inextricablemente unido a la formación que realizan las instituciones educativas, bien sean o no de educación superior.

Formados en el esquema divisorio de la formación por un lado y la investigación por el otro, los docentes y las instituciones de educación vienen a ser precisamente los que matan la capacidad de pregunta y de interrogación que tienen los seres humanos. En las aulas de cualesquier nivel de educación, los estudiantes se encuentran frente a unos discursos y unos agentes que no convocan ni ofrecen el caldo de cultivo propio para abonar la curiosidad y el cuestionamiento propios de los niños, los jóvenes y los adultos, y con los cuales se llega por vez primera y

se asiste cargados espontánea e innatamente a los predios escolares.

La formación así, es una de las responsables de arrojar la imagen que del investigador se tiene en Colombia: ese hombre solitario, petulante, mítico, encerrado en su gabinete y laboratorio de investigación, y alejado de toda realidad viva. Una imagen que indudablemente habla mucho de la idea de investigación que tenemos, de su escasez, de su nula importancia y contacto con el mundo de la vida. Los cursos de metodología de la investigación y los semilleros de investigación de las universidades deberían ser un intento por resquebrajar estas sombras e imágenes acartonadas, cuando no endiosadas, de los procesos de investigación y de aquellos que los realizan.

Los semilleros de investigación son una parte de la verdadera unidad de producción del conocimiento. La ciencia, como se la entiende hoy por hoy, no es realizada por individuos aislados, ni por instituciones *per se*. Podría pensarse que una más de las dificultades fundamentales que existen en Colombia para producir ciencia, surge de que nos domina aún la idea de que los investigadores son los individuos, pero en la práctica nos comportamos como si lo fueran las instituciones (universidades e institutos), es decir, personas abstractas y no concretas.

Los semilleros de investigación tendrán que ser ese conjunto de estudiantes y pro-

3 *Ibidem*, pág. 68.

tesores con interés en la investigación, dedicados a pensar en cómo se hace ésta, en sus métodos, y que tratan de fijarse la concreción de alguna como meta. Teniendo en cuenta que la investigación es una actitud sistemática y permanente de interrogación, cuestionamiento y sistematización de las prácticas cotidianas en las que nos desenvolvemos.

La gestión y la política de los cursos de metodología de la investigación y de los semilleros de investigación podrían llegar a ser un buen camino para avanzar en contra de una de las modalidades de dependencia que más nos ata al subdesarrollo: la dependencia científica y tecnológica. A las universidades les correspondería principalmente estimular el espíritu creativo y la investigación científica lo cual representa el punto de partida de todo esfuerzo de mejoramiento científico y tecnológico. A ellas les incumbe la gran responsabilidad de introducirnos a docentes y discentes, en forma autónoma y no como simple apéndice intelectual, en la civilización contemporánea. Las universidades tienen que participar, en forma sobresaliente, en la creación y fortalecimiento de la infraestructura científica y tecnológica indispensable a tales propósitos.

Para ello es necesario hacer claridad y tener bien presente que investigación, además, no necesariamente tiene que ser investigación básica de punta. Lo que se exige y se reclama con justicia a la universidad es que la producción de sus conocimientos sea relevante para algún renglón o tópico de los problemas y de la geografía de la nación; lo cual no significa que la universidad tenga que concentrarse en investigación tecnológica o de avanzada; también hay muchos otros tipos de conocimientos aplicados, de conocimientos sociales, de conocimientos políticos que necesitamos en nuestras sociedades para hacer una gestión más adecuada de fenómenos que se han vuelto crecientemente complejos en el diario transcurrir de la cotidianidad, dentro de la cual, francamente, casi no hay un solo tema que no pueda ser debatido y tratado con seriedad y con propuestas de solución por parte de los miembros de la universidad.

Como se deducirá, de todo lo anterior lo que quiero dejar bien sentado es que la enseñabilidad no solo siempre ha sido posible sino que debemos refinarla, precizarla y mejorarla con relación a todos los saberes y no necesariamente con relación a la asignatura de Metodología de la investigación.

Texto publicado en Uni-pluri/versidad, Vol.1, N°3, 2001, Pág.33-39

Paulo Freire: Maestro de maestros, para América Latina y para el mundo

No próximo dia 02/05 completam-se cinco anos do falecimento de Paulo Freire. Há tanto o que dizer sobre sua morte, e, ainda muito mais, sobre sua vida. Para uns, trata-se de uma perda humana irreparável, para outros – da grande comunidade freireana – ele está aqui entre nós, pois seu pensamento é constantemente revisitado e sua herança cultural perpetuada e ampliada. Frei Beto afirma que Freire não morreu, mas transvivenciou. Indiscutível é o vazio deixado pela ausência da pessoa Paulo Freire, sobretudo para aqueles que com ele sonharam, caminharam, viveram. Não são apenas amigos e parentes próximos, são pessoas de todo o planeta que, em seus encontros com o mito vivo, construíram o arquétipo do educador revolucionário em sua versão mais radical. Comprometido com a História da humanidade, Freire foi eleito cidadão planetário. Dando ao seu objeto dimensão transdisciplinar sempre em busca da totalidade histórica, enxergava bem mais longe e reconstruía o complexo contexto do conhecimento educacional. Sua antropologia recolocava educação no mundo concreto da vida cotidiana e da política mais ampla. Sujeito na e da História, Paulo Freire manteve-se livre e coerente em seus propósitos de educador. Aberto ao novo, jamais perdia a atitude crítica e a clarividência na construção do horizonte pelo qual lutava. Nos relatos dos que pessoalmente o conheceram, sua sabedoria extraordinarizava o cotidiano e cotidianizava o extraordinário. De cada ato seu, gesto ou palavra, emanava o sentido permanente de educador revolucionário. Manifestava, assim, o engajamento inteiro de sua pessoa no grande projeto humanizador. Freire era intelectual e sábio. Intelectual porque, como poucos, conheceu profundamente os alicerces epistemológicos de seu campo de saber. Sábio porque ia muito além do que oferecia a academia.

E-mail: ComunidadEducativa@groupsyaho.com.ar

Jasón Mafra*

* Movimiento Universitas Paulo Freire. Instituto Paulo Freire. jmafrainstitutopaulofreire.org.br

TESTIMONIO DE AURORA LACUEVA

Escuela de Educación, Universidad
Central de Venezuela Caracas,
Venezuela, mayo de 2002
(E-mail-: lacter@cantv.net)

Un día, no recuerdo cómo, cayó en mis manos un librito: Educación como Práctica de la Libertad. Su autor era un brasileño llamado Paulo Freire. Al avanzar en la lectura de esta obra, grises muros que limitaban mi pensamiento pedagógico iban cayendo y surgía ante mí un panorama amplio y rico de posibilidades y retos educativos. Enseñar implicaba establecer un diálogo con los estudiantes, un diálogo en el mundo y sobre el mundo.

Maestro o maestra y discípulos podíamos aportar a nuestro intercambio los saberes que ya ciertamente poseíamos, para entre todos ir avanzando hacia saberes nuevos. El aprendiz no podía limitarse a recibir nuestra enseñanza pasivamente («educación bancaria»), sino que necesitaba involucrarse de manera consciente en su propio proceso, tomando decisiones, planteando interrogantes, poniendo sobre la mesa sus conocimientos, sus intereses, sus deseos, junto a los de los demás estudiantes-maestros y los del maestro o maestra-estudiante. Desde el principio de un proceso de enseñanza, los estudiantes podían ir creando y podían ir teniendo éxitos: aún recuerdo con emoción el caso planteado en el libro, del señor que en su primera noche en un curso de alfabetización construyó la frase «tu ja le» (en correcto portugués, «tu ja les»,

es decir, «tú ya lees»). No tenía sentido abordar aisladamente mini-nociones descarnadas: lo importante era tocar los grandes temas, los temas generadores, que llevaban a un grupo de estudiantes a profundas reflexiones, a la búsqueda de informaciones diversas, a la necesidad de dominar ciertas técnicas importantes, y que los ayudaban a estar insertos críticamente en el mundo, en vez de simplemente permanecer inmersos en él.

La investigación psicológica psicopedagógica de las tres últimas décadas no ha hecho sino darle la razón a estos postulados educativos: aprender no es fijar y acumular sino relacionar y construir (o reconstruir). En la escuela no podemos centrarnos sólo en lo cognitivo, importan demasiado los factores meta-cognitivos, afectivos y socio-culturales para el aprendizaje auténtico. Es necesario abordar los contenidos de manera significativa para los aprendices, ayudando a establecer muchas vinculaciones, y evitando la enseñanza tipo «rompecabezas», pieza a pieza. Es así como hoy todos son constructivistas, y hablan de globalización, de ejes transversales y de planificar de acuerdo a las necesidades e intereses de los estudiantes.

Sin embargo, hay que reconocer que educadores como Paulo Freire y Célestin Freinet lo dijeron antes. Y dijeron más. En nuestro caso, Freire nos convoca a una educación comprometida, con los ojos abiertos frente a la realidad, una educación retadora, que nos incita a actuar, y una educación esperanzadora, que cree en el estudiante, en el docente, en su diálogo amoroso y en la posibilidad de cambiar aquello que oprime, aquello que

coarta, aquello que marchita las enormes potencialidades de todo ser humano.

Desde el impacto develador e inolvidable de 1969, Paulo Freire me acompaña en mi trabajo como profesora y está presente en lo que escribo y en lo que pretendo investigar. Desde luego, la educación «como práctica de la libertad» no es fácil y a menudo, muy a menudo, no he logrado desarrollarla tal como hubiera deseado y como hubiera sido necesario. Pero creo que el propio Freire, de conocerlos, habría alentado mis intentos, pues de lo que se trata es de avanzar en un complejo proceso social, a pesar de nuestros errores, cansancios y limitaciones. Muchas gracias, profesor Paulo.

TESTIMONIO DE LILIANS M.

LÓPEZ*

Facultad de Derecho. U.N.R.
Argentina.

Con este mensaje quiero que reciban mis fuertes anhelos de fortalecer nuestra ESPERANZA ACTIVA disponiéndonos a concretar una producción participativa en la LECTURA DEL MUNDO /LECTURA DE LA PALABRA. Así, en este pedacito de Universidad que nos convoca a PENSAR EL DERECHO DESDE OTRO LUGAR: ANIMARNOS A HACER LOS DERECHOS desde NUESTROS “actos educativos recreadores de otros lazos posibles de PODER”...

En el año 93, nos interrogábamos, en el Congreso de PEDAGOGÍA en Cuba: “¿LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN, ABRIMOS AL EJERCICIO DE LOS DERECHOS HUMANOS?”.

Tomamos esta reflexión sobre nuestra práctica con estudiantes de Derecho en la Universidad Nacional de Rosario, nos encontrábamos en una permanente IDA Y VUELTA, en ese ENTRE imprescindible que al gestar “nos gesta” y cuestiona; muy movilizadas por la praxis testimonial de PAULO FREIRE y sus improntas en nuestra propia historia educativa subjetiva.

En nuestro trabajo educativo se empieza a abrir otro lugar docente/alumno-a: “la ayudantía, como praxis educativa creadora, vinculante hacia otra trama social, otra historia posible... dejándonos interpelar por la conflictiva que nos incluye/excluye... poniéndonos en diálogo... No es sencillo, se va configurando una pedagogía de la movilidad, de la apertura al otro...” a una comprensión de lo que no es igual... de esa nueva relación deviene posible la reinención de un lugar activo y protagonista: el lugar de la subjetividad que HACE LUGAR a elegir otros sueños...

Con los estudiantes de primer año y los ayudantes alumnos-as, nos cuestionábamos... ¿Qué es esto de venir a aprender los Derechos? y la PEDAGOGÍA DE LA PREGUNTA nos llevaba hacia... ¿los Derechos de quiénes?

* ipfrosario@hotmail.com
catedra3@hotmail.com

Pregunta que nos AFIRMA en romper con las delegaciones de la Institución (el Modelo) cuando enseñar es “enseñar formas de dependencia en juegos de exclusión cercanos/ lejanos; situados históricamente, local, grupalmente...”

Esta praxis que nos une va modificándonos unos a otros-as, es una respuesta posible que como tal PRESUPONE una PREGUNTA referida a nuestra opción política: es una pregunta que tiene EXISTENCIA y ESTÁ FORMULADA por la REALIDAD SOCIAL MISMA que GRITA, sufre, lucha por la insatisfacción de los Derechos desde los sujetos de la vida cotidiana. Desde los que PAULO amó, los interdictados, oprimidos, silenciados, permanentes desaparecidos-as, hoy, ante los acuciantes intentos IMPERIALES de BORRAR CUERPO Y MEMORIA en nuestros pueblos; en cada uno-a de NOSOTROS ajustándonos a las pautas de Pobreza/s que requiere la lógica del Mercado.

En la Cátedra 3 de Introducción a la Filosofía –Ciencias Sociales, desde el 86, la experiencia de relación se valoriza porque permite la circulación de poderes, saberes y prácticas (bienes simbólicos) que identifican. Pero el sello autoritario está vívido en todo lazo humano, en el vínculo profesoral... así escuchábamos en las primeras clases exigencias como: - “Profesora, ¿por qué pregunta Si es USTED la que tiene que SABER? ¡Usted tiene que decirnos lo que HAY QUE DECIR!”

Recuerdo, en clases de Isabel Hernández, con las compañeras compartíamos, vivenciábamos en esa praxis freireana,

aprendíamos:- “...Las temáticas significativas son aspiraciones, motivos y objetivos humanos. No existen en alguna parte FUERA como entidades estáticas; son HISTÓRICAS como los HOMBRES mismos, en consecuencia no pueden ser captadas prescindiendo de los HOMBRES que las encarnan y la REALIDAD a la cual se refieren...” ...“implica la BÚSQUEDA de pensamiento... pensamiento que se encuentra solamente en medio de los hombres que indagan REUNIDOS esta REALIDAD. YO NO PUEDO PENSAR EN LUGAR DE LOS OTROS O SIN LOS OTROS; Y LOS DEMÁS tampoco pueden PENSAR en REEMPLAZO de los HOMBRES”... CONCIENTIZACIÓN (Editorial BÚSQUEDA, 1974, Buenos Aires). A posteriori, Paulo diría “el otro, la otra” en su vital aprendizaje de la vida.

En el tránsito freireano llegué a José Martí. JOSÉ MARTÍ y PAULO FREIRE: Dos HOMBRES profundamente políticos. Sus vívidos legados, vigentes hoy, puedo sentirlos como los dos EDUCADORES que “llegaron”, que tocaron mi y nuestro deseo de buscar, de soñar OTRO VÍNCULO POSIBLE en la práctica educativa, en la trama social, allá por los 70 en la Universidad Nacional de Rosario.

Ambos partieron en MAYO-19/05/1895- y 2/05/1997 pero nos ligaron a ese sendero de ir amando ese proyecto creíble, de ir socializando/desencadenando-nos; recreando la lucha por NUESTRA AMÉRICA, la AMÉRICA TRABAJADORA.

El MAESTRO CUBANO ESCRIBIÓ en su tiempo: -“...a adivinar salen los jóvenes al mundo, con antiparras yanquis o

francesas, y aspiran a dirigir un pueblo que no conocen...La universidad europea ha de ceder a la universidad americana...Gobernante en un pueblo nuevo quiere decir creador..." fragmentos Artículo publicado en el periódico El Partido Liberal, en MÉXICO, 30/01/1898.

Reciban mis afectuosos saludos y adhesión a la tarea sostenida por la Prof. Rosa María Torres y su equipo, potenciadora de la ESPERANZA freireana.

ACTUALIDAD DE PAULO FREIRE NEVES

Por: Vladimir Zapata Villegas.
Profesor de la Universidad de Antioquia.

Uno de los últimos pedagogos del siglo XX a quien le vendría bien el apelativo de clásico o contemporáneo, que se proyecta al siglo XXI con autoridad por la pertinencia y eficacia de sus propuestas formativas para las difíciles circunstancias socioeducativas del subcontinente latinoamericano es Paulo Freire Neves. En su biografía y en sus conceptos, metodologías y prácticas se hace visible su actualidad. Esta última autoriza a seguirlo y aplicarlo con la esperanza de acertar en las respuestas que las familias, las escuelas y toda la sociedad esperan en la perspectiva educativa y escolar verdaderamente liberadoras. La comunidad de expertos lo considera como uno de los mayores y más significativos pedagogos del siglo XX. Con su 'principio del diálogo', él nos mostró un nuevo camino para

construir un mundo más vivible, más amable, más humano.

Sus ideas influenciaron e influyen procesos democráticos por todo el mundo. El fue el pedagogo de los oprimidos y en su trabajo transmitió la pedagogía de la esperanza. La pastoral social de América Latina y la teología de la liberación fueron interpeladas por él. De allí surgieron cambios discursivos y nuevas prácticas con resonancia sociopolítica. En Europa sus ideas circularon por toda la esfera pedagógica: los trabajos sociales, la educación de adultos, la educación extraescolar de jóvenes, las escuelas y los jardines infantiles. Percibido como enemigo por los dictadores del Brasil y de los países circunvecinos, Paulo Freire tuvo que refugiarse en muchos y muy diversos países. Por mucho tiempo su nueva casa fue el Consejo Mundial de Iglesias en Ginebra, Suiza. Desde allí apoyó a los países recién liberados de la colonización portuguesa y completó con las campañas de alfabetización en Nicaragua y otros países pobres, principalmente, en lo referido a la temática cultural y educativa. Retornó a Brasil en 1980 y fue uno de los fundadores del partido de la oposición, el PT (Partido de los Trabajadores).

Sus libros fueron traducidos a muchos idiomas. He aquí los más reconocidos: Pedagogía del oprimido; La educación como práctica de la libertad; ¿Extensión o comunicación? Cartas a Guinea – Bissau; Cartas a quien pretende enseñar.

Son numerosas las conexiones de la pedagogía de Paulo Freire con otros sectores: con la teología, con la ética social, con la sociología, con la psicología, con el

arte, con el teatro y con la economía. Esta gran variedad de asociaciones abre el camino para la comprensión de Freire en el horizonte de la postmodernidad.

Biografía pedagógica

Nació en Recife, una ciudad del nordeste pobre del Brasil en 1921. Hijo de campesinos, su padre Joaquín Temístocles Freire y su madre Edeltrudes Neves. “Fui un niño de la clase media que sufrió el impacto de la crisis del 29 y que tuvo hambre. Yo sé lo que es no comer, no sólo cualitativa sino cuantitativamente. Pesqué en ríos, robé frutas en frutales ajenos. Fui una especie de niño colectivo, mediatizador entre los niños de mi clase y los de los obreros. Recibí el testimonio cristiano de mis padres, me empapé de vida y existencia, entendí a los hombres desde los niños.”¹

Estudió Derecho y Sociología. En 1944 se casó con la profesora Elza Maria Oliveira con quien tuvo a sus hijos Magdalena, Cristina, Fátima, Joaquín y Lut. En 1946 se vincula como profesor a la Universidad de Recife. En 1959 presenta su tesis doctoral sobre la educación de adultos y analfabetos.

En 1962-64 elabora y pone en ejecución el Programa de alfabetización, en todo Brasil, basado en el denominado -por la opinión más informada- método de Freire o método psicosocial de Paulo Freire. De allí surgieron los ‘círculos de cultura’ y los ‘centros de cultura popu-

lar’; expresiones de un asociacionismo cívico y liberador que luego, con características propias de cada localidad, se extenderán por toda América Latina. Desde 1961, con su inspiración y bajo el patrocinio del episcopado, se organiza el ‘movimiento de educación de base’ que le dará suficientes argumentos para asesorar al CELAM (Consejo Episcopal Latinoamericano) en la elaboración de su documento sobre la ‘educación liberadora’ (Medellín, 1968). En 1964 se produce el golpe militar del general Castelo Branco en Brasil. Paulo Freire es detenido 75 días y se refugia en Chile como exiliado. Allí trabaja como profesor universitario y profundiza su teoría sobre la concientización.

Durante 1964-69 fungió como profesor invitado en la Universidad de Harvard, E.E.U.U. por diez meses. Luego, durante muchos años sería profesor visitante de la Universidad de Massachusetts en Amherst. Desde 1968 se constituyó en consultor de la UNESCO. En el período 1970-80 fue ‘Counsellor of the office of education’ en el Consejo Mundial de las Iglesias en Ginebra. Por esta época colaboró, igualmente, con el CIDOC de Cuernavaca, dirigido por Iván Illich. En el año de 1980 Freire regresa al Brasil. En 1987 se casa con Ana Maria Araújo. Para el periodo 1989-91 ejerce como Secretario de Estado de educación en São Paulo. En 1992 recibe el Premio Interamericano de Educación Andrés Bello, concedido por la Organización de Estados Ameri-

1 Entrevistas con Paulo Freire. Compiladas por Carlos Torres Novoa. Ediciones Gernika, México, 1978, pág.17.

caños (OEA). En 1997 se le otorga el título de Doctor Honoris Causa de la Universidad 'Carl von Ossietzky' en Oldenburgo, Alemania. En 1997 Paulo Freire muere en Sao Paulo.

Contenido del trabajo de Paulo Freire que lo hace actual

1. La interdisciplinariedad. Freire es un pensador, un intelectual moderno que bebe en distintas fuentes teóricas y que logra articular con sentido un aporte propio. En efecto, "quien intente seguir el itinerario intelectual de Freire se encontrará un conjunto de senderos diversos, amalgamados con extraña interconexión. Deberá transitar por textos filosóficos, más específicamente gnoseológicos o epistemológicos a ratos. Deberá adentrarse en consideraciones teológicas efectuadas por quien no es un teólogo sino un 'hechizado por la teología'. Deberá indagarse sobre la 'sociología del conocimiento' por la que la imaginación sociológica freireana atraviesa por momentos. Deberá considerar las implicaciones psicosociales que el método tiene, a la vez que interpretar el sentido antropológico y específicamente metodológico-técnico que tienen las técnicas de reducción, codificación y descodificación, verdadero núcleo del método psicosocial. Deberá palpar el proyecto educativo-pedagógico que Freire postula bajo el término de acción cultural liberadora."² Allí confluyen, pues, la filosofía personalista de

Emmanuel Mounier, el joven Marx, la fenomenología de Husserl, la dialéctica Hegeliana, el existencialismo de Merleau-Ponty y Sartre, el materialismo histórico, el psicoanálisis, la lingüística, en fin, la ciencia política y los discursos de la modernidad.

Lo interesante y aleccionador es que Freire construye su propia versión, elabora su específico constructo, con tal calidad que comienza a citársele a la manera del creador. Ha logrado, pues, apoyarse sobre los hombros de gigantes y otear el horizonte de conocimiento mucho más allá de su episteme y, a la vez, servir de soporte para muchos otros. Freire, personalmente, testimonia que no es un diletante, aprisionado por la especulación libresca. Él combina vida y lectura para legitimar su propuesta. Así lo corrobora: "La experiencia de la infancia y de la adolescencia con niños, hijos de trabajadores rurales y urbanos, mi convivencia con sus ínfimas posibilidades de vida, la manera como la mayoría de sus padres nos trataban a Temístocles -mi hermano mayor inmediato- y a mí, su 'miedo a la libertad' que yo no entendía ni llamaba de ese modo, su sumisión al patrón, al jefe, al señor que más tarde, mucho más tarde, encontré descritos por Sartre (en el prefacio a Los condenados de la tierra de Franz Fanon, México, FCE, 1963) como una de las expresiones de la 'connivencia' de los oprimidos con los opresores. Sus cuerpos de oprimidos, que sin haber sido consultados hospedaban a los opresores..." Y agrega una anotación

2 Idem. Pág. 10

sobre los libros leídos y por leer que “vendrían a iluminar la memoria viva que me marcaba. Marx, Lukács, Fromm, Gramsci, Fanon, Memmi, Sartre, Kosik, Agnes Héller, Merleau Ponty, Simone Weil, Arendt, Marcuse...”³

2. La renovada concepción de hombre. El hombre es visto como camino, como tarea. Es un gerundio, es decir, alguien que está en movimiento, en construcción. Un animal que a diferencia del resto de los animales dio el salto de la vida a la existencia. “Nos volvemos capaces de ‘tomar distancia’, imaginativa y curiosamente, de nosotros mismos, de la vida que llevamos, y de disponernos a saber sobre ella. En cierto momento no sólo vivíamos, sino que empezamos a *saber* que sabíamos y por lo tanto saber que podríamos saber más. Lo que no podemos, como seres imaginativos y curiosos, es dejar de aprender y de buscar, de investigar la razón de ser de las cosas. No podemos *existir* sin interrogarnos sobre el mañana, sobre lo que vendrá, a favor de qué, en contra de qué, a favor de quién, en contra de quién vendrá; sin interrogarnos sobre cómo hacer concreto lo ‘inédito viable’ que nos exige que luchemos por él”⁴. Es un ser incompleto, inacabado, ambiguo y contradictorio. Así y todo es un ser de posibilidades y por lo tanto esperanzado y sobre el cual se puede esperar más y lo mejor. Es un ser consciente y por eso racional y razonable. El ser,

con tales condiciones, se impone sobre el tener, aunque este último, en la práctica, se convierte en requisito necesario para lograr cabalmente el primero. También es ternura, lo que lo convierte en un ser sentipensante. Es sujeto de su destino y por ello responsable. Es uno y comunidad. Situado y fechado. El hombre es un ser del cambio que se erige en hombre a plenitud en medio de la vorágine de tal cambio. “Haciéndose y rehaciéndose en el proceso de hacer la historia, como sujetos y objetos, mujeres y hombres, convirtiéndose en seres de la inserción en el mundo y no de la pura adaptación al mundo, terminaron por tener en el sueño también un motor de la historia. No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza.”⁵

3. El diálogo como principio. Es modo de ser admitiendo al otro y permitiendo su manifestación radical, es conversación adobada con reconocimiento y respeto. Es admiración por el mundo físico y humano de donde se desprende el amor. Es relación plena de sentido. Existencialmente supone ponerse en el lugar del otro y obrar en consecuencia, es decir, actuar con admiración, con compasión, con cuidado y con la alegría de generar un sentimiento genuino del nosotros. “Al basarse en el amor, la humildad, la fe en los hombres, el diálogo se transforma en una relación horizontal en la que la confianza de un polo en el

3 Freire Paulo. Pedagogía de la Esperanza. Siglo XXI Editores. 3º edición, México, 1998. Pág.17

4 Freire, Paulo. Pedagogía de la Esperanza, Pág. 94

5 Freire, Paulo. Pedagogía de la Esperanza, Pág. 87

otro es una consecuencia obvia. Sería una contradicción, si, en tanto amoroso, humilde y lleno de fe, el diálogo no provocase este clima de confianza entre sus sujetos.”⁶ Es, además, relación en la esperanza y en la perspectiva del pensar crítico. Es relación humana mediatizada por la palabra. De esta última “podemos decir que es el diálogo mismo.”⁷ Es comunicación entre los hombres, encuentro de personas que pronuncian su palabra transformadora sobre el mundo, y que al hacerlo se humanizan. Ernani María Fiori en la introducción al libro *Pedagogía del Oprimido* captó con precisión este aserto: “con la palabra el hombre se hace hombre. Al decir su palabra, el hombre asume conscientemente su esencial condición humana. El método que le propicia ese aprendizaje abarca al hombre todo, y sus principios fundan la pedagogía, desde la alfabetización hasta los más altos niveles del quehacer universitario.”⁸ Por eso no se puede prescindir de la conversación, del diálogo.

La educación “no puede temer al debate. Al análisis de la realidad. No puede rehuir la discusión creadora, so pena de ser una farsa. ¿Cómo aprender a discutir y debatir con una educación que impone? Dictamos ideas, no intercambiamos ideas. Discurseamos clases. No debatimos ni discutimos temas. Trabajamos sobre el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden al que él no adhie-

re sino que se acomoda. No le damos medios para el pensar auténtico porque recibiendo él las fórmulas que le damos, simplemente las guarda. No las incorpora, porque la incorporación es el resultado de la búsqueda de algo, que exige, por parte de quien la intenta, un esfuerzo de recreación. Exige reinención.”⁹

Pedagógicamente en el diálogo se procede de tal manera que los concernidos por él nos reconocemos como profundamente humanos, limitados y necesitados unos de otros. El diálogo subsidia tal necesidad y satisface con creces su búsqueda porque no es nada distinto a la tendencia humana que siempre busca completación. Desde el silencio embarazoso, pasando por confrontación, hasta la conciencia de la verdad que explica la situación con la consecuente responsabilidad de quien cae en cuenta. Y, por lo tanto, se ve obligado a obrar, inevitablemente. Freire lo ilustra así en una conversación pedagógica, dialógica, con campesinos de un asentamiento de la reforma agraria cercano a Santiago de Chile, dentro de un círculo de cultura: “Muy bien —dije en respuesta a la intervención del campesino— acepto que yo sé y ustedes no saben. De cualquier manera, quisiera proponerles un juego que, para que funcione bien, exige de nosotros lealtad absoluta. Voy a dividir el pizarrón en dos partes, y en ellas iré registrando, de mi lado y del lado de ustedes, los goles que

6 Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores. 51ª edición. México, 1998, Pág. 105

7 Idem, Pág. 99

8 Idem, Pág. 9

9 Freire, Paulo. *La educación como práctica para la libertad*. Ediciones Pepe. Medellín. Pág. 97.

meteremos, yo contra ustedes y ustedes contra mí. El juego consiste en que cada uno le pregunte algo al otro. Si el interrogado no sabe responder, es gol del que preguntó. Voy a empezar por hacerles una pregunta. En este punto, precisamente porque había asumido el 'momento' del grupo, el clima era más vivo que al empezar, antes del silencio. Primera pregunta. _ ¿Qué significa la mayéutica socrática? Carcajada general, y yo registré mi primer gol. *Ahora les toca a ustedes hacerme una pregunta a mí* _dije. Hubo unos murmullos y uno de ellos lanzó la pregunta: _ ¿Qué es la curva de nivel? No supe responder, y registré uno a uno. _ ¿Cuál es la importancia de Hegel en el pensamiento de Marx? Dos a uno. _ ¿Para qué sirve el calado del suelo? Dos a dos. _ ¿Qué es un verbo intransitivo? Tres a dos. _ ¿Qué relación hay entre la curva de nivel y la erosión? Tres a tres. _ ¿Qué significa epistemología? Cuatro a tres. _ ¿Qué es abono verde? Cuatro a cuatro. Y así sucesivamente, hasta que llegamos diez a diez. Al despedirme de ellos hice una sugerencia: piensen en lo que ocurrió aquí esta tarde. Ustedes empezaron discutiendo muy bien conmigo. En cierto momento se quedaron en silencio y dijeron que sólo yo podía hablar porque sólo yo sabía, y ustedes no. Hicimos un juego sobre saberes y empatamos diez a diez. Yo sabía diez cosas que ustedes no sabían y ustedes sabían diez cosas que yo no sabía. Piensen en eso."¹⁰

El diálogo genuino no se queda en conversación inane, en 'carreta'. El diálogo

nos humaniza y nos habilita para comprender el mundo, para amarlo más auténticamente y sobre todo para cambiarlo. Para transformarlo con arreglo a una idea, a un sueño, a una opción convertida en compromiso. Para modificarlo al abrigo de corrientes que, como en círculo virtuoso, nosotros mismos diseñamos y construimos. Las corrientes de una humanidad plena, de un humanismo radical. Por eso el mismo Freire culmina su magistral ejercicio con extraordinario sentido conclusivo y pedagógico: *Muy bien -les dije - yo sé, ustedes no saben. Pero ¿por qué yo sé y ustedes no saben?* Aceptando su discurso, preparé el terreno para mi intervención. La vivacidad brillaba en todos. De repente la curiosidad se encendió. La respuesta no se hizo esperar. *Usted sabe porque es doctor. Nosotros no. Exacto. Yo soy doctor. Ustedes no. Pero ¿por qué yo soy doctor y ustedes no?* _ Porque fue a la escuela, ha leído, estudiado, y nosotros no. _ ¿Y por qué fui a la escuela? _ Porque su padre pudo mandarlo a la escuela, y el nuestro no. _ ¿Y por qué los padres de ustedes no pudieron mandarlos a la escuela? _ porque eran campesinos como nosotros. _ ¿Y qué es ser campesino? _ Es no tener educación ni propiedades, trabajar de sol a sol sin tener derechos ni esperanza de un día mejor. _ ¿Y por qué al campesino le falta todo eso? _ Porque así lo quiere Dios. _ ¿Y quién es Dios? _ Es el Padre de todos nosotros. _ ¿Y quién es padre aquí en esta reunión? Casi todos, levantando la mano, dijeron que lo eran. Mirando a todo el grupo en silencio, me fijé en uno

10 Freire Paulo. Pedagogía para la esperanza. Siglo XXI editores. 3Edición, México. 1998. Pág. 44-45

de ellos y le pregunté: _ ¿Cuántos hijos tienes? _ Tres. _ ¿Serías capaz de sacrificar a dos de ellos, sometiéndolos a sufrimientos, para que el tercero estudiara y se die-
ra buena vida en Recife? ¿Serías capaz de amar así? _ ¡No!. _ Y si tú, hombre de carne y hueso, no eres capaz de cometer tamaña injusticia, ¿cómo es posible entender que lo haga Dios? ¿Será de veras Dios quien hace esas cosas? Un silencio diferente, completamente diferente del anterior, un silencio en que empezaba a compartirse algo. Y a continuación: _ No. No es Dios quien hace todo eso. ¡Es el patrón!”¹¹

4. Educación. Es un proceso y una acción ascensional, pues le permite al hombre, a cualquier hombre, ser más y hacer más por sí mismo y por su comunidad. En tal proceso de crecimiento la educación aporta la perspectiva problematizadora que enfrentada creativamente, eficientemente, conduce al hombre a más altos índices de humanidad. La educación es, entonces, un quehacer humanizador. Es un horizonte potente de realización de la especie humana. “Uno de los marcos fundamentales de la distinción entre los animales y los hombres está en que solamente estos últimos son capaces de ejercer una reflexión crítica sobre su actividad, sobre los productos de ésta y sobre sí mismos. Así, son capaces de separarse de la una y de los otros. Los animales, por el contrario, tienen en su actividad una prolongación de ellos

sobre la cual no son capaces de reflexionar, como sobre los productos de ésta y sobre sí mismos. Por esta razón, los animales, rigurosamente, no trabajan. Su ‘producción’ es producción para nosotros, los hombres, no para ellos. De ahí que el aumento de su producción sea inducido, no pueden ser sujetos. Les falta, a ellos sí, conciencia de sí y conciencia del mundo. Lo que en el fondo es una misma cosa. Por ello no es posible problematizarlos frente a su mundo porque este mundo suyo, no siendo histórico, es mero soporte. Los animales no se educan; se adiestran. Los hombres, en cambio se educan, no se adiestran.”¹²

Freire retoma una tradición de occidente y la potencia con las peculiaridades propias de un joven continente para responder a sus desafíos más apremiantes en términos de transformación del entorno, dominio y uso humano de la naturaleza e historización del mismo. En alguna ocasión, en el CIDOC de Cuernavaca, Erich Fromm le dijo a Freire después de escuchar su exposición acerca de cómo entendía la educación, que esta era “una especie de psicoanálisis histórico, sociocultural y político.”¹³ La educación genuina ayuda a caer en cuenta, a comprender la realidad, a entrar en la reflexión consciente tanto en lo personal como en lo colectivo, a crecer en estatura humana y a poner la impronta humana en todas las acciones y actos de los seres humanos.

11 Freire Paulo. Pedagogía de la esperanza. Pág. 46

12 Idem, Pág. 24

13 Freire Paulo. Pedagogía de la esperanza. Pág. 52

5. **La escuela.** Desde el principio de su reflexión Freire privilegió la educación como acción cultural liberadora sobre la escuela. Sin embargo, hacia el final de su vida reencontró el valor estratégico de esta última como Kant de los pobres, según la afortunada expresión de José Joaquín Bruner, como lugar desde el cual se posibilitaba para las grandes masas de excluidos de los beneficios del sistema el acceso a la mayoría de edad, el caer en cuenta. Las escuelas cobraron importancia en orden a la consecución de la plena humanidad y la plena ciudadanía. Esto implicó una lucha ardua consigo mismo porque temprano en su vida entendió a las escuelas como instituciones domesticadoras, como instrumentos de control social, como “casa en la cual los estudiantes son invitados a tomar una actitud pasiva para recibir el conocimiento existente sin alguna posibilidad de reflexión o de creación de ese conocimiento.”¹⁴ Aunque comparte en buena medida la concepción de Iván Illich sobre la sociedad desescolarizada (crítica radical a la forma escuela), toma distancia con respecto a una variable, la de la ideología. En efecto, dice Freire: “a mi juicio, solamente al analizar la fuerza ideológica que está por detrás de la Escuela como Institución social es que yo puedo comprender lo que es, pero que puede dejar de ser. Y aún cuando en un país que hizo su revolución socialista, la Escuela sigue

durante largo tiempo repitiendo la escuela anterior; la explicación científica para esto, está en lo que el autor llama ‘dialéctica de la sobredeterminación’, es la vieja estructura de la sociedad que fue cambiada y que sigue preservándose en contradicción con la nueva infraestructura constituyéndose. Durante largo tiempo esta contradicción se da, y según lo que dice otro autor que analiza las Universidades y la Escuela como fábricas de ideologías, ‘lo que pasa es que la educación sistemática es el último bastión en caer.’”¹⁵

Al final de su vida Freire encontró una luz de posibilidades y de confianza en la escuela democrática. “De una escuela que, a la vez que continúa siendo un tiempo-espacio de producción de conocimiento en el que se enseña y en el que se aprende, también comprende el enseñar y aprender de un modo diferente. En la que enseñar ya no puede ser ese esfuerzo de transmisión del llamado saber acumulado que se hace de una generación a la otra y el aprender no puede ser la pura recepción del objeto o el contenido transferido. Por el contrario, girando alrededor de la comprensión del mundo, de los objetos, de la creación, de la belleza, de la exactitud científica, del sentido común, el enseñar y el aprender también giran alrededor de la producción de esa comprensión, tan social como la producción del lenguaje, que también es conocimiento.”¹⁶

14 Idem, Pág.46

15 Entrevista con Paulo Freire. Pág. 74

16 Freire Paulo. Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI Editores. 5º Edición, 1999. Pág.2

Seguramente con base en su experiencia de administrador de la educación Paulista, redescubre que la escuela es un órgano municipal, que en este caso traduce la conjunción de personas, procesos y cosas que sirve para la debida ejecución de un acto reconfigurativo de las colectividades, de un designio formativo de los seres humanos. Tales personas son, verdad de perogrullo, los miembros de la comunidad educativa interesados en el proceso educativo. La perspectiva escolar Freireana es coherente y como él mismo lo sostiene se conserva en el tiempo. En efecto, “data de 1960 un texto que escribí para el simposio *Educación para el Brasil*, organizado por el Centro Regional de Investigaciones Educativas de Recife, bajo el título de ‘Escola primária para o Brasil’ y publicado por la *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, núm. XXXV, de abril-junio de 1961. Citaré un fragmento de aquel texto pertinente para la cuestión en discusión...La escuela que necesitamos urgentemente es una escuela en la que realmente se estudie y se trabaje. Cuando criticamos, al lado de los otros educadores, el intelectualismo de nuestras escuelas, no pretendemos defender una posición para escuela en la que se diluyesen disciplinas de estudio y una disciplina para estudiar. Tal vez nunca hayamos tenido en nuestra historia una necesidad tan grande de estudiar, de enseñar, de aprender, como hoy. De aprender a leer, a escribir, a contar. De estudiar historia, geografía. De comprender la situación o las situaciones del país. El

intelectualismo combatido es precisamente esa palabra hueca, vacía, sonora, sin relación con la realidad circundante, en la que nacemos, crecemos y de la que aún hoy día, en gran parte, nos nutrimos. Tenemos que cuidarnos de este tipo de intelectualismo, así como de una posición llamada antitradicionalista que reduce el trabajo escolar a meras experiencias de esto o de aquello, y a la que le falta el ejercicio duro, pesado, del estudio serio y honesto del cual resulta una disciplina intelectual.”¹⁷

6. La dialéctica entre el político y el pedagogo. A lo largo de los años los lectores y replicadores del pensamiento y el método de Paulo Freire debatieron sobre su identidad profesional. Al fin y al cabo era una vida digna de imitar. En la década de los noventa con ocasión de una visita a Costa Rica, él mismo lo respondió así: “es muy claro que los compañeros mantienen todavía una posición muy ingenua que, siendo honesta y comprometida, manifiesta su posición religiosa de influencia metafísica. Y por eso tratan de interpretarme a mí como pedagogo; mas yo te digo a ti que soy *sustantivamente político* y sólo *adjetivamente pedagogo*.”¹⁸

Por eso Freire tiene claridad cívica, política y formativa sobre lo que significa la opresión como despliegue del poder inhabilitador de la humanidad y por lo tanto de las competencias para el sano existir. “El opresor se deshumaniza al

17 Freire Paulo. *Pedagogía de la Esperanza*. Siglo XXI Editores, 3ª Edición, México. 1998. Pág.109

18 Freire Paulo, *Pedagogía de la Esperanza*. Siglo XXI Editores, 3ª Edición, México. 1998. Pág. v

deshumanizar al oprimido, no importa que coma bien, que vista bien, que duerma bien. No sería posible deshumanizar sin deshumanizarse, tal es la radicalidad social de la *vocación*. No soy si tú no eres y, sobre todo, no soy si te prohíbo ser.”¹⁹ La lógica de funcionamiento del político se desarrolla en concomitancia con la lógica de despliegue del pedagogo, del formador que para ser autorizado como tal debe respaldar sus propuestas en la verdad de su aplicación por lo menos en sí mismo. El punto de toque del político y del pedagogo se configura en torno a la conciencia dialéctica que surge a su vez de la práctica sociopolítica y de la educación. “Para la conciencia dialéctica la importancia de la conciencia está en que, no siendo la fabricante de la realidad, tampoco es, por otro lado y como ya he dicho, su puro reflejo. Es exactamente en este punto donde reside la importancia fundamental de la educación como acto de conocimiento no sólo de contenido sino de la razón de ser de los hechos económicos, sociales, políticos, ideológicos, históricos que explican el mayor o menor grado de ‘interdicción del cuerpo’ consciente a que estemos sometidos.”²⁰

Conclusión. Freire, pedagógicamente hablando, es actual, reciente, contemporáneo. Sus principales proposiciones pedagógicas se aplican, en todo o en parte, en la mayoría de países signatarios de las Naciones Unidas. Y, donde no se aplican, se discuten. Paulo Freire, pues, está vi-

gente. Como su opción profesional fundamental se concretó en la educación, como su reflexión versó sobre este objeto produciendo pedagogía, como su aporte a la posteridad circula válidamente, podemos concluir que es un clásico contemporáneo.

LA CONTRIBUCIÓN DE FREIRE A LA EDUCACIÓN: UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Por Daniel Schugurensky
Departamento de Educación de Adultos
Universidad de Toronto Canadá

Sin temor a exagerar, es posible afirmar que Paulo Freire fue uno de los dos pedagogos contemporáneos que más contribuyeron a la profundización del movimiento educativo progresista cuyo punto de arranque puede ubicarse en el iluminismo francés. Si bien muchas y muchos educadores contribuyeron al desarrollo, profundización y refinamiento de los principios filosóficos y las prácticas concretas del progresivismo pedagógico, es posible identificar tres figuras claves en función de su contribución y su influencia: Jean Jacques Rousseau, John Dewey y Paulo Freire.

Rousseau (1712-1778), fue el artífice de la principal revolución copernicana pedagógica del siglo 18 al transferir el cen-

19 Freire Paulo, *Pedagogía de la Esperanza*, Pág. 95

20 Freire Paulo, *Pedagogía de la Esperanza*, Pág. 97

tro de la educación de la iglesia al niño. Fue también Rousseau uno de los grandes inspiradores de la revolución francesa de 1789 (que lamentablemente no llegó a ver), al desafiar en “El origen de las desigualdades entre los hombres” (1754) las ideas conservadoras establecidas en la Europa monárquica de ese momento. Con la publicación casi simultánea, una década después, del ‘Contrato Social’ y de ‘Emilio’, Rousseau completa su propuesta para una nueva educación y un nuevo orden político.

John Dewey (1859-1952) también propuso, como Rousseau, poner al niño en el centro del proceso pedagógico, y promover un orden político más igualitario y democrático. Pero la contribución original de Dewey al pensamiento de Rousseau fue establecer una conexión entre las dos dinámicas, al plantear que la escuela debería jugar un papel político central como un instrumento básico para el cambio social. Tanto en *Mi Credo Pedagógico* (1897) como en *Niñez y Curriculum* (1902) o en *Democracia y Educación* (1916), y en su trabajo en el Laboratorio de Chicago, Dewey propuso que la escuela debería ser un motor fundamental de la reforma social y la democratización de la sociedad. En este sentido, Dewey argumentó que la educación tradicional, basada en la transmisión de información, debe reemplazarse por una educación basada en la reconstrucción y reorganización de experiencias de aprendizaje relevantes para el niño y que promueva la curiosidad, y que las escuelas deberían convertirse en pequeñas comunidades democráticas, generando embriones para democratizar la vida comunitaria y social.

Paulo Freire (1921-1997) retoma las ideas de Rousseau y de Dewey, pero al mismo tiempo las enriquece y las profundiza con nuevos aportes que incorpora de diferentes disciplinas y de su propia experiencia educativa. Como Rousseau y como Dewey, Freire logró articular en un pensamiento coherente una crítica implacable a las limitaciones de la ‘educación bancaria’ con la propuesta de una educación emancipadora o liberadora. Como lo decía el mismo Freire, su filosofía incluía un momento de denuncia del orden existente y un momento de anuncio de un orden diferente. Un énfasis exagerado en el momento de denuncia carece de esperanza, y por tanto genera parálisis. Un énfasis exagerado en el anuncio carece de un entendimiento de las estructuras reales de poder, y puede llevar a un voluntarismo ingenuo.

Desde mi perspectiva, la contribución original de Freire a las ideas de sus predecesores fue triple. En primer lugar, la conceptualización de un modelo pedagógico que podría desarrollarse tanto dentro como fuera de la escuela. Con su trabajo en alfabetización y en educación de adultos, Freire sacó al progresivismo educativo de su fijación con la institución escolar, pero sin caer en el error de Ivan Illich de ignorar el potencial papel igualador de la escuela. En segundo lugar, Freire trascendió el liberalismo de Rousseau y de Dewey (y su visión de la educación como un espacio relativamente neutral) y se pone clara y explícitamente del lado de los oprimidos. Es decir, Freire profundizó el análisis de las estructuras de poder de sus predecesores (que por lo general se limitaba a la relación

maestro-alumno), y lo amplió al resto de las dinámicas sociales, desde una postura ética de rechazo a la injusticia y a la opresión. Tercero, Freire profundizó la concepción de Dewey de la educación como reorganización de experiencias de aprendizaje, proponiendo que la praxis (entendida como acción y reflexión de hombres y mujeres sobre el mundo para transformarlo) tenga una clara lógica orientada al análisis de estructuras sociales injustas y a fortalecer organizaciones que posibiliten su radical transformación. En Freire, el diálogo como forma de relacionamiento y como método (analítico, pedagógico, y de investigación) se complementa con dinámicas generadoras de conciencia crítica y prácticas solidarias, democráticas y colectivas de cambio social.

Entre estos tres educadores existen algunas discontinuidades (especialmente en torno a las interpretaciones sobre el liberalismo y la libertad) pero también una importante continuidad, en el sentido de que es posible identificar un hilo conductor basado en la curiosidad y la participación activa como herramienta pedagógica, el respeto al alumno como norma ética fundamental, y el apego a los valores y las prácticas democráticas como principio de acción educativa y política. A través de este hilo conductor, es posible observar cómo cada nueva contribución se basa en la anterior pero al mismo tiempo la profundiza, la expande y la radicaliza. Cada uno de estos tres pensadores, desde su lugar y su tiempo hizo un aporte significativo a la filosofía de la educación, pero claro está que ninguno de los tres fue perfecto, y que sus

contribuciones pueden ser objeto de críticas de forma y de fondo. De hecho, en la literatura abundan las críticas que se les han formulado a los tres desde diferentes posiciones epistemológicas, ideológicas, políticas y pedagógicas, incluyendo el feminismo. No es este el momento ni el lugar de reiterarlas.

En el contexto de este homenaje a Paulo Freire, a cinco años de su muerte, es importante recordar su pedido de que no apliquemos sus ideas acriticamente sino de que lo reinventemos creativamente de acuerdo al contexto particular que nos toque vivir. Desde esta perspectiva histórica, es pertinente mencionar que si bien Freire continuó y profundizó los aportes de Rousseau y de Dewey, la historia del progresivismo educativo no se detiene en Freire. Así como no hay fin de la historia, tampoco hay fin del pensamiento educativo crítico.

Quizás en los próximos años aparezca una obra que profundice y 'reinvente' a Freire, continuando la trayectoria marcada por sus antecesores, e influyendo a las próximas generaciones de educadores. Tomando en cuenta el carácter antropocéntrico de las obras de estos tres grandes pensadores que influyeron la filosofía y práctica educativa de los últimos tres siglos, quizás esa nueva contribución, la del siglo 21, venga por el lado de la ecopedagogía. Tomando en cuenta que iniciamos este siglo con tanta guerra y violencia, sería también deseable que la nueva bocanada de aire fresco incluya la educación para la paz, el amor y la convivencia. Paulo Freire alimenta constantemente nuestra esperanza de que otro

mundo es posible, y de que la educación puede cumplir un papel fundamental en el diseño y la construcción colectiva de esa utopía.

HABLA PAULO FREIRE «YO QUISIERA MORIR DEJANDO UN MENSAJE DE LUCHA» ENTREVISTA CON PAULO FREIRE ^{*(1)}

(Sao Paulo, 3 Septiembre, 1994)

Por Rosa María Torres ⁽²⁾

Presentación

La entrevista que sigue tuvo lugar el 3 de septiembre de 1994. Se realizó en Sao Paulo, Brasil, en la casa de Paulo Freire, y en presencia de Nita, su mujer. Yo venía de asistir, en Brasilia, a la Conferencia Brasileña de Educación para Todos, en la que se lograron importantes acuerdos para el magisterio brasileño. Previamente había acordado con Paulo y con Nita pasar a visitarles en Sao Paulo, y él había aceptado mi propuesta de una entrevista centrada en el tema docente, un tema que le inquietó siempre y que fue abrazando

con cada vez mayor convicción y firmeza en los últimos años. ⁽³⁾

Lo que se dio, en los hechos, fue un diálogo vivo y rico en torno a los nuevos escenarios de la educación brasileña y latinoamericana, y, en ese marco, un compartir de nuestras respectivas visiones y propuestas. El texto que se incluye aquí registra únicamente la segunda parte de esta conversación, a la que di el carácter de entrevista.

Mi idea era publicar el texto en «Education News», el boletín trimestral de UNICEF, del cual yo era entonces editora. No obstante, fundamentalmente por razones de espacio, siempre se fue quedando para el próximo número. La última vez que hablé con Paulo le recordé que tenía todavía aquella entrevista pendiente, me comprometí a traducirla (la entrevista fue realizada en portugués) y le aseguré que se publicaría en este año 1997. Cumpló ahora con esos compromisos, aunque Paulo, maestro y amigo muy querido para mí, ya no está para verlo. Al publicar esta entrevista contribuyo además con su deseo, expresamente reiterado aquí y en esa oportunidad: «Yo quisiera morir dejando un mensaje de lucha»

· Tomado de ComunidadEducativa@groupsyahoo.com.ar. Con autorización de Rosa María Torres

(1) Publicado originalmente en *Novedades Educativas*, N° 79. Buenos Aires, 1997.

(2) Rosa María Torres (Ecuador). Fue Presidenta del Consejo Asesor Internacional del Instituto Paulo Freire (Sao Paulo). Ha producido varios trabajos sobre Freire, entre ellos «Educación popular: Un encuentro con Paulo Freire», publicado en Ecuador (CECCA-CEDECO), Brasil (Loyola), Perú (TAREA) y Argentina (Centro Editor de América Latina). Prologó, a pedido de Freire, uno de sus últimos libros, «Profesora sí, tía no. Cartas a quien pretende enseñar», Siglo XXI Editores, México.

(3) Su último libro, «Pedagogía da Autonomia (Saberes necessários a prática educativa)», prologado por Paulo Freire en Septiembre de 1996 y publicado por Paz e Terra en 1997 en Sao Paulo, está dedicado específicamente al tema de la formación docente. Empieza el libro diciendo: «La cuestión de la formación

ROSA MARIA TORRES: Paulo, quisiera que habláramos hoy sobre los educadores, su situación, su formación, sus perspectivas.

PAULO FREIRE: Voy a referirme principalmente a los profesores brasileños.⁽⁴⁾ Pero mis consideraciones sobre los profesores brasileños se aplican perfectamente a toda América Latina, en mayor medida en un lado que en otro.

En primer lugar, hay que decir que en la historia de la educación y la política brasileña hay un descuido total de la educación, una falta de respeto que espanta, que duele. Al mismo tiempo, en el discurso de los candidatos políticos -no importa si para Presidente de la República, Gobernador de Estado, Prefecto, Concejal o Diputado- hay siempre un lugar especial para la educación. Ellos siempre aseguran que la educación y la salud, en su gobierno o en su análisis de la problemática, constituyen una prioridad. Sucede, no obstante, que la práctica posterior del elegido resulta absolutamente contraria al discurso, es la negación de dicho discurso. Lo que observamos es que el profesorado, sobre todo en tiempos recientes, comienza a querer tomar su carro en sus propias manos. Siempre que

protesta, que se reúne, moviliza, organiza y hace huelga, el poder habla y dice: «En realidad, reconocemos que los profesores tienen razón, que ganan muy poco. Pero no tenemos dinero».

En un libro que acabo de publicar, titulado «Cartas a Cristina»,⁽⁵⁾ atacué duramente ese discurso oficial. Este texto fue aprovechado inclusive por una organización de madres, padres y profesores que asumió con seriedad la lucha en favor de los profesores del Estado. Antes incluso de que saliera el libro, el abogado de ellos me pidió permiso para usar una página que contenía una crítica a la administración de Sao Paulo, justamente una página en la que sugiero a las familias que impulsen la bandera y las luchas del profesorado de enseñanza primaria y secundaria. Sugiero que padres y madres también se organicen para pelear contra el Estado. Y digo que el discurso de la imposibilidad es mentiroso.

Yo estoy absolutamente convencido de que es preciso que un gobierno decida políticamente y pruebe que hay dinero para pagar mejor, menos indecentemente, a los profesores. Mira bien: ni siquiera estoy luchando por que se les pague decentemente; estoy todavía en la etapa de afir-

docente junto a la reflexión sobre la práctica educativa progresista en favor de la autonomía de ser de los educandos, es la temática central en torno a la cual gira este texto». Freire lo pensó como un texto para ser comprado y leído masivamente por educadores. El libro, de formato pequeño y con un tiraje de 30.000 ejemplares, se vendió a 3 Reales (el equivalente a 3 US dólares) y la edición se agotó, en efecto, en poco tiempo.

(4) Freire usa el término «profesores», de uso corriente en Brasil. Preferimos respetar aquí el término, tal y como Freire lo usa, es decir, para referirse a los educadores en general. Por otra parte, a lo largo de la entrevista original (en portugués), Freire usó predominantemente el término profesoras, teniendo como referencia el Brasil y asumiendo una identidad total entre el ser profesor y el ser mujer. En la traducción de la entrevista al español, he optado por el término abarcativo de profesores.

(5) Cartas a Cristina, Paz e Terra, Sao Paulo, 1994.

mar que es preciso pagarles menos in moralmente.

No quiero decir que los ministros que afirman que no hay dinero para pagar sean realmente mentirosos. Pero los que no son mentirosos, están ideologizados. Es decir, tienen un velo en la cara y no pueden ver la realidad. Un aspecto que considero fundamental es el que tú mencionaste antes de iniciar esta entrevista: la necesidad de re-orientar la política de gasto público. Los Secretarios de Educación no son tanto mentirosos como ingenuos.

Hay tres o cuatro rubros en la vida pública brasileña que, si se tomaran en serio, dejarían dinero de sobra para pagar al profesorado. Sería necesario hacer al nivel de Estado, de Municipio y de país un estudio de la administración pública, de los disparates que se dan en torno a los salarios. Hace poco se intentó hacerlo pero no se pudo por las presiones enormes que existen por parte de los grupos de presión dentro de la estructura del Estado, que no quieren perder los privilegios. O sea, es una lucha muy dura, pero es preciso darla.

RMT: ¿Qué implica esa lucha para los distintos sectores involucrados?

PF: Yo pienso que el Congreso debe entrar en esto también. No es posible que los diputados se reúnan y aumenten sus salarios en porcentajes fantásticos, y no los de los demás, los de los profesores. Es toda la maquinaria del gobierno la que tiene que entrar en esto. Primero, es pre-

ciso que haya decisión política. Sin decisión política no puede hacerse, pues esta lucha en el fondo es política e ideológica, no administrativa. La decisión de ser decente es, substantivamente, una lucha política. Ahora, yo no estoy en capacidad de decir qué es lo que hay que hacer. Hay gente que me dice: «Realmente Paulo, el Estado no tiene dinero. Si se tratara de aumentar a los Procuradores del Estado, los abogados de los diferentes sectores del Estado, entonces sí se puede dar un buen aumento, pues estamos hablando de 150, 300 personas. ¡Pero los profesores son 300.000!». Este es un argumento falso. Porque lo que requerimos saber es si la educación es o no es una prioridad. Si es una prioridad, la prioridad se manifiesta con presupuesto, con dinero. Hablar del discurso de la prioridad sin tener en cuenta cómo se constituye la prioridad, es una mentira, es traición al concepto mismo de prioridad.

RMT: Un argumento corriente hoy en día para no aumentar los salarios docentes es que los salarios, por sí solos, no mejoran la enseñanza, es decir, el desempeño del profesor en el aula de clase.

PF: Yo tengo una respuesta muy fácil para eso. El salario solo no hace milagros. Pero sin un salario decente no es posible comenzar nada. Hay un cierto punto a partir del cual el argumento del salario por sí solo se torna válido. Pero no es posible usar ese argumento en un municipio como Maceió, donde las profesoras ganan 10 reales por mes.⁽⁶⁾ En Sao Paulo se está pagando entre 130 y 187 reales. ¡Es un absurdo!

(6) Un Real en ese momento equivalía aproximadamente a un dólar estadounidense.

Evidentemente, el salario solo no es señal de competencia pedagógica y política del magisterio. Pero un buen Secretario de Educación no puede impulsar la formación permanente del magisterio si los profesores no tienen dinero ni siquiera para comprar el periódico, mucho menos un libro. Una mujer que sale de su casa afligida con su problemática familiar, consciente de que los salarios de ella y de su marido no alcanzan para hacer frente razonablemente a las dificultades, esa mujer, por maravillosa que sea, no puede ser una buena educadora.

RMT: ¿Cuál es el complemento de un buen salario? ¿Qué más se requiere para ser un buen educador o una buena educadora?

PF: Primero, se requiere un salario mínimamente decente. Segundo, un respeto real a la tarea del magisterio. La educación y los educadores tienen que ser respetados: respeto personal, trato cortés, decente, serio. En tercer lugar, la organización política del magisterio debe tener como una de sus tareas la formación permanente de los profesores. El poder público debe por un lado estimular y por otro ayudar a las organizaciones del profesorado para que cumplan el deber de la formación permanente. Y, allí donde no puedan hacerlo los propios organismos sindicales, que lo haga el Estado. El Estado puede ayudar, como lo intentamos en la Prefectura de São Paulo, pagando horas para que los profesores estudien. Si la educación es realmente una prioridad, entonces hay que conseguir el dinero para que los profesores, en su casa o en la escuela, tengan horas para estudiar den-

tro de la jornada de trabajo. Los cursos de formación permanente deben ser pagados. El magisterio tiene que recibir su salario sin descuentos. La comprensión que el poder público tiene del trabajo del magisterio debe incluir las horas en que el profesorado está preparándose para ser mejor profesor.

RMT: Es generalizada hoy la crítica a las organizaciones docentes en el sentido de que están centradas en el reclamo por los salarios, descuidando otros aspectos de la valorización y la profesionalización de los educadores.

PF: Bien, yo también haría esa crítica. Pero la haría sólo después de que el magisterio tuviese asegurados todos esos derechos y continuase no queriendo luchar por mejores condiciones de trabajo. Cuando el gobierno dice: «Es claro que el profesor tiene derecho de ganar más, pero no tenemos dinero», eso es hipocresía, eso es mentira. Si se da la situación de que, teniendo tiempo remunerado para estudiar y contando con una formación permanente pagada por el Estado o por el Municipio, los profesores se niegan a dar clases, esto debe ser sancionado. Pero yo no puedo generalizar esa crítica antes de que los derechos mínimos del magisterio estén asegurados. Creo que un gobierno serio, que dedique sus cuatro años de administración a hacer esto, tiene derecho a exigir del profesorado una productividad mucho mayor que la actual.

RMT: ¿Cómo empezar a resolver el conflicto entre padres de familia y profesores, que tienden a percibirse unos a otros

como bandos opuestos antes que como aliados en el campo educativo?

PF: También ésta es una cuestión ideológica. Yo encuentro que el enfrentamiento entre familias y profesores existe sobre todo en las áreas proletarias, en las áreas pobres de las ciudades, donde la clientela escolar es la clase trabajadora o la clase media baja. He participado en reuniones de padres de familia y profesores en algunas escuelas particulares ubicadas en zonas ricas y no encontré nada de esto. La certeza que tengo es que hay un trasfondo ideológico elitista que funciona en la cabeza o en el cuerpo del profesor. En los cursos de formación del magisterio no se discute la cuestión de la ideología, la relación entre ideología y educación, el tema de cómo la ideología nos ciega, nos vuelve miopes y vuelve opaca la realidad. Entonces, se ha metido en la cabeza de los profesores, incluso de aquellos que comparten la misma condición de clase, que las familias llamadas pobres son incompetentes.

RMT: No obstante, hay problemas y contradicciones reales que cruzan a todos los sectores sociales. Por ejemplo, el tema de la presencia o la ausencia de los profesores. Los padres de familia exigen que los profesores estén presentes, que den clases. Los profesores, por su lado, y sobre todo dadas las condiciones actuales, faltan, se ausentan, hacen huelga.

PF: Exacto. Ahí tienes un problema que afecta a las familias independientemente del corte de clase. Las huelgas, por ejemplo, de las que se valen los profesores para defender su situación, afectan tanto a las

familias de buen nivel de vida como a la familia proletaria.

Algunos años atrás, 3 ó 6 años atrás, el Presidente de la APOS (Asociación de Profesores del Estado de Sao Paulo), durante una huelga general del profesorado del Estado, en un debate televisivo, fue acusado de que los profesores y profesoras del Estado no estaban cumpliendo con su tarea fundamental que era enseñar, dar clases. El dio entonces una respuesta fantástica: «No, eso no es cierto. Nosotros no dejamos de enseñar en ningún momento. Nosotros estamos enseñando lo que significa la lucha democrática». Los padres de familia no entendieron aún esa lucha y es por eso que, en el libro que ya mencioné antes, digo que, en lugar de ponerse en contra de los profesores, los padres de familia deben reaccionar contra el Estado y luchar en favor de los profesores, hermanarse con ellos.

RMT: Por un lado, hay que trabajar en esto con los profesores. ¿Qué hacer, cómo trabajar con los padres de familia?

PF: Los organismos del magisterio deberían asumir, como tarea política, no únicamente luchar contra el Estado, sino luchar política y pedagógicamente durante todo el año para lograr la alianza con las familias. Esta debería ser tarea de la propia escuela y de los partidos progresistas. Estos no deberían hablar de educación únicamente en período de elecciones; deberían tener departamentos vivos todo el tiempo, manifestándose a través de la prensa, por ejemplo. ¿Cómo meter el tema en los llamados «medios de comunicación»? Unos medios de co-

municación que están siendo cada vez más «medios de hacer comunicados», de ideologizar contra los intereses populares. ¿Cómo interferir en los programas de televisión para clarificar ideológicamente nuestra propia lucha?

RMT: Las huelgas y paros docentes se han multiplicado en los últimos años en todo el mundo, y sobre todo en América Latina, pero ya no resuelven los problemas de los educadores. ¿Qué conclusión sacas al respecto?

PF: Esa es una pregunta fundamental que deberíamos hacernos todos desde una perspectiva progresista. En el mundo actual, donde la globalización de la economía es uno de los momentos fundamentales de la llamada post-modernidad, las multinacionales pueden hoy, por ejemplo, con enorme facilidad, desplazar el centro de producción de un determinado producto de América del Sur hacia el Asia, en cuestión de 15 días. Y pueden, de ese modo, vaciar la lucha, vaciar la huelga de obreros involucrados en la producción de ese producto. Las multinacionales se llevan la producción al Asia, acaban con el empleo aquí, y no se perjudican porque inclusive consiguen mano de obra más barata.

Sólo doy un ejemplo para mostrar que la clase trabajadora tiene que ponerse a la altura de los tiempos, a la altura de su tiempo. No es posible resolver hoy con una huelga problemas que fueron resueltos con la huelga veinte años atrás. Es cuestión de eficiencia. La huelga hoy en día ya no es eficiente como vía de lucha, y necesitamos buscar un substituto.

Una de mis discrepancias vehementes con los analistas llamados post-modernos, sean filósofos o sociólogos, es que ellos, haciendo un análisis muy correcto de la situación concreta, concluyen en la imposibilidad de cambiar. Yo hago el mismo análisis... ¡y concluyo en la necesidad de continuar luchando! Es decir, la diferencia entre ellos y yo es que yo no acepto de ninguna manera renunciar a la lucha. Y, por eso, no caigo en el fatalismo que carga el neoliberalismo en su discurso. Yo no creo que la lucha sea inviable. Lo que constato es que la lucha a la antigua no va más.

Cuando se plantea la cuestión de la huelga con relación al profesorado, en primer lugar hay que tener en cuenta que los huelguistas educadores ya parten de una dificultad política y es el propio hecho de que su huelga no altera la producción. En otras palabras, como educadores que son, no trabajan en el proceso productivo sino en el plano cultural. Esto disminuye considerablemente su poder. De aquí a poco la huelga ya no será eficaz, como ya no lo está siendo. Hubo varias luchas en las que el magisterio terminó cansado, exhausto, y sin conquistar casi nada. Y entonces regresa decepcionado a las escuelas.

Si yo pudiese influenciar más a través de mis libros, a través de mi postura y de mi posición, convidaría al magisterio y a sus dirigentes a re-examinar las tácticas de lucha. No para abandonarla. Yo sería la última voz en decir «No luchen» a los profesores. Yo quisiera morir dejando un mensaje de lucha. Ahora, si tú me preguntas: «Paulo, ¿tienes alguna sugerencia?»

«¿concreta?». Yo te digo: «No, no la tengo». Lo que tengo es la certeza de que no es posible el fatalismo. Puedo concluir que la huelga ya no tiene el sentido que solía tener, y por eso quiero saber cuál es su substituto. Lo que no podemos hacer es cruzarnos de brazos.

RMT: Vamos al tema de la formación docente. Hoy en día, para muchos la eficacia de la formación y la capacitación docente está en duda. No se ven resultados claros ni al nivel de la enseñanza ni a nivel del aprendizaje, ni entre los profesores ni al nivel de sus alumnos. ¿Cómo ves tú esta cuestión? ¿Dónde radican los problemas?

PF: Yo no tengo duda de que una formación bien hecha continúa siendo no sólo eficaz sino indispensable.

RMT: Pero, ¿qué quiere decir bien hecha? ¿Cómo se hace?

PF: Voy a intentar explicar lo que significa para mí «bien hecha». Para mí, la formación permanente sólo tiene sentido, sólo es inteligible, cuando involucra una relación dialéctica, contradictoria, entre práctica y teoría. Al examinar la experiencia formadora o capacitadora, lo que interesa ver es exactamente cómo se dan en esa experiencia las relaciones entre práctica y teoría. Porque la formación está ahí; la formación se da en la relación entre teoría y práctica, no sólo en la teoría ni solamente en la práctica. Y entonces ahí tenemos diferentes caminos, diferentes métodos, para concretar esta relación. Cuando fui Secretario de Educación en la Secretaría de Educación de Sao Paulo nos propusimos y vivimos un pro-

ceso de formación permanente con 35.000 profesores.

RMT: Cuéntanos cómo fue ese proceso.

PF: Se hizo a través de grupos de formación. ¿Qué hacía cada grupo? Precisamente, discutía su práctica. En una sala se reúnen 25 o 30 profesores que trabajan en alfabetización infantil y se cuenta con un equipo de dos o tres personas que coordinan el encuentro. Las personas que coordinan deben tener, obviamente, un nivel mayor de conocimientos teóricos y científicos que el que tiene el grupo con el que trabajan. En determinado momento de la reunión, una profesora habla y dice: «Yo quisiera exponer al grupo mi práctica y algunos obstáculos que vengo encontrando y que no he logrado resolver». Y lo hace. En ese momento, ella concretiza el obstáculo con el cual se ha enfrentado. Y entonces sí vienen Vigotski, Emilia Ferreiro, los estudiosos que han estudiado y continúan estudiando ese problema y que han planteado explicaciones teóricas para entenderlo y encararlo. Así se enseña a Vigotski, y no a través de conferencias sobre Vigotski. Es esto lo que debe hacerse en todos los niveles de la práctica docente, con el profesor de lengua, de historia, de geografía, de matemática.

Nosotros hicimos esto aquí con ayuda de tres universidades de Sao Paulo. Teníamos un equipo muy bueno de UNICAMP (Universidad de Campinas), la USP (Universidad de Sao Paulo) y la PUC (Pontificia Universidad Católica), formado por filósofos, lingüistas, cientistas políticos, profesores de lengua, de portugués, de sintaxis. Ellos trabajaban con

los técnicos, con los educadores y educadoras que actuaban en las bases de la Secretaría de Educación.

Ahora, evidentemente, en este intento por discutir práctica y teoría, puede llamarse también a una persona externa para que venga a hablar específicamente, por ejemplo, con los profesores de lengua. No obstante, esa exposición puede caer entre gente que está acostumbrada a hacer reflexión teórica únicamente en función de su práctica. Por eso, hacer formación solamente a partir de conferencias, en un determinado mes del año, eso, para mí, no es formación permanente.

RMT: ¿Cuál fue la respuesta de los profesores al plan de formación propuesto por la Secretaría?

PF: Yo asistí a algunos de los seminarios de evaluación que se realizaron en las subregiones en que dividíamos el Estado de Sao Paulo desde el punto de vista administrativo-pedagógico. ¡Fue fantástico! Los dos seminarios municipales de educación que se realizaron en nuestra administración llegaron a toda la red. Se presentaron más de 375 tesis, lo que no es poca cosa. Tenemos pues evidencia de que el magisterio, cuando se lo trata decentemente, responde.

RMT: La formación de los profesores, ¿tuvo repercusión en sus modos de relacionarse con los alumnos y de enseñar en las aulas de clase?

PF: La enseñanza mejoró enormemente. Superamos en Sao Paulo 10 años de experiencia pedagógica. A lo largo de los

cuatro años de administración, cada año superaba al anterior desde el punto de vista de la promoción de los alumnos dentro de la red escolar.

En Brasil, el número de niños que queda al margen de la escuela es un escándalo. El número de los que consiguen entrar es mucho menor que el de los que no lo consiguen, y más de la mitad de los que entran son expulsados de la escuela, es decir, la mal llamada «evasión». Nosotros logramos disminuir drásticamente esta última. Y lo comprobamos estadísticamente.

RMT: Te has referido fundamentalmente a la capacitación de profesores en servicio, y esto es lo que se hizo en Sao Paulo. Pero, ¿qué pasa con la formación inicial de los profesores? ¿Qué cambios hay que introducir aquí para que sea eficaz?

PF: Creo que aquí también habría que hacer un trabajo parecido. He dado inclusive sugerencias a personas vinculadas directamente a los cursos de formación.

A menudo en los cursos de formación para el magisterio se formula la pregunta: ¿cómo sacar a los profesores de las escuelas y llevarlos a observar aulas de clase? Hoy, con ayuda de la tecnología moderna, no es necesario hacer esto. Se necesita un equipo que haga buen video y un equipo que sepa discutir video, que tome el video como un objeto cognoscible y no como un video, sino como un elemento que inmediateza la práctica gnoseológica del profesor dentro de su campo.

Tomemos, por ejemplo, una escuela de la periferia, de la favela. Vamos allí y nos

presentamos como representantes de una institución de formación de profesores que queremos hacer unos videos para mostrar a los estudiantes el contexto de la escuela y algunas actividades pedagógicas que tienen lugar allí. Hablamos con la directora primero, y después con el cuerpo docente. No debe ser la directora quien seleccione a la profesora cuya clase vamos a filmar. Después de esos arreglos preliminares, se filman las actividades de uno o más profesores con sus alumnos. Luego se prepara el video desde el punto de vista técnico. Antes de terminarlo, un equipo de profesores estudia el video. El video así producido lleva la favela al aula de clase, muestra cómo juegan y cómo viven los niños, cómo enseña el profesor, qué problemas enfrenta, etc.

El video se pasa a los estudiantes de magisterio, en su programa de formación, sin decir absolutamente nada. Después se les pide que lo analicen. Y se ve con qué están de acuerdo y con qué no. Al hacerlo, los estudiantes van a discutir el comportamiento pedagógico y político de la profesora con los alumnos. A mí, como profesor, me toca discutir la teoría de los errores y la teoría de los aciertos de la profesora cuyo video fue presentado en el aula. Este es apenas un ejemplo de cómo podemos dinamizar de un modo fantástico la formación docente.

Un día fui a dar una charla en un colegio de formación de profesores, invitado por las alumnas del último año. Al terminar, las alumnas se aproximaron y me dijeron: «Profesor Paulo, estamos asustadas. Nos formamos como profesoras y ahora

estamos con miedo de que alguien nos llame a darnos empleo». Yo les dije: «Explíquenme mejor la cuestión del miedo. ¿Están arrepentidas de su opción por la escuela?». Respondieron: «No, queremos enseñar, pero nunca oímos siquiera hablar de la periferia. y estamos con miedo de que nos llamen a trabajar allí. Tenemos miedo de los niños de la periferia». Pues bien, en un curso de formación de profesores, y hasta donde sea posible, es preciso mostrar el país a esos jóvenes. Y, con la tecnología disponible hoy, ¡pucha! El video fue algo imposible algunos años atrás. Ya no. Sólo no lo usa el que no quiere hacerlo.

RMT: Un último punto, Paulo. Acaba de realizarse la Conferencia Nacional de Educación para Todos, en Brasilia. El acuerdo que se firmó con los profesores reconoce un piso salarial de 300 reales y la importancia de la formación permanente del profesorado. ¿Son éstas buenas señales?

PF: Mi primera reacción a cualquier noticia en torno de la formación permanente como preocupación central de un encuentro, es elogiarlo sin saber nada más. Después, yo quiero saber de qué se trata exactamente. Es decir, mi primera respuesta es positiva. Como educador, yo sé lo que significa la formación. Es por eso que peleo tanto con los americanos, pues me resisto a aceptar que «training» equivale a «formación». «Formación» es mucho más que «training». Entonces, la formación de los educadores, y los análisis en torno a ésta, tienen gran importancia.

RMT: ¿Qué opinas del piso salarial?

PF: Encuentro que todavía es poco. Tal vez haya gente que diga que no es posible más, que más que eso ultrapasaría todas las posibilidades. La cuestión es que, en el momento que uno comienza con un piso como ese, uno no puede dejar de estar preocupado por saber si en verdad la educación es una prioridad.

La educación es prioritaria porque en el análisis general que hago de la vida y de la existencia humana, el fenómeno educativo es absolutamente fundamental. La educación no es la llave de todo, pero sin ella nada se hace. Entonces, si eso es verdad, yo tengo que preocuparme diariamente con ese piso, con ese mínimo, debajo del cual los profesores no pueden vivir ni trabajar decentemente.

RMT: Todos hablan hoy de la «valorización del profesor». ¿Qué entiendes tú por «valorización del profesor»?

PF: Cuando tú viniste aquí esta tarde a hablar sobre esto, tú ya estabas valorizando al profesor. Cuando me propusiste este tema, es porque tú ya apostabas a que yo también valorizo al profesor. Tú

viniste aquí hoy no sólo como una profesional, una buena profesional de América Latina, sino encarnando una tarea política, indiscutiblemente, en defensa de la valorización.

¿Qué es valorización? Es el respeto a la dignidad del profesor, de una persona sin la cual la educación no es prioridad. Valorizo algo o a alguien en la medida que lo considero fundamental en relación con mis objetivos y sueños. Y mis sueños, aquellos por los cuales he luchado, no pueden estar disociados de la práctica educativa. Entonces, valorizar al profesor no es sólo una obligación ética sino una obligación política que se fundamenta en la ética. Si no valorizamos a los educadores tenemos pocas posibilidades de hacer de éste un país mejor. Ahora, la valorización no se detiene en el verbo, no sólo se trata del discurso sobre la valorización sino de la práctica del discurso.

Me asiste la alegría de decir que fui Secretario de Educación del Municipio de Sao Paulo junto con Luiza Erundina.⁽⁷⁾ El mérito es mucho más de Erundina que mío, pero el hecho es que fueron dos años y medio sin ninguna huelga del magisterio. Esto se dio porque valorizamos al profesor.

Uni-pluri/versidad, Vol. 2, No. 1, 2002, Pág. 69.

(7) Freire ocupó ese cargo entre 1989 y 1992.

La Universidad: “ente” histórico fluido

Hernán Vélez Atehortúa*

INTRODUCCIÓN

La Universidad nació en el Medioevo, la edad oscura de la humanidad según algunos; sin embargo en esa edad oscura se crearon dos de los pilares fundamentales de la civilización occidental: La Banca y la Universidad.

La Banca, persiste según los mismos parámetros medioevales, el mismo nombre de banco se refiere al taburete en donde se sentaba el prestamista, y “quiebra” del banco no es otra cosa que hacer añicos contra el suelo ese taburete o banco cuando no se tenía con qué responder.

La Universidad nació por el mismo tiempo y “universitas” significó originalmente cualquier comunidad o corporación. La Universidad principió como gremio semejante a los otros gremios de curtidores, tejedores, teñidores, asociación espontánea de maestros y discípulos que buscaban, a través del estudio, el entendimiento del universo; era un gremio escolástico. Se inició como “Studium Gennerale” Comunidad de Estudiosos Maestros y Discípulos. De ahí su nombre de “Universitas Magistrorum et Scholarum”.

* MD, Ex Rector Corporación Universitaria Lasallista, Medellín

La Universidad nació al pie de la catedral; es producto de la civilización occidental y fruto de la cristiandad. En su inicio la licencia para funcionar la daba el Canciller Escolástico en el norte de Europa y en el sur los gremios de maestros fueron libres de dar la licencia sin supervisión eclesiástica, aun cuando más tarde se plegaron a la exigencia de obtener una licencia por parte de los eclesiásticos.

En 1225 Federico II dicta un decreto real para Salerno y en 1229 el Papa Gregorio IX produce una Bula para Tolusse que declara que cualquiera que obtuviera el título de Maestro o Doctor en esas instituciones podía ejercer la enseñanza en cualquier parte.

Pero sólo en 1231 el mismo Gregorio IX dicta la Bula "París Scientarium", la Carta Magna de la Universidad de París, la cual la divide en cuatro facultades, tres superiores y una inferior. Las superiores fueron las de Teología, Canon y Medicina y la inferior Arte. Ahí, en ese momento, nació la Universidad como la conocemos hoy.

Como producto de la cristiandad la Universidad nace teocéntrica, en una cultura caracterizada por la interpretación y concepción religiosa de la realidad (universo, mundo, hombre) y regido por una jerarquía religiosa (bulas papales).

Más tarde la reforma religiosa (Lutero y Calvino) a pesar de las diferencias conceptuales, no hizo sino profundizar el concepto teocéntrico de la Universidad. Las universidades del sur son baluarte del catolicismo, las del norte del protestantismo.

¿Pero, por qué nació la Universidad?

Si somos empleados de este ente llamado Universidad y si somos así mismo productos de él, debemos saber por qué nació y para qué nació la Universidad, esto nos ayudará a entender la Universidad de hoy y la del futuro que está en nuestras manos.

La Universidad nace en una cultura, la occidental, en un tiempo el medioevo, bajo el patrocinio y liderazgo de una religión, la cristiana, y ha perdurado como ente a través de los años.

¿Por qué en la Cultura Occidental

La cultura occidental ha producido manifestaciones y fenómenos culturales que no ha producido ninguna otra cultura aún cuando hubiera trabajado en los mismos aspectos.

Dentro de la cultura occidental (griega, latina) ya se cultivaba la ciencia y se planteaban disquisiciones filosóficas; Sócrates, la Academia de Platón, el Liceo Aristotélico, la Escuela de Pitágoras, el Centro Cultural Árabe del Califato de Córdoba, discutían ciencias y filosofías, pero no fueron universidades.

Se pregunta Max Weber: "¿Qué serie de circunstancias han determinado que sólo en occidente hayan nacido ciertos fenómenos culturales que marcan una dirección evolutiva de universal alcance y validez?".

"Sólo en occidente hay ciencia. A no dudar también en otras partes (India, China, Egipto) ha habido conocimien-

tos empíricos (ciencia experimental), meditación sobre los problemas del mundo y de la vida, filosofía con matices racionalistas y aun teológicos; aún cuando la elaboración de una teología sistemática haya sido obra del cristianismo mismo”. (Fundamental este concepto porque la Universidad como tal nació alrededor de la Iglesia, estudiando Teología).

“Las ciencias naturales Indias carecieron de experimentación racional y del moderno laboratorio, por eso, la Medicina, tan desarrollada en la India en el orden empírico-técnico careció de todo fundamento biológico y bioquímico”.

“Fuera de occidente no existe una ciencia jurídica racional a pesar de todos los indicios que puedan encontrarse en la India y a pesar de todas las calificaciones, pues no existían esquemas y categorías estrictamente jurídicas; no existe derecho canónico fuera de occidente”.

Lo mismo ocurre en el arte: “En la música, todos los pueblos conocían la polifonía, la instrumentación, los compases, pero sólo en occidente ha existido la música armónica racional (contrapunto y armonía) y el pentagrama con la ejecución de sonatas, sinfonías y óperas”.

“En China hubo productos de arte tipográfico, pero sólo en occidente ha nacido una literatura impresa”.

“En China y en el Islam ha habido Escuelas Superiores de todos los linajes, incluso con la máxima semejanza a nuestras universidades académicas, pero el culti-

vo sistematizado y racional de las especialidades científicas y la formación del ‘especialista’ como elemento dominante de la cultura nunca existió”.

Sólo la cultura occidental teocéntrica sintió la necesidad de crear un ente que le hiciera comprender una realidad que se le presentaba a cada momento y esa cultura occidental teocéntrica, en la búsqueda de la realidad (universo, tierra, hombre) hizo posible el nacimiento de la Universidad como necesidad para explicar esta realidad. Por eso se estudió **Teología**: La relación del hombre con Dios. **Derecho**: La relación del hombre con los otros hombres. **Medicina**: La relación del hombre con el mundo físico. **El Arte**: La manera de expresar los sentimientos para con Dios y con los otros hombres.

La Universidad, ese producto de la cultura occidental que nació alrededor del cristianismo como manera de explicar la realidad del mundo, del universo y del hombre, fue hasta hace dos siglos teocéntrica; filosófica-sintética; después y, desde la revolución francesa e industrial- materialista, analítica y experimental: El conocimiento de la materia quiso explicar la realidad del mundo, del universo y del hombre.

Hoy a fines del Siglo XX ni el método filosófico-sintético (teocéntrico) ni el método analítico-experimental (materialista) han resuelto el problema de entender la realidad del universo, de la tierra y del hombre.

Buscamos otros caminos y esto nos ha llevado a producir una angustia

existencial, otros conceptos filosóficos que tratan de explicar la realidad del Universo. La universidad está en conflicto.

En resumen, la universidad se creó para poder explicar la relación del hombre con Dios, con los otros hombres, con el medio, en una tentativa de explicar la realidad del universo, del mundo y del hombre. Hoy seguimos en la misma búsqueda, por caminos diferentes y sin encontrar la respuesta; por eso es vigente la Universidad.

Espacio en la Sociedad

Al aparecer la Universidad como “ente”, como criatura, como lugar que recibe (de ahí el nombre de claustro universitario dado por Alfonso el Sabio), como comunidad que se junta para estudiar y para enseñar, se abre un espacio en la sociedad como lo habían abierto otras agrupaciones; las agrupaciones de comerciantes, las agrupaciones de negociantes, las agrupaciones de extranjeros en ciudades extrañas que ya tenían un espacio social.

Este espacio social ya formado es susceptible de los influjos de la sociedad a la que pertenece y a ese ente ya formado y que ocupa un lugar en la sociedad se le asigna por parte de esa misma sociedad la misión de buscar el entendimiento de “la realidad” del universo, esa fue pues su primera función. En esta búsqueda los individuos, localizados en este espacio universitario, son formados para buscar esa realidad. Luego aparecen las “profesiones” universitarias pero tardíamente. Profesiones que irán cambiando como cambia y lo exige la sociedad. La profesión no fue ni debe ser lo fundamental en la Universidad.

Influjos sociales

Como la Universidad se forma como espacio social, como una criatura, como lugar que recibe (claustro), está influenciada por la sociedad que le ha dado ese espacio. La sociedad, por su parte, cambia permanentemente y esos cambios de la sociedad influyen sobre ese ente “Universidad”. La Universidad es receptora de influjos; los mayores han sido:

1. La Reforma y Contrarreforma.
2. La Revolución Francesa.
3. La Revolución Industrial.
4. La Posguerra (II guerra).
5. La Posindustrialización.

1. **La Reforma y la Contrarreforma** hicieron de la Universidad baluartes del pensamiento religioso de una o de otra tendencia. Se trataba de entender la realidad del universo, del mundo y del hombre, siguiendo los pensamientos filosóficos-religiosos de los reformadores de la Iglesia (Lutero, Calvino, Zwinglio) o de los Papas. El gremio “político” toma partido; por eso se llaman partidos políticos y se afilian a esta lucha, a este conflicto en uno u otro bando. Los Reyes y sus cortes como agrupación política toman partido y se inicia una etapa importantísima en la Universidad. La Universidad que es influenciada por la política y la política que es influenciada por la Universidad. De esta manera la Universidad que se inició como ente receptor, que recibe, que es claustro, inicia con este conflicto religioso una nueva tarea: Influir en la sociedad. Otra misión universitaria.

2. **La Revolución Francesa** es un fenómeno eminentemente social. Se cambian las estructuras sociales, desaparece el feudo

dalismo, la noción de Estado aparece, lo mismo que los conceptos de patrón, obrero y fábrica, el individuo prima como concepto social. Aparece la Ilustración como movimiento intelectual, la razón se proclama diosa y como la única manera de entender el universo, el mundo y el hombre.

La Universidad acoge estos principios; se inicia la explosión del conocimiento, se investiga todo, se experimenta todo y a fuerza de que son tremendos los logros y el avance científico es arrollador; la “parte” es lo importante sin tener en cuenta el “todo”. Se “desuniversaliza” el hombre cuya meta había sido “universalizarse”. Se inventó la máquina para ahorrar trabajo al hombre y así se cambia el concepto de tiempo y de espacio.

Se inicia la Universidad Materialista dentro de una Sociedad Materialista. Es la afirmación del hombre por sí mismo: Este quiere poseer plenamente, y por su razón, las cosas y el universo entero y también fundamentar en su razón, los valores morales que deben regir su acción. Es la modernidad.

Se engendra el individualismo. La realidad externa (el universo, la tierra) se le hace racional y dominable, pero no así el mundo del espíritu, el mundo de los valores; se entra en el conflicto actual, conflicto existencial porque a pesar de la razón y la ciencia, la “realidad” del universo todavía no es asequible al hombre.

3. La Revolución Industrial que cambió los conceptos de amo en patrón, de siervo en obrero, de taller en fábrica, exi-

gió de la Universidad la preparación de personal que llenara los espacios de trabajo que se abrieron y se dio principio a la “profesionalización” de la Universidad que junto con la teoría napoleónica, con su nueva noción de Estado, de preparar administradores para el imperio, produjeron ese gran cambio: la Universidad profesionalizante ya sea para el servicio de un sistema político capitalista, socialista o de nuevas empresas.

4. La Posguerra, ese período después de la Segunda Guerra Mundial, introdujo grandes cambios acelerados y revolucionarios en el orden económico, demográfico, tecnológico, social y político; generaron nuevas necesidades de aprendizaje, confrontaron los sistemas educativos y desafiaron imperios como nunca antes. La crisis educativa alcanza a manifestarse mundialmente en la década del 60.

Se cuestiona el papel de la Universidad en la sociedad. Innecesariamente se quiere destruir todo para iniciarlo de nuevo. Este movimiento no arraigó, no prosperó. La Universidad volvió por los mismos cauces, sin embargo, quedó flotando en el ambiente el concepto existencial de que el hombre debe convertirse en el estudioso de los problemas eternos de la vida: La inevitabilidad de la muerte, la alegría, el sufrimiento, el amor, la libertad; y como según esta teoría existencial, el hombre no forma parte de un designio cósmico (porque el designio no es sino un concepto de la mente); y como el hombre no pertenece a ningún sistema universal, posee una libertad absoluta y está luchando por esa libertad. La Universidad es producto y productora de estos conceptos.

5. La Posmodernidad. De la misma manera que es imposible señalar una fecha para indicar el comienzo o el final de la edad moderna, es imposible indicar cuándo se inició esta etapa nominada posmodernidad. Para algunos se inició a fines de la Primera Guerra Mundial y para otros después de la Segunda, con Auschwitz. No vale discutir momentos. Algunos países todavía están en el medioevo, otros en la modernidad y otros son ya posmodernos. Cada cual debería autoevaluarse y localizarse en el lugar que le corresponde.

El paradigma de la posmodernidad se basa en cambio de conceptos: El Eurocentrismo desapareció y actualmente tenemos el multicentrismo, Europa, Norteamérica y el Lejano Oriente. Desde el punto geopolítico terminó el colonialismo y el imperialismo. Económicamente, el capitalismo y el socialismo cedieron ante la economía de mercado de carácter social y ecológico. La industria de transformación de materias primas cede a la telemática y a la informática. Las ideologías liberalismo y comunismo desaparecen. Las religiones pierden religiosidad y predomina la multi-religiosidad y la inter-religiosidad con un ecumenismo religioso.

Se pasa de una ética de preceptos privados de comportamiento personal, a una ética de orden público.

El conocimiento, no la información acumulada que se construyó racionalmente, cede paso al conocimiento transformador; ya se habla más de "visión" que de "razón".

Se popularizó el conocimiento que durante el medioevo y la modernidad, era de uso exclusivo de ciertas élites. El conocimiento no está en las universidades, trascendió sus límites y se expandió; cualquiera tiene acceso a él.

El Poder del Conocimiento

El conocimiento siempre ha dado poder, hasta hace poco era poder político. Sólo las élites sociales tenían conocimiento y eran dueñas del poder político y de todo tipo de poder. Después de la revolución industrial, el conocimiento representa más que poder político, poder económico. Se valora económicamente el conocimiento. Después de la Segunda Guerra Mundial, en plena posmodernidad, los aliados se repartieron los sabios alemanes como botín de guerra sin preocuparse mucho por sus conceptos filosóficos; Von Braun el padre de la cohetaría espacial le tocó en suerte a los Estados Unidos y nadie le preguntó si creía en Hitler. En la posmodernidad las ideologías se desdibujan.

El espionaje que predominó antes sobre las acciones, las estrategias, las tácticas militares, hoy se centra sobre el conocimiento. El espionaje científico o tecnológico es espionaje sobre el conocimiento. La verdadera Universidad es centro de conocimiento y por eso es centro de poder político y económico.

Universidad – Investigación

La Universidad y la Investigación han marchado paralelamente en su desarrollo. La investigación como necesidad humana dirigida a descubrir lo desconocido fue, y sigue siendo, una de las misiones de la Universidad.

Cuando teocéntrica, la Universidad buscó la causa y la razón de la existencia del hombre, del mundo y del universo en los desarrollos filosóficos, en su conocer el todo y así saber de las partes; cuando materialista experimental, busca lo mismo estudiando la parte. Sarcásticamente B. Shaw decía que estamos aprendiendo más y más acerca de menos y de menos y pronto sabremos todo acerca de nada.

Se presenta, en el transcurso histórico, un cambio total en el sentido de la investigación: La Investigación de la Universidad Moderna (después de la Revolución Industrial) y ahora en la época posmoderna, se dirige a la “parte” y en mucho se volvió utilitaria y pragmática; hecho que ha acentuado más y más en los últimos tiempos. El conocimiento es “valor económico y poder”.

La investigación se ha trasladado de la Universidad a otros “entes” más interesados que la Universidad en “poder y en valor económico”. La mayoría de la investigación tecnológica se hace por fuera de la Universidad y es contratada. Sin embargo, la investigación como método formativo tiene plena vigencia en la Universidad y no sólo es vigente sino que es pilar fundamental del quehacer universitario; aquí se diferencia de los otros “entes” investigativos. La investigación en la Universidad es parte de su misión formadora y puede que no sea económicamente valiosa.

La sociedad posmoderna ha desplazado la investigación al “gremio” industrial, éste es el que investiga con celo los aspectos que le interesan porque el poder eco-

nómico es dominante. Muchos de los adelantos científicos no se comparten por temor a disminuir el poder económico que el conocimiento genera: La investigación atómica (su conocimiento) es secreto guardado celosamente por los estados. El conocimiento industrial, de producción, es así mismo guardado y no compartido por la empresa. El conocimiento que no genera poder económico es el único que se comparte.

Universidad y Desarrollo

Como en todo lo demás, el mundo se divide en países desarrollados y países subdesarrollados, norte y sur, primer mundo y tercer mundo: En Universidad del desarrollo y en Universidad del subdesarrollo. La Universidad del subdesarrollo copia conocimiento y copia tecnología, no la produce. América Latina no ha producido sino dos Premios Nobel en Ciencia, Houssay y Leloir, argentinos ambos con nombres no propiamente latinos. No se desarrollan los pueblos porque no tienen Universidad desarrollada, porque son pueblos subdesarrollados: ahí tenemos un círculo vicioso. No se produce ciencia, no se produce conocimiento; éste se importa como se importan bienes de consumo, costosamente.

¿Universidad para la élite o para el pueblo

La Universidad siempre fue elitista. La Universidad del medioevo educaba un clan para mantener el dominio de la Iglesia. La Universidad Renacentista (siglos XV y XVI) fundada en la erudición y en el cultivo de las artes por sí mismas, educaba para dar prestigio al Estado y a sus

jefes. La de Reforma y Contrarreforma (siglos XVI y XVII) formaban una aristocracia para servir de sostén al Estado y a la Iglesia oficial. La Universidad de la Ilustración (siglo XVIII) fue elitista para formar profesionales útiles a la sociedad. La Napoleónica profesionalista para contribuir a la estabilidad política y económica del Estado. La Universidad de hoy prepara una élite para servicio del Estado (Universidad Socialista) o para el servicio de una economía (Universidad Capitalista).

La Universidad del Siglo XXI

La Universidad del siglo XXI es una Universidad en conflicto, como está en conflicto el mundo, conflicto que tiene sus raíces en el cambio de la apreciación de la realidad del mundo, por lo menos en la cultura occidental a la cual pertenecemos. La explicación teocéntrica del universo, del mundo y del hombre se vino abajo por descubrimientos que han sido trascendentales en la historia de la humanidad. Toymbee menciona a los siguientes como fundamentales:

- El mundo no es el centro del universo (Copérnico).
- El mundo gira alrededor del sol (Galileo).
- El mundo es redondo, no es plano (Colón lo comprobó).
- La gravitación universal (Newton).
- El átomo (neutrón, electrón, positrón) microcosmo insospechado. Existe una tercera dimensión más que espacio y tiempo (relatividad) Einstein.
- La fuente de la vida es el DNA y RNA (Watson), el hombre la comparte con otros seres vivos; esta molécula no es

propia del hombre. Bioquímicamente no existe diferencia entre el hombre y el repollo, lo diferencia únicamente el espíritu que no tiene DNA.

Estos descubrimientos, comprobados experimentalmente, aseguraron al hombre la posibilidad de explicar la realidad prescindiendo de Dios. El método empírico-experimental tomó gran auge y la especialidad, tomando "la parte" para explicar "el todo", se hizo reina como fue reina la razón en tiempos de la Ilustración.

Si la explicación del mundo alrededor de Dios no llena las aspiraciones humanas, la explicación materialista tampoco la ha llenado y el hombre se debate entre éstos dos conflictos; y como consecuencia se habla hoy de la deshumanización del hombre.

La edad moderna contrapone dos conceptos diferentes que se expresan así:

- "Si no encuentras la alegría en este mundo búscala hermano más allá de las estrellas". (Shchiler)
- "Dios no existe, viva el superhombre". (Nietzsche)

La posmodernidad no acepta ni lo uno ni lo otro; el hombre busca desesperadamente la respuesta a la pregunta que se hizo cuando creó la Universidad. Busca la explicación a la realidad del universo, del hombre y del mundo.

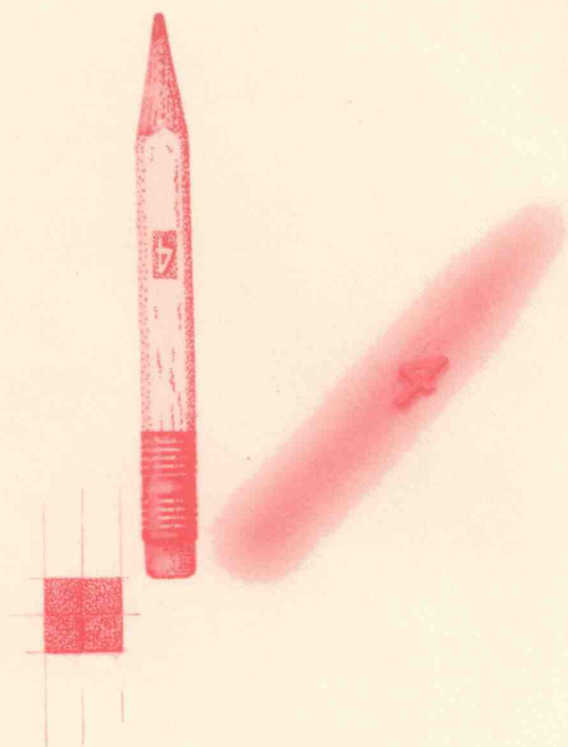
La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, Visión y Acción, lanzada por la UNESCO en octubre de 1998, trazó una misión clara para la Universidad posmoderna, así:

- Educar
- Formar
- Realizar investigación

La Universidad tiene una Función Ética,
es autónoma y responsable.

Es la Universidad "Idea" y la Universidad "Función". Es el lugar donde se educa y se forma a la sociedad y se busca la realidad a través de la investigación. Ningún otro ente social tiene esta misión. La Universidad forma profesionales, pero ¿para qué los forma; para educarlos o para qué le sirvan al Estado y a la empresa?.

Artículo publicado en Uni-pluri/versidad Vol.1 N°2, 2001. Pág. 39



de la pedagogización
de la investigación

Enseñabilidad de la metodología de la investigación. Puesta en marcha de una alternativa al curso clásico*

Albeiro López, Omar Saldarriaga, Darío Gil, Alberto Duque, Jorge Ossa

RESUMEN

Se describe la experiencia docente en un curso de “Metodología de la Investigación”, en el que se desarrolló una dinámica alternativa al curso clásico, y se hacen algunas recomendaciones al respecto. El énfasis se colocó en la dimensión antropológica del asombro y la pregunta, y la epistemología, más que en las “metodologías”. Las premisas sobre las cuales se gestó y se desarrolló la iniciativa, fueron las siguientes: 1- Los docentes de estos cursos no son los profesores con la mayor experiencia investigativa. 2. La mayoría de los docentes son de cátedra y su motivación es más de carácter laboral. 3. Los cursos resultan “muy aburridos” para los estudiantes, pues en general son listados estereotipados de formalismos y reglas estadísticas “en el vacío”. 4. Así, pensamos, que el curso de “metodología”, repetido en casi todos los programas académicos y en todas las instituciones, no es congruente con la idea de promover una buena formación investigativa y una actitud científica; más aún, es posible que se esté logrando un efecto contrario.

* Grupo CHHES–Biogénesis, Universidad de Antioquia

Durante las últimas dos décadas del siglo anterior, el estado colombiano hizo importantes esfuerzos para vincularse a la era del conocimiento que se anuncia, al inicio del nuevo siglo, como el mayor potencial y la más efectiva riqueza de los pueblos del futuro. Estos esfuerzos incluyen desde lo constitucional y lo legal, hasta lo económico y lo educativo. Es así como tenemos Nueva Constitución que considera la importancia y la necesidad de la investigación en forma explícita; tenemos Ley de Ciencia y Tecnología; se fortalece a Colciencias como entidad operativa, adscrita a Planeación Nacional, para la gestión y la administración de los fondos para la investigación, y se crea una sólida infraestructura de grupos y un sistema de estímulos para su pervivencia.

De la misma manera, en estas dos décadas, hemos conocido dos Leyes reglamentarias de la Educación Superior (80 del 80 y 30 del 92). Estas, además de considerar la generación de conocimiento como una característica fundamental de las universidades, urgen la creación de posgrados en el país, con énfasis en el doctorado.

Un efecto inesperado de la Ley 30, y quizás no deseado por algunos, fue la expansión de las instituciones de educación superior, sobre todo las de carácter privado; sin embargo, también en el resto del mundo, en el mismo periodo, hubo una gran expansión de la demanda y de la oferta de educación postsecundaria. Esto, que en principio podría parecer positivo, no lo fue tanto, pues los cambios sistémicos

que eran necesarios para el éxito de dicha expansión, no se dieron en forma sincrónica y equiparable con las necesidades de esta “nueva empresa”.

Eran necesarios cambios, no sólo de algunas sino de todas las variables que inciden en el proceso educativo académico; no sólo en lo cuantitativo sino también en lo cualitativo, como es el caso de la preparación del profesorado. La expansión se dio con profesores de cátedra y no con profesores vinculados; por otro lado, ese gran contingente de nuevos docentes no había recibido una formación pedagógica que los habilitara para ejercer su función de una manera adecuada. El viejo contingente tampoco había recibido tal formación ya que la educación superior ha ignorado siempre la dimensión pedagógica de la labor docente, creyendo ingenuamente que el experto, *per se*, sabe enseñar su disciplina.

Quizá por las mismas demandas legales en el sentido que la universidad sea generadora de conocimiento, prácticamente todo programa académico “que se respete” incluye en su plan de estudios uno o varios cursos de “metodología” (genérico que se remite a la descripción de los pasos del método científico del siglo XIX y a unos ejercicios de estadística). La manera como cada institución y cada facultad o programa abordan el asunto, difiere en algún grado, pero en general se puede proponer como de uso corriente y a modo de hipótesis, lo siguiente:

- 1- Los docentes de estos cursos no son los profesores con la mayor experiencia investigativa. En muchos casos no tienen ninguna experiencia práctica ni teórica específica.

- 2- La mayoría de los docentes de estos cursos son de cátedra y más que una docencia ejercida por la motivación disciplinaria y pedagógica, están animados por una oportunidad laboral.
- 3- Los cursos resultan “muy aburridos” para los estudiantes, pues en general son listados estereotipados de formalismos y reglas estadísticas “en el vacío”, sin que haya una discusión de los principios antropológicos del asombro y la pregunta como fundadores de la condición humana, de la curiosidad, de la investigación y del conocimiento.
- 4- Así, pensamos, que el curso de “metodología”, repetido en casi todos los programas académicos y en todas las instituciones, no es congruente con la idea de promover una buena formación investigativa y una actitud científica; más aún, es posible que se esté logrando un efecto contrario.

En la Universidad de Antioquia, en particular, la investigación y la docencia son los ejes fundamentales de la misión; así, paralelo a la construcción de una cultura de investigación con la generación de centros y grupos, en los últimos años, se ha venido insistiendo en la participación de los estudiantes en la investigación y en la discusión acerca del sentido de la formación para la investigación en los pregrados. Justamente, durante la última década, la Universidad de Antioquia ha acumulado los mayores créditos en términos de compromiso con la investigación, expresado en cantidad y calidad de los grupos y de su infraestructura. Pero

esto no es suficiente; más allá de los decretos y de los instrumentos, es necesario construir una actitud.

Frente a este panorama se presentó la oportunidad de colaborar con la Facultad de Ciencias Agrarias, específicamente en sus programas de Medicina Veterinaria y de Zootecnia, en el desarrollo del curso de Metodología de la Investigación, en el año 2000. En este informe describimos la experiencia y hacemos algunas recomendaciones para problematizar este campo del ejercicio docente que debe ser sometido a la crítica, la autocrítica y la sistematización, como es lo propio de una actitud científica.

Abordaje y resultados

El compromiso surgió cuando los dos primeros autores de este artículo, que eran a la sazón estudiantes de maestría en ciencias básicas biomédicas, fueron invitados como catedráticos para ofrecer los cursos de metodología de la investigación en los programas de Medicina Veterinaria y de Zootecnia, respectivamente. Los invitados, amablemente consultaron primero con su tutor (último de los autores) y después de varias sesiones de reflexión sobre el tamaño del compromiso y las implicaciones en sus respectivos programas de maestría, se decidió aceptar el ofrecimiento con la condición de que se nos diera libertad para hacer los cambios que considerásemos necesarios para hacer un trabajo acorde con la perspectiva crítica presentada en la introducción de este documento. Tal propuesta fue aceptada por la Facultad, con la condición de que, de todas maneras, se incluyese también el contenido clá-

sico de la asignatura. Así empezamos el trabajo.

En primer lugar consultamos con los otros miembros del equipo sobre su voluntad para colaborar con el proyecto (el curso se convirtió en un proyecto colectivo!). Aceptada su participación empezamos por informarnos sobre la ubicación de los respectivos cursos en el pensum; el de Medicina Veterinaria ubicado en el octavo nivel, con el requisito de que, al finalizar, el estudiante debía presentar su proyecto de trabajo de grado. El curso de Zootecnia, por su parte, ubicado en el segundo nivel, no tenía tal prerrequisito; adicionalmente se encontró que estos dos cursos tenían diferente acreditación y por tanto no era permisible que los estudiantes de Zootecnia tomaran el curso de Medicina Veterinaria y viceversa, así los contenidos pudieran ser los mismos.

Nos propusimos ofrecer un temario diferente, en el que los aspectos antropológicos y epistemológicos constituyeran el núcleo del curso (Ver anexo 1 que compara el contenido del curso clásico con la alternativa propuesta). En cuanto a la aproximación pedagógica-docente- didáctica nuestro enfoque estuvo dirigido a la participación de los estudiantes, a través del diálogo, la relatoría y la presentación de artículos científicos y trabajos de grado de los egresados de la misma Facultad. Nuestro objetivo más que instructivo fue formativo, partiendo de la historia personal de cada uno de los estudiantes y profesores. El ambiente de aprendizaje se organizó en forma de conversatorio y utilizando una distribu-

ción en mesa redonda. Ofrecimos, además, un manual de lecturas para todo el curso (ver anexo 2). El programa del curso se modificó de tal manera que los temas clásicos se trabajaran en unas pocas sesiones para dar espacio a los nuevos temas.

El titular de la cátedra (uno de los estudiantes siempre estuvo presente y fue el responsable de los aspectos administrativos, incluida la asignación de una nota; los demás profesores de acuerdo con el dominio de cada temática y más por el gusto particular, con la participación activa del titular y bajo la coordinación metodológica y formativa previamente acordada, participaron con los temas respectivos.

El curso se desarrolló en dos sesiones semanales de dos horas, una de las cuales se dedicó más a una exposición del profesor, con participación activa de estudiantes; y la segunda a la discusión de uno de los artículos pertinentes al tema de la semana, programados en el manual de lectura.

Al final del semestre la experiencia fue evaluada por parte de los estudiantes mediante un formulario individual respondido por escrito y un diálogo posterior, cuyos resultados más importantes para nuestro objeto de estudio fueron los siguientes:

- 1- Sólo el 50% de los estudiantes consideró que se habían cumplido los objetivos.
- 2- Hacen falta actividades prácticas.
- 3- Los temas fueron muy abstractos
- 4- Realmente no se incentiva al estudiante para investigar

- 5- El método es diferente pero no cambia durante el curso
- 6- Al final, el curso se volvió igual a los demás
- 7- Falta motivar más a los estudiantes para la lectura y demás trabajos del curso, las otras materias son muy exigentes.
- 8- El nuevo método es “muy nuevo” y no logramos adaptarnos completamente
- 9- Los profesores también incurrieron en monólogos y a veces fueron dogmáticos y aburridos.
- 10- El curso no debería enfocarse tanto a la participación
- 11- Sólo el 30% de los estudiantes dijo haber hecho las lecturas antes de la clase
- 12- El 70% de los estudiantes consideró que sí obtuvo logros importantes en su formación profesional: la manera de ver el mundo, la importancia de la evidencia científica, la capacidad de arriesgarse, la capacidad de hablar en público, el manejo de temas sociales de la profesión.
- 13- La calificación que los estudiantes dieron al curso fue la siguiente: bueno o excelente para el 40%, aceptable para el 40% y deficiente para el 10% (10% no respondieron la pregunta).
- 14- Los estudiantes, por su parte, calificaron su comportamiento así: bueno, 45%, aceptable; 35% y deficiente 10% (10% no responden).

Paradójicamente, se percibe que la mayoría de estudiantes se siente complacida cuando se plantea un cambio en la rutina académica de clases magistrales y

toma de notas; pero, aparentemente, siempre con la esperanza de que este cambio implique menor esfuerzo personal; no parece que importara la calidad del aprendizaje. Aquí nacen las primeras frustraciones de estudiantes y profesores; sin embargo, en esta oportunidad logramos superar esta etapa positivamente, mediante el diálogo.

Finalmente presentamos un informe a la Facultad con las siguientes recomendaciones:

- 1- El curso debe estar más orientado a la epistemología que a los métodos y requisitos de grado.
- 2- Debe estar más orientado a la formación que a la instrucción y debe ubicarse tempranamente en el pensum, como elemento que oriente el camino en todas las actividades académicas y en la cotidianidad del estudiante.
- 3- El curso cumple su cometido si logra introducir el pensamiento crítico y autocrítico, y el “aprender a aprender”, en profesores y estudiantes.
- 4- No se debe asociar directamente el curso con otros requisitos de grado, pues ello distorsiona las expectativas del estudiante.
- 5- El curso debe ser el mismo para las dos carreras
- 6- Sugerimos que el nombre del curso se cambie por el de “Introducción al conocimiento”.

La Facultad aprobó nuestro informe e invitó por segunda vez al mismo equipo profesoral. Este informe da cuenta de la doble experiencia. Luego, los estudian-

tes-profesores titulares de la cátedra habían terminado sus programas de maestría y ya no estaban disponibles para una tercera oportunidad. ¿Qué pasará posteriormente? Es una pregunta que nos preocupa y a ella aludiremos en la discusión.

Observaciones generales

Los estudiantes del posgrado, especialmente los magísteres y los doctores, están llamados a ser el grupo de relevo profesoral. En Colombia esto cobra especial importancia frente al panorama demográfico del profesorado que indica que por lo menos el 50% está cumpliendo la edad de jubilación. Esto es cierto muy particularmente en la Universidad de Antioquia; por esta razón, es responsabilidad de los programas de posgrado asumir este compromiso creando opciones curriculares y paracurriculares que permitan a los estudiantes adquirir experiencias y conocimientos que contribuyan a ese relevo, ojalá superando la sempiterna idea de que el profesor a diferencia del maestro, no requiere formación pedagógica.

Aquí podría radicar el primer resultado directo/indirecto de nuestro trabajo. El Tutor se involucró personalmente y gestionó otros recursos profesorales –no sólo los autores, ver la lista en los agradecimientos– para enriquecer la experiencia a favor de todos los aprendices, estudiantes y docentes.

La fortaleza mayor del método utilizado podría ser la del intento de constitución de comunidades de aprendizaje y la naturaleza multidisciplinaria de los temas

tratados; todo esto, en su conjunto constituyó un espacio de formación integral, con énfasis en las ciencias sociales y humanas; pues se hizo un esfuerzo consciente por dejar en claro que la investigación no está limitada al paradigma de “la bata blanca y los hallazgos patentables” sino que es un problema más de naturaleza antropológica y filosófica, que técnica-instrumental. En este sentido podríamos decir que se aplicó la experiencia de los semilleros de investigación en los que este mismo grupo de autores había participado previamente como fundadores (estudiantes y profesores).

Como producto indirecto de esta misma iniciativa, en mayo de 2001 organizamos el I Simposio sobre Enseñabilidad de la Metodología de la Investigación” (ver Uni-pluri-versidad Vol 1, No 3) cuya segunda versión se realizó en agosto de 2002, (Uni-pluriversidad Vol 2, No 3). Igualmente, desde estos cursos se gestaron y se relizaron iniciativas académicas para a las cuales se invitó a toda la comunidad de estudiantes y profesores de diferentes áreas y carreras.

La preocupación final es por el futuro. Hemos discutido en otras ocasiones que las instituciones universitarias no se comportan como organizaciones inteligentes que tengan la capacidad de sistematizar e incorporar los cambios pedagógicos y didácticos que realizan los profesores día a día. Así las cosas, los cursos de metodología seguirán dictándose por parte de profesores de cátedra con muy buena voluntad, pero sin ninguna posibilidad de poner a prueba si la “metodología” que enseñan y las didácticas utilizadas para

el efecto, tienen alguna relevancia formativa; esto parece no importar a nadie.

Agradecimientos: Los autores quieren dejar constancia de la colaboración de las directivas y los estudiantes de la Fa-

cultad de Ciencias Agrarias y de manera muy especial a los profesores invitados: Dolly Londoño, Martha Olivera, Ofelia Tobón, Julio Bueno, José Ramiro Galeano, Antonio García, René Oquendo, Paula Restrepo, Santiago Peláez.

Anexo 1: Cuadro comparativo de los contenidos del curso clásico y del curso alternativo

Semana	Curso clásico	Curso alternativo
1	Introducción, presentación. Ética en la investigación.	Introducción a las comunidades de aprendizaje. Investigación en el currículo de pregrado. Estrategia para la formación de investigadores.
2	Ciencia, técnica y tecnología. Introducción al método científico.	Qué fue lo que pasó en la ciencia en el Siglo XX. Reflexiones en torno a la formación de investigadores jóvenes.
3	Etapas básicas de la investigación. Proyecto de investigación: el tema y el problema	Modelos explicativos del mundo. La noción del obstáculo epistemológico.
4	Proyecto de investigación: La revisión bibliográfica.	El concepto de lectura. Investigación como una forma de lectura. La lección de Morin. Para todas las culturas y para todos los niveles.
5	Proyecto de investigación: El marco teórico, hipótesis y objetivos.	Lenguaje y comprensión. Modos de aprendizaje.
6	Proyecto de investigación: Las variables y su medición.	La unidad de la ciencia. Las clases. Los empiristas victorianos.
7	Proyecto de investigación: Población y muestra.	El papel de la universidad en la sociedad.
8	Elementos del proyecto de investigación: Plan de trabajo, flujograma y cronograma.	Introducción a los paradigmas de la investigación. Los científicos de la revolución científica.
9	Presupuesto de la investigación. Recolección, procesamiento y análisis de la información.	Gestión de información. Búsqueda, utilización y socialización de la información. Formación integral (Orientaciones para la acción)

10	Cómo leer, escribir y criticar la literatura científica. Las referencias bibliográficas.	Etapas de la investigación científica. Elementos del proyecto de investigación: • Tema y problema de investigación. • La revisión bibliográfica. • El marco teórico, hipótesis y objetivos. • Las variables y su medición. Cronograma, flujograma, presupuesto, fuentes de financiación. Investigación social y medicina veterinaria y zootecnia.
11	Diseños básicos de investigación. Estudios descriptivos y de corte.	Modelos básicos de investigación: • Descriptivo • Corte • Casos y controles • Cohorte • Experimentales Teoría de la inteligencia creadora.
12	Estudios de casos y controles.	La estadística como herramienta y no como meta. Trabajo práctico de estadística.
13	Estudios de cohorte.	El CIP (Centro de Investigaciones Pecuarias) y sus funciones. RedSIN (Red de Semilleros U. De A. Qué es la ilustración. Intelectuales y política.
14	Estudios experimentales.	El problema de la relación entre sujetos y de éstos con el conocimiento (Ética). La ética de la ciencia y su corrupción.
15	Manejo estadístico de la información.	Sesión de análisis de trabajos de grado. (Veterinaria-Zootecnia)

Anexo 2: Listado de documentos entregados a modo de manual de lectura para el curso.

BACHELARD, Gaston. La noción del obstáculo epistemológico. En: La formación del espíritu científico. Siglo XX Eds, 14 ed. México, pp15-26, 1981.

CAPELLA, Juan Ramón. Modos de aprendizaje. En: El Aprendizaje del Aprendizaje. Ed. Trotta S.A. 2da ed. Madrid, pp. 29-39, 1998.

CAPELLA, Juan Ramón. Las clases. En: El Aprendizaje del Aprendizaje. Ed. Trotta S.A. 2da ed. Madrid, pp. 25-28, 1998.

- ECHEVERRI, J.H. Reflexiones en torno a la formación de investigadores jóvenes aplicado al nivel de pregrado. Formación Médica MEDUNAB. Vol. 3 (7): 55-62, 2000.
- KANT, E. Qué es la ilustración? Mimeografiado.
- BUNGE, Mario. La ética de la ciencia y su corrupción. En: Ética y ciencia. Ediciones Siglo Veinte. 3ª Edición . P.33-40, 1986
- LI PUN Hugo, MARES, Víctor M. Una agenda de investigación para el cambio. Mimeografiado.
- FALS Borda, Orlando. La ciencia del pueblo: nuevas reflexiones. En: La investigación-acción participativa. Inicios y Desarrollos. Lewin K, Tax S, Stavenhagen R, et al, Salazar MC, Ed. Tarea, Bogotá, pp. 65-79, 1990
- DUQUE V. Alberto. Reflexión sobre currículo y valores o asincronía artesanal. Lectiva 1: 17-28, 1997
- GIRALDO S. Leonel, QUINTERO Marina. La enseñanza: una práctica determinada por el deseo de saber. Lectiva 2: 28-34, 1988.
- PÉREZ T. Ruy. ¿Existe el método científico? Historia y realidad. La ciencia/161 para todos México, pp. 15-18; 110-113, 1998.
- OSSA L. Jorge E. La lección de Morin. Para todas las culturas y para todos los niveles. Debates N°29: 43-46, 2000.
- CASTILLO S. Mauricio. Estrategias para la formación de investigadores. Memorias, Segundo Encuentro Nacional de Semilleros de Investigación, Popayán, 2000.
- OSSA L. Jorge E. ¿Qué significa investigación en el currículo de pregrado y cómo abordarlo? En: Para soñar y construir la universidad. Copiyepes, Medellín, pp. 32-39, 1999.
- MARINA, Juan A. Presentación de la inteligencia. En: Teoría de la inteligencia creadora. Anagrama, Barcelona, pp. 15-28, 1993
- LEMONS S. Carlos. Intelectuales y política. El Tiempo, Bogotá, diciembre 11, 2000.

Publicado en Uni-pluri/versidad Vol.2 N°3, 2002, pág.61

Hacia una pedagogía Para la incertidumbre y la creatividad

Jorge Ossa Londoño*

Dedicado con cariño y agradecimiento

A mis colegas profesores y profesoras,

Quienes han sido mis tutores más cercanos

Durante los más de 16 años que ha durado

mi posdoctorado en el

Departamento de Microbiología y Parasitología

De la Facultad de Medicina de la

Universidad de Antioquia.

Entremos directamente a la pedagogía y a su aliada, la didáctica; la primera como la reflexión que hacemos del acto de enseñar, y la segunda como las estrategias para promover el aprendizaje. El título que he puesto a este ensayo es justamente una invitación al cambio en nuestro abordaje de estas construcciones culturales que asociamos con la escuela. Pero precisemos el asunto: ¿Cambiar qué y para qué?

Uno de los presupuestos mayores que animan el proyecto educativo en la actualidad - así esto no esté escrito en las proclamas oficiales - es el de formarnos para ser algo en la vida; lo cual presupone, a la vez, que nada somos y que sin escuela nada llegaremos a ser. (Asunto muy problemático, pues, a lo largo de la historia muy pocos hemos tenido escuela, ¡pero todos hemos SIDO!). Analicemos esa certeza que está implícitamente arraigada en nuestros padres cuando, cariñosamente, nos aconsejan que

* MV, MS, Ph.D. Profesor, facultad de Medicina, Universidad de Antioquia.

«hay que estudiar para salir adelante». De la misma manera, y desde las primeras oraciones, se nos ha prometido un camino derecho para llegar a Dios. Con estas dos certezas fundadoras empezamos el camino; el éxito será medido por el logro de esas dos metas y, a pesar de que nadie, nunca, ha dado fe (fehaciente) de alguno de estos dos logros, seguimos atrapados, casi sin salida, en esa visión paradigmática que implica un determinismo fatal, en la medida en que dejamos lo uno y lo otro en manos de terceros (el SER, en manos de la escuela y sus maestros; el cielo en manos del Salvador y sus ministros).

El Conocer y el conocimiento

La dificultad mayor radica en que la escuela misma se ocupa de afianzar tales principios al hacernos aceptar la idea de que allí - en la escuela - se transfiere el conocimiento; que el conocimiento es la misma realidad y que de esta manera la realidad es aprehensible. Así llegamos a la aceptación de que lo que nos enseñan y memorizamos, es la verdad, y con ésta en la mano, podemos llegar a ser algo en la vida. Pero no caemos en cuenta de que en el camino han quedado rezagadas la libertad, la creatividad y la responsabilidad: la libertad enredada en las verdades que hemos heredado por imposición, la creatividad atrofiada en la nunca ejercitada habilidad para encontrar el sentido por nuestros propios medios, y la responsabilidad diluida en manos del agente externo: la escuela y el Salvador.

De la misma manera, sin libertad, sin creatividad y sin responsabilidad, muer-

ren la capacidad de asombro, la curiosidad y la capacidad de preguntar; de hecho, yo considero que aquí queda claramente frustrado el proyecto humano ¿O qué más puede esperarse de alguien que ha memorizado unas cuantas fórmulas pero no tiene libertad para ejercitar su curiosidad, ni curiosidad para ampliar los límites de su libertad? No sobra recordar aquí que la curiosidad es la más libre de todas las capacidades, pues la curiosidad es completamente amoral; esto es, podemos tener curiosidad por todo, sin limitación alguna, fuera de nosotros mismos. En cuanto a la responsabilidad, sólo podemos exigir la, *strictu sensu*, ¡cuando hay libertad!

Recordemos al poeta San Juan de la Cruz cuando declara que para llegar a un sitio desconocido es necesario tomar un camino desconocido. En ese mismo sentido dice Lewis Carroll, en boca de Alicia y el gato - en el país de las maravillas - «¿Quieres decirme, por favor, qué camino debo tomar para salir de aquí? / Eso depende mucho de a dónde quieres ir - respondió el gato / Poco me importa a dónde ir - dijo Alicia / Entonces poco importa el camino que tomes - replicó el gato.» Llegar a SER algo en la vida no significa otra cosa que llegar a SER uno mismo; es llegar a esa meta desconocida, inédita, a la que sólo puedo llegar yo solo, solamente. El camino es desconocido y nada ni nadie puede introducir determinismos o certezas. La incertidumbre es nuestra aliada y corresponde a la educación convertirla en una estrategia; la mejor de todas.

Llegamos pues a la idea de que maravillamiento, curiosidad y libertad

están estrechamente relacionados con el SER humano. Es desde estas tres dimensiones de donde surge nuestra capacidad para crear nuevos mundos: de ficción, de ciencia, de política, de ética.

La visión religiosa del mundo, modificada y de alguna manera reemplazada - pero nunca superada - por la ciencia, se empecina en hacer del diálogo con la naturaleza un diálogo de sordos, al presuponer que la naturaleza es pasiva y está sometida a leyes todopoderosas (¡la ciencia reemplaza a Dios, con todas sus implicaciones!). Por eso no aceptamos respuestas inesperadas, ni emergencias; de esta manera, el universo que nos rodea parece ser una verdad congelada, pero nunca podemos entenderlo a partir de lo posible; es decir, parecemos tarados para comprender que eso que nos circunda es apenas una de las formas posibles de la realidad, que depende de mi subjetividad, y por lo tanto es diferente para otros sujetos; de hecho perdemos la capacidad de ver cómo esa realidad muta ante nuestros propios ojos.

Así, la escuela nos lleva a una visión del mundo que no acepta el pensamiento dinámico, ni la autoorganización, ni el caos: todo es equilibrio, homeostasis, normalidad, invarianza y certeza. De ahí nuestra desazón de investigadores cuando el resultado es diferente, inesperado, cuando natura y cultura en su infinita variedad nos ofrecen otras posibilidades. Aquí aparece una especie de analfabetismo funcional: somos incapaces de hacer otras lecturas más allá de los moldes impuestos por la escuela; parece que hemos

perdido las estructuras mentales que nos permitían comportarnos inteligentemente frente a una realidad incierta e inesperada; esto es, desplegar nuestra función de seres curiosos, hermenéuticos, constructores de sentido, preguntones y hábiles hacedores de mundos reales y fantásticos.

El resumen más bello lo he encontrado en la pluma de Alfonso López Quintás, en su libro *Estética de la creatividad*: «La Teoría del Conocimiento debe estar inspirada en una concepción de la realidad que no considere los fenómenos y entidades como algo rígidamente delimitado, sino como ámbitos que se distienden y entreveran. De lo contrario, se ciega la luz que brota en la interacción. Esta flexibilización de la mente implica una verdadera *metanoia*, un cambio de actitud radical frente a la realidad: el paso de la actitud de dominio a la actitud de liberalidad, del afán de seguridad a la aceptación del riesgo, de la actitud de reserva y oclusión a la actitud de apertura y comunicación. Para pensar con las categorías de ámbito y encuentro se requiere mantener el ánimo en suspensión, lo cual exige una gran elevación de espíritu. La Teoría del Conocimiento debe llevar a su base una poderosa ascética que enseñe a vivir en trance de auténtica creatividad interaccional. Si a este género de actividad cocreadora le damos el nombre de *juego*, se hace patente que la actividad lúdica debe presidir toda estética de la creatividad que desee abordar su problemática con la debida penetración».

¿Cómo, entonces, podríamos cambiar los paradigmas pedagógicos y didácticos que nos han conducido a la situación descrita? Aquí radica una de las grandes dificultades, pues dice Edgar Morin, que para cambiar la educación es necesario cambiar la cultura y para lograr esto último, es necesario cambiar la educación. Por eso se trata de algo verdaderamente fundamental: ni más ni menos que de romper un círculo vicioso que ha creado conformidad y seguridad frente a un mundo real que es cambiante, pero cuya naturaleza fluida no podemos aceptar fácilmente, pues ello implicaría el compromiso de cambio en cada uno de nosotros, en primer lugar.

Es claro que no es la escuela la única formadora, también lo es la familia, el grupo social vecino y hoy la sociedad entera a través de los medios y de la Internet. Pero el problema no es sólo local, es universal y en mayor o menor medida afecta a todos los niveles y a todas las culturas. Morin lo enuncia como el Enfrentamiento de la Incertidumbre y lo propone como uno de «Los siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro». En esta obra se nos recuerda que trasegamos por un océano de incertidumbre con unos pequeños archipiélagos de certeza.

Según los enunciados de Morin, nos enfrentamos con las incertidumbres históricas (esto es, la Historia como creadora y destructora), la incertidumbre del mundo mismo, producto del desorden, el orden y la reorganización (autoorganización). Nos enfrentamos

también con la incertidumbre de lo real (lo fenoménico vs. la realidad absoluta), la incertidumbre del conocimiento (que no es el espejo de la realidad, sino solamente una traducción de percepciones con trampas y riesgos en cada nivel), la incertidumbre del efecto de nuestras acciones (pues es imposible calcular los efectos a largo plazo a pesar de nuestras buenas intenciones), lo posible y lo imposible; pues sabemos que no todo es posible en todo tiempo y lugar, es decir, en todo contexto; pero desconocemos los límites y los tiempos de lo posible y lo imposible

No nos queda otra alternativa que correr el riesgo, o como decía Pascal (citado por Morin), tener fe en la apuesta (la decisión tomada y la plena conciencia de que eventualmente el efecto podría ser diferente o contrario). Pero esa apuesta debe estar respaldada por una estrategia (a diferencia del programa que es la secuencia de acciones que deben ser ejecutadas, la estrategia implica la evaluación permanente de los efectos de las acciones en el contexto cambiante, y la introducción de correctivos que se convierten en nuevas apuestas que también tienen que someterse a evaluación y correctivos, en una cascada sin fin). Entran pues en juego la prudencia y la audacia.

Adicionalmente debemos considerar que muchas de nuestras mejores acciones están dirigidas a finalidades muy complejas, como la libertad, la democracia, la fraternidad, la igualdad; esto es a la acción política. Aquí las incertidumbres, las contradicciones, las complementariedades son cruciales: la democracia parece ir en contravía de la libertad y viceversa, la

libertad deja en entredicho la igualdad y la fraternidad se nos oculta detrás de la multiculturalidad, o la ponemos en paréntesis como efecto de la libertad. Así, vemos que toda oportunidad lleva consigo un riesgo y todo progreso una incertidumbre y una fragilidad.

Lo único que va quedando claro, y esto no es falsa humildad, es que el tema me queda grande; pero tal vez en eso consiste justamente su atractivo y su gracia. Se trata, ni más ni menos, de poner en perspectiva los nuevos conceptos sobre la naturaleza del tiempo y el sentido del progreso, sobre la vieja y la nueva física, sobre el determinismo de la ciencia, sobre el nuevo sentido del conocimiento y la verdad y su relación con la realidad y, en fin, sobre la naturaleza y la cultura.

Queda claro también que, si bien estamos señalando un compromiso para la Educación, la construcción tiene, necesariamente, que ser individual y por esa razón, la invitación es a cada uno, para que sigamos en nuestra dinámica de cambio. Puesto que el cambio mismo es parte de un sistema dinámico, en cualquier momento nos daremos cuenta de que un pequeño elemento más nos hace avanzar significativamente, sin que medie una relación proporcional de causa a efecto; entonces empezaremos a degustar de esta forma maravillosa de vivir, asombrados ante el mundo de la vida cuya riqueza deja de ser un poco de conocimiento anquilosado de una realidad congelada, para convertirse en cambio, en crisis permanente y en oportunidad.

A propósito de crisis, digamos que, en este contexto de incertidumbre y creati-

vidad, una crisis es una oportunidad para cambiar de rumbo, para emprender uno de mil posibles nuevos caminos; la crisis es un catalizador de la incertidumbre. En otros términos podríamos decir que la crisis es justamente lo que nos ha hecho inteligentes... lo que nos ha hecho humanoides y, repitémoslo, corresponde a la educación potenciar el muy joven proceso de humanización.

Dacey, en su libro *«Fundamentals of creative thinking»* (1989) define la ambigüedad, que en este ensayo hemos llamado incertidumbre, como aquella situación en la que no se tienen marcos de referencia, ni reglas claras, ni procedimientos correctos. Este autor asocia fuertemente la ambigüedad con la inteligencia creativa y al individuo creativo con un alto umbral de aburrimiento y de pánico; esto es, con un entusiasmo a toda prueba, y con preferencia por situaciones complejas y asimétricas. Torrance, por su parte, (*The incubation model of teaching*, 1990) dice que para promover la tolerancia a la ambigüedad se requiere de procesos educativos menos rígidos y autoritarios, que permitan la toma de conciencia sobre los vacíos del conocimiento; podríamos decir, que dejen un espacio para encontrar sentido desde nuestra propia subjetividad.

La apuesta

La pregunta más pertinente desde nuestro mundo de la Microbiología y la Parasitología sería: ¿qué es lo que podemos hacer, como maestros, para contribuir al descubrimiento de este nuevo mundo?

Aquí es donde empieza a jugar la apuesta: Yo le apuesto a una enseñanza de la microbiología y la parasitología desde el conocimiento social que traen los estudiantes, para demostrarles que es tan importante el conocimiento social, como el conocimiento académico que juntos vamos a empezar a construir. Seguiría con el concepto de la historia, para demostrarles que el conocimiento de la Biología es histórico, es social; y que como histórico es perfectible, modificable y que es social justamente porque es histórico, esto es, hecho por el ser humano; en fin, que no existe la tal división entre lo natural y lo social, por lo menos no de la manera como lo hemos construido (de paso discutiría con mis estudiantes la noción de que, como seres humanos, somos 100% naturaleza y 100% cultura).

La descontextualización en la división del conocimiento ha llegado a tal grado, alimentada desde luego por la educación misma (la escuela, la universidad), que muchos estudiantes pasamos por la microbiología y la parasitología veterinaria - por citar mi caso particular - como si esta no tuviera nada que ver con la microbiología y la parasitología médica, y con la idea de que la dimensión de biólogos y de microbiólogos se quedó atrás con nuestra decisión de ser médicos o veterinarios o enfermeros. Por esta razón introduciría la idea de la multi y la transdisciplinariedad. Continuaría con la presentación de esos seres vivos que son los microbios y los parásitos, no desde

las determinaciones inmutables de la genética, sino desde su capacidad de cambiar en forma fluida, desde su capacidad de adaptarse a las circunstancias cambiantes de los entornos biosociales, y desde las implicaciones sociohistóricas en la interacción de agentes y hospederos a lo largo y ancho de las cadenas tróficas y de los entornos ecológicos.

Consideraría que ha ocurrido un buen aprendizaje cuando los estudiantes y los profesores hayamos adquirido la habilidad de dialogar, en forma oral y escrita, sobre el tema de la microbiología y la parasitología, en todas sus dimensiones, y daría la mayor importancia a la capacidad de descubrir no tanto las respuestas como las preguntas. Más aún lucharía contra la tendencia a memorizar el tema de una vez y para siempre, y trataría de construir con los estudiantes el maravillamiento, el asombro frente a la naturaleza cambiante de esos entes biológicos (agentes y hospederos); por la angustia frente al conocimiento en permanente construcción y reconstrucción, conocimiento nunca acabado; esto es, nunca idéntico a lo real, y obtendría gran satisfacción en tratar de convertirme, a la par con mis estudiantes, en un aprendiz que aprende a aprender y, por lo tanto, en un aprendiz vitalicio.

Agradecimientos: A la Dra. Zayda Sierra por ponerme en contacto con autores desconocidos para mí, como Dacey, Torrance y López Quintás.

REFERENCIAS CONSULTADAS

Morin E. El Método. El conocimiento del conocimiento. Ediciones Cátedra SA, Madrid, 1988.

Morin E. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Unesco, 1999.

Prigogine I. El fin de las certidumbres. Editorial Andrés Bello, Santiago, 1996

Torrance EP. The incubation model of teaching. Bearly Limited, Buffalo, NY, 1990.

Dacey J. Fundamentals of creative thinking. Lexington Books, Lexington, MA, 1989.

López Quintás A. Estética de la creatividad. Juego. Arte. Literatura. Ed. Cátedra S.A. Madrid, p212, 1977.

Publicado en Uni-pluri/versidad. Vol.1 N°3, 2001, Pág.61

La lección de Morin

Para todas las culturas y para todos los niveles

Jorge Ossa Londoño

INTRODUCCIÓN

«Los siete saberes necesarios para la educación del futuro» es el nombre del documento que, por encargo de la UNESCO, produjo Edgar Morin el año anterior (1999). Si bien el título no parece el más afortunado, pues no se trata de un número cabalístico -el siete- ni de los mandamientos para el logro del éxito, sí se trata de unos elementos que tradicionalmente han permanecido ausentes del currículo y que ahora, más que nunca, es necesario retomar.

Se trata también de principios que son válidos para todas las culturas; de tal suerte que se habla desde la voz autorizada del filósofo, del antropólogo, del sociólogo; en fin del autodidacta perfecto que es Morin. Yo quisiera agregar que son válidos también para todos los niveles y no sólo para la primaria o el bachillerato, como podría pensarse a primera vista; creo que son válidas para la universidad y particularmente urgentes para el posgrado y para la meta de aprender a aprender que ha de acompañarnos durante toda la vida. Tengo la esperanza de que esto se hará autoevidente a medida que avancemos por las páginas del documento. Quiero aclarar que mi única pretensión, en esta oportunidad, es la de hacer un recuento de algunas de las ideas

captadas de la lectura, utilizando las mismas palabras y frases del autor; esto es, me anima ante todo el deseo de difundir el pensamiento moriniano, y quiero agradecer a los lectores por su amable complacencia.

Recordemos también, de paso, para empezar, que Edgar Morin es, como ya mencioné un esclarecido autodidacta que ha participado activamente en la construcción de la historia del siglo XX, desde su adhesión temprana al marxismo y su deserción precoz del comunismo desde el mismo momento en que el stalinismo definió el futuro del experimento comunista. Esta experiencia marcó definitivamente el desarrollo del pensamiento del joven Morin, desde la dialéctica hegeliana, que él, más tarde, transformó en la dialógica como principio, no de contradicción sino de complementariedad o de verdad, pues como el mismo Morin lo cita de Bohr, el contrario de una verdad profunda no es una mentira, sino otra verdad profunda.

Alrededor de estos elementos y de una profunda reflexión sobre la muerte, de la cual sólo somos conscientes los seres humanos, y constituye por lo tanto un principio humanizador, Morin se constituyó en el padre moderno de la complejidad. El Método, su obra magna, que aún no ha terminado, da cuenta del modelo para pensar el mundo en forma compleja, a diferencia de la forma simplista y determinista como nos lo sigue enseñando el paradigma vigente.

La pregunta por el conocimiento. Empecemos con lo que el autor llama «las

cegueras del conocimiento». Se trata de una serie de elementos que nos permiten ver cómo el conocimiento está amenazado permanentemente por el error y la ilusión:

El conocimiento no es el espejo de la realidad. En este error caemos frecuentemente cuando olvidamos que el conocimiento es el producto de percepciones, traducciones y reconstrucciones, a partir de signos captados y codificados por los sentidos. Debemos reconocer que también podemos incurrir en errores mentales cuando olvidamos que no poseemos dispositivos para distinguir la alucinación de la percepción, ni el sueño de la vigilia, ni lo imaginario de lo real, ni lo objetivo de lo subjetivo. Pero poseemos sí fuertes dispositivos de autoengaño que impiden detectar la mentira de la cual el mismo individuo es autor. Nuestro conocimiento depende de la memoria. Pero esa memoria sin remembranza se pierde y con ella se modifica, se reconstruye. Además tenemos mecanismos eficientes para olvidar lo desagradable; en resumen, poseemos un gran mecanismo adulator.

Pero además de esos **errores de percepción**, caemos con frecuencia en el **error intelectual** cuando olvidamos que el conocimiento se funda en palabras, ideas, teorías y lenguajes, todos ellos dependientes de la traducción, de la interpretación y éstas, a su vez, dependientes de la subjetividad del individuo. Esa subjetividad, a su vez, está formada a partir de la historia particular, la visión propia del mundo, los valores y los principios de conocimiento individuales. No debemos desconocer los sesgos personales, a pesar

de los controles racionales. No debemos olvidar que, en el mundo mamífero, la inteligencia es inseparable de la afectividad; pues es de aquí de donde surgen la curiosidad, la pasión (ambas características del investigador). Sin emociones no hay inteligencia y todo comportamiento se vuelve irracional; lo que significa que el intelecto queda en pie de igualdad con el afecto.

Estos errores intelectuales también tienen que ver con nuestra noción de ciencia: este método científico, extraordinario para detectar errores en la búsqueda del conocimiento, pero controlado por paradigmas que pueden ser errados e ilusos, a la vez que poseen mecanismos muy poderosos para esconder y justificar el error. Mientras que la ciencia predica la falibilidad, como criterio de verdad, la sociedad científica exhibe una resistencia que cierra el sistema en un conjunto de error-ilusión invulnerable.

Pero, como si fuera poco, también incurrimos en **errores de la razón**. La racionalidad es el mecanismo corrector, pero si no está alerta, muy rápidamente puede caer en el racionalismo doctrinal; que también se cree racional porque utiliza sistemas lógicos basados en inducción-deducción, pero fundado en bases mutiladas o falsas y, ante todo, negándose a la discusión argumentada y a la verificación empírica. La racionalidad es un diálogo permanente con la realidad, que se resiste al conocimiento; un diálogo entre lo lógico y lo empírico, un diálogo con sus propias insuficiencias, un dispositivo de diálogo entre la idea y la realidad; en fin, un diálogo entre lo objetivo y lo subjetivo.

Toda ignorancia de la subjetividad es irracional.

Dentro de los errores intelectuales debemos ser conscientes de las cegueras paradigmáticas: en el juego de la ciencia el trayecto entre la verdad y el error se juega no sólo entre el empirismo y la lógica, sino también en el fondo invisible de los paradigmas. Se entiende como tal al conjunto de conceptos maestros de la inteligibilidad; es el caso del orden para los deterministas, la materia para los materialistas, el espíritu para los espiritistas, etc.

El gran paradigma de occidente es justamente la disociación que hizo Descartes para fundar la ciencia y la modernidad. Era necesario asumir la separación del sujeto y el objeto para poder dividir la realidad en pequeñas porciones, susceptibles de ser analizadas por las disciplinas y las ciencias especializadas. El producto de estos 400 años de escisión hizo posible la ciencia y la tecnología de que disfrutamos hoy, 24 horas al día; pero también han dejado muy en claro la posibilidad de destrucción del entorno y una sensación de fracaso en la promesa de aprehender la realidad.

Volvamos a los grandes y pequeños paradigmas para resumir diciendo que éstos ayudan a revelar y a dilucidar, pero a la vez ayudan a engeguercer y a ocultar. Y recordemos que estar por fuera del paradigma es subversivo y sólo es soportado en la clandestinidad.

Pero aquí no se agotan las cegueras; también llegan con la dictadura de las convicciones y las creencias: lo sagrado, el

dogma, el tabú, el miedo a la incertidumbre y la impronta cultural. Todos estos contribuyen al conformismo cognitivo y corresponde a la educación crear la conciencia de nuestras enajenaciones, para poder dialogar con las ideas y tratar de controlarlas, por lo menos en la medida en que ellas nos controlan a nosotros.

El miedo al cambio y a lo inesperado se explica porque las ideas fijas no admiten la emergencia de la incertidumbre. Esta mata al pensamiento simplista a la vez que oxigena al conocimiento complejo. La educación es responsable del conocimiento y para el efecto debe elaborar el principio de incertidumbre racional, y lograr que ningún ser humano sea inconsciente de sus ideas y de sus propias mentiras.

LA COMPRENSIÓN Y LA ÉTICA DEL GÉNERO HUMANO

Estamos en la era planetaria y es necesario entender su contexto complejo. El problema del nuevo ciudadano es el de acceder, articular y organizar la información planetaria. La evolución cognitiva no se dirige hacia la elaboración de conceptos cada vez más abstractos sino, por el contrario, busca la contextualización. La educación debe promover una inteligencia general con la seguridad de que mientras más poderosa sea esta dimensión -la inteligencia general, que también podríamos llamar formación integral- más grande será la capacidad para tratar problemas especiales.

A pesar del desarrollo de la comunicación y las redes, la incomunicación y la incomprensión siguen siendo el común denominador. Esa comprensión es necesaria para garantizar la solidaridad intelectual y moral de la humanidad; y debemos recordar que la comprensión incluye lo objetivo y lo intelectual, pero también incluye lo intersubjetivo. Para lo primero nos basta la explicación; pero para lo segundo la explicación se queda corta; se requiere también de la simpatía, de la apertura, de la generosidad. Esta meta corresponde a la educación.

Nuestro pequeño planeta es una mera chispa cósmica, en una galaxia pequeña y en un universo en expansión. Dependemos vitalmente de la biosfera; de cadenas tróficas, de presas y de predadores, de vida y de muerte. La educación tiene que ayudarnos a comprender la muy física y muy biológica identidad terrenal. Además de la identidad genética, cerebral, y afectiva que compartimos los humanos, en medio de la diversidad individual, cultural y social, hoy es claro el panorama que hemos venido viviendo en el siglo que agoniza: todos los seres humanos de hoy vivimos los mismos problemas fundamentales de vida y muerte; estamos unidos en una comunidad de destino planetario.

Lo anterior significa también que la idea de estado nación absoluto es cosa del pasado; ahora los grandes problemas de interés común sobrepasan la competencia nacional. La educación tiene que transformar la especie humana en una verdadera humanidad y ello incluye la

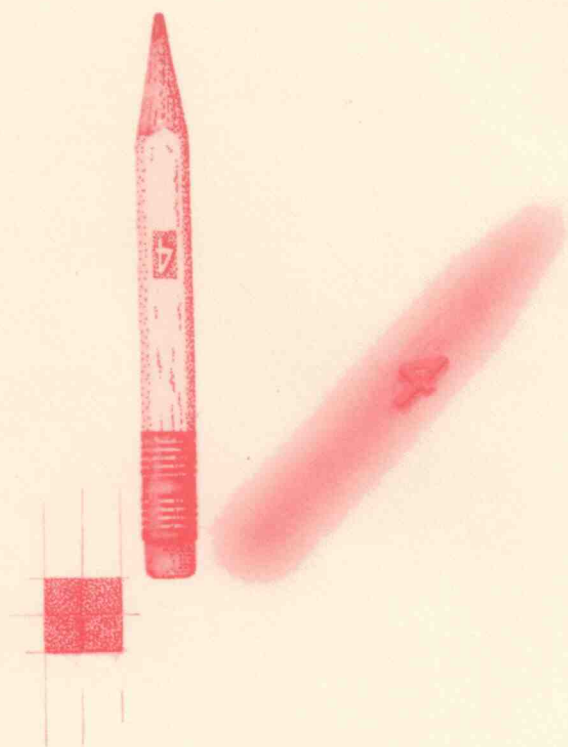
construcción de una ética de la comprensión planetaria que incluye: 1) una conciencia antropológica que reconoce nuestra unidad en la diversidad, 2) una conciencia ecológica, que se refiere a nuestra dependencia de la biosfera, 3) la conciencia cívica general, es decir la responsabilidad y la solidaridad para con los congéneres y 4) una conciencia espiritual que nos permita el ejercicio del pensamiento complejo y la comprensión mutua.

La ética del género humano o antropoética está basada en individuo-sociedad-especie como una triada absolutamente interdependiente; es justamente de esta interacción de donde surge la cultura. Toda concepción del género humano incluye el desarrollo de autonomías individuales, de participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia a la especie. Es también, del medio complejo de esta triada, de donde surge la conciencia.

Una antropoética exige: 1) asumir la condición humana en toda su amplitud y toda su complejidad, 2) lograr la humanidad en cada uno de nosotros y 3) asumir el destino humano en sus antinomias y en su plenitud. Con estos elementos debemos enfrentarnos a la tarea del milenio que incluye la humanización de la humanidad, la obediencia y la guía a la vida, el logro de la unidad planetaria en la diversidad, el respeto a las diferencias y a los parecidos en el otro, el desarrollo de la ética de la solidaridad y de la comprensión.

Finalmente, tenemos que desarrollar y salvar a la democracia, no necesariamente como forma o sistema político sino, ante todo, como sistema de vida. La democracia hace individuos como la tiranía hace esclavos. Pero democracia no es ausencia de crisis o conflictos; pues son éstos, justamente los que permanentemente actualizan la democracia. La escuela debería ser práctica y concretamente un laboratorio de la vida democrática.

Morin, E. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO, Naciones Unidas, París, 1999.



de la pedagogización
de la investigación

Enseñabilidad de la metodología de la investigación. Puesta en marcha de una alternativa al curso clásico*

Albeiro López, Omar Saldarriaga, Darío Gil, Alberto Duque, Jorge Ossa

RESUMEN

Se describe la experiencia docente en un curso de “Metodología de la Investigación”, en el que se desarrolló una dinámica alternativa al curso clásico, y se hacen algunas recomendaciones al respecto. El énfasis se colocó en la dimensión antropológica del asombro y la pregunta, y la epistemología, más que en las “metodologías”. Las premisas sobre las cuales se gestó y se desarrolló la iniciativa, fueron las siguientes: 1- Los docentes de estos cursos no son los profesores con la mayor experiencia investigativa. 2. La mayoría de los docentes son de cátedra y su motivación es más de carácter laboral. 3. Los cursos resultan “muy aburridos” para los estudiantes, pues en general son listados estereotipados de formalismos y reglas estadísticas “en el vacío”. 4. Así, pensamos, que el curso de “metodología”, repetido en casi todos los programas académicos y en todas las instituciones, no es congruente con la idea de promover una buena formación investigativa y una actitud científica; más aún, es posible que se esté logrando un efecto contrario.

* Grupo CHHES–Biogénesis, Universidad de Antioquia

Durante las últimas dos décadas del siglo anterior, el estado colombiano hizo importantes esfuerzos para vincularse a la era del conocimiento que se anuncia, al inicio del nuevo siglo, como el mayor potencial y la más efectiva riqueza de los pueblos del futuro. Estos esfuerzos incluyen desde lo constitucional y lo legal, hasta lo económico y lo educativo. Es así como tenemos Nueva Constitución que considera la importancia y la necesidad de la investigación en forma explícita; tenemos Ley de Ciencia y Tecnología; se fortalece a Colciencias como entidad operativa, adscrita a Planeación Nacional, para la gestión y la administración de los fondos para la investigación, y se crea una sólida infraestructura de grupos y un sistema de estímulos para su pervivencia.

De la misma manera, en estas dos décadas, hemos conocido dos Leyes reglamentarias de la Educación Superior (80 del 80 y 30 del 92). Estas, además de considerar la generación de conocimiento como una característica fundamental de las universidades, urgen la creación de posgrados en el país, con énfasis en el doctorado.

Un efecto inesperado de la Ley 30, y quizás no deseado por algunos, fue la expansión de las instituciones de educación superior, sobre todo las de carácter privado; sin embargo, también en el resto del mundo, en el mismo periodo, hubo una gran expansión de la demanda y de la oferta de educación postsecundaria. Esto, que en principio podría parecer positivo, no lo fue tanto, pues los cambios sistémicos

que eran necesarios para el éxito de dicha expansión, no se dieron en forma sincrónica y equiparable con las necesidades de esta “nueva empresa”.

Eran necesarios cambios, no sólo de algunas sino de todas las variables que inciden en el proceso educativo académico; no sólo en lo cuantitativo sino también en lo cualitativo, como es el caso de la preparación del profesorado. La expansión se dio con profesores de cátedra y no con profesores vinculados; por otro lado, ese gran contingente de nuevos docentes no había recibido una formación pedagógica que los habilitara para ejercer su función de una manera adecuada. El viejo contingente tampoco había recibido tal formación ya que la educación superior ha ignorado siempre la dimensión pedagógica de la labor docente, creyendo ingenuamente que el experto, *per se*, sabe enseñar su disciplina.

Quizá por las mismas demandas legales en el sentido que la universidad sea generadora de conocimiento, prácticamente todo programa académico “que se respete” incluye en su plan de estudios uno o varios cursos de “metodología” (genérico que se remite a la descripción de los pasos del método científico del siglo XIX y a unos ejercicios de estadística). La manera como cada institución y cada facultad o programa abordan el asunto, difiere en algún grado, pero en general se puede proponer como de uso corriente y a modo de hipótesis, lo siguiente:

- 1- Los docentes de estos cursos no son los profesores con la mayor experiencia investigativa. En muchos casos no tienen ninguna experiencia práctica ni teórica específica.

- 2- La mayoría de los docentes de estos cursos son de cátedra y más que una docencia ejercida por la motivación disciplinaria y pedagógica, están animados por una oportunidad laboral.
- 3- Los cursos resultan “muy aburridos” para los estudiantes, pues en general son listados estereotipados de formalismos y reglas estadísticas “en el vacío”, sin que haya una discusión de los principios antropológicos del asombro y la pregunta como fundadores de la condición humana, de la curiosidad, de la investigación y del conocimiento.
- 4- Así, pensamos, que el curso de “metodología”, repetido en casi todos los programas académicos y en todas las instituciones, no es congruente con la idea de promover una buena formación investigativa y una actitud científica; más aún, es posible que se esté logrando un efecto contrario.

En la Universidad de Antioquia, en particular, la investigación y la docencia son los ejes fundamentales de la misión; así, paralelo a la construcción de una cultura de investigación con la generación de centros y grupos, en los últimos años, se ha venido insistiendo en la participación de los estudiantes en la investigación y en la discusión acerca del sentido de la formación para la investigación en los pregrados. Justamente, durante la última década, la Universidad de Antioquia ha acumulado los mayores créditos en términos de compromiso con la investigación, expresado en cantidad y calidad de los grupos y de su infraestructura. Pero

esto no es suficiente; más allá de los decretos y de los instrumentos, es necesario construir una actitud.

Frente a este panorama se presentó la oportunidad de colaborar con la Facultad de Ciencias Agrarias, específicamente en sus programas de Medicina Veterinaria y de Zootecnia, en el desarrollo del curso de Metodología de la Investigación, en el año 2000. En este informe describimos la experiencia y hacemos algunas recomendaciones para problematizar este campo del ejercicio docente que debe ser sometido a la crítica, la autocrítica y la sistematización, como es lo propio de una actitud científica.

Abordaje y resultados

El compromiso surgió cuando los dos primeros autores de este artículo, que eran a la sazón estudiantes de maestría en ciencias básicas biomédicas, fueron invitados como catedráticos para ofrecer los cursos de metodología de la investigación en los programas de Medicina Veterinaria y de Zootecnia, respectivamente. Los invitados, amablemente consultaron primero con su tutor (último de los autores) y después de varias sesiones de reflexión sobre el tamaño del compromiso y las implicaciones en sus respectivos programas de maestría, se decidió aceptar el ofrecimiento con la condición de que se nos diera libertad para hacer los cambios que considerásemos necesarios para hacer un trabajo acorde con la perspectiva crítica presentada en la introducción de este documento. Tal propuesta fue aceptada por la Facultad, con la condición de que, de todas maneras, se incluyese también el contenido clá-

sico de la asignatura. Así empezamos el trabajo.

En primer lugar consultamos con los otros miembros del equipo sobre su voluntad para colaborar con el proyecto (el curso se convirtió en un proyecto colectivo!). Aceptada su participación empezamos por informarnos sobre la ubicación de los respectivos cursos en el pensum; el de Medicina Veterinaria ubicado en el octavo nivel, con el requisito de que, al finalizar, el estudiante debía presentar su proyecto de trabajo de grado. El curso de Zootecnia, por su parte, ubicado en el segundo nivel, no tenía tal prerrequisito; adicionalmente se encontró que estos dos cursos tenían diferente acreditación y por tanto no era permisible que los estudiantes de Zootecnia tomaran el curso de Medicina Veterinaria y viceversa, así los contenidos pudieran ser los mismos.

Nos propusimos ofrecer un temario diferente, en el que los aspectos antropológicos y epistemológicos constituyeran el núcleo del curso (Ver anexo 1 que compara el contenido del curso clásico con la alternativa propuesta). En cuanto a la aproximación pedagógica-docente- didáctica nuestro enfoque estuvo dirigido a la participación de los estudiantes, a través del diálogo, la relatoría y la presentación de artículos científicos y trabajos de grado de los egresados de la misma Facultad. Nuestro objetivo más que instructivo fue formativo, partiendo de la historia personal de cada uno de los estudiantes y profesores. El ambiente de aprendizaje se organizó en forma de conversatorio y utilizando una distribu-

ción en mesa redonda. Ofrecimos, además, un manual de lecturas para todo el curso (ver anexo 2). El programa del curso se modificó de tal manera que los temas clásicos se trabajaran en unas pocas sesiones para dar espacio a los nuevos temas.

El titular de la cátedra (uno de los estudiantes siempre estuvo presente y fue el responsable de los aspectos administrativos, incluida la asignación de una nota; los demás profesores de acuerdo con el dominio de cada temática y más por el gusto particular, con la participación activa del titular y bajo la coordinación metodológica y formativa previamente acordada, participaron con los temas respectivos.

El curso se desarrolló en dos sesiones semanales de dos horas, una de las cuales se dedicó más a una exposición del profesor, con participación activa de estudiantes; y la segunda a la discusión de uno de los artículos pertinentes al tema de la semana, programados en el manual de lectura.

Al final del semestre la experiencia fue evaluada por parte de los estudiantes mediante un formulario individual respondido por escrito y un diálogo posterior, cuyos resultados más importantes para nuestro objeto de estudio fueron los siguientes:

- 1- Sólo el 50% de los estudiantes consideró que se habían cumplido los objetivos.
- 2- Hacen falta actividades prácticas.
- 3- Los temas fueron muy abstractos
- 4- Realmente no se incentiva al estudiante para investigar

- 5- El método es diferente pero no cambia durante el curso
- 6- Al final, el curso se volvió igual a los demás
- 7- Falta motivar más a los estudiantes para la lectura y demás trabajos del curso, las otras materias son muy exigentes.
- 8- El nuevo método es “muy nuevo” y no logramos adaptarnos completamente
- 9- Los profesores también incurrieron en monólogos y a veces fueron dogmáticos y aburridos.
- 10- El curso no debería enfocarse tanto a la participación
- 11- Sólo el 30% de los estudiantes dijo haber hecho las lecturas antes de la clase
- 12- El 70% de los estudiantes consideró que sí obtuvo logros importantes en su formación profesional: la manera de ver el mundo, la importancia de la evidencia científica, la capacidad de arriesgarse, la capacidad de hablar en público, el manejo de temas sociales de la profesión.
- 13- La calificación que los estudiantes dieron al curso fue la siguiente: bueno o excelente para el 40%, aceptable para el 40% y deficiente para el 10% (10% no respondieron la pregunta).
- 14- Los estudiantes, por su parte, calificaron su comportamiento así: bueno, 45%, aceptable; 35% y deficiente 10% (10% no responden).

Paradójicamente, se percibe que la mayoría de estudiantes se siente complacida cuando se plantea un cambio en la rutina académica de clases magistrales y

toma de notas; pero, aparentemente, siempre con la esperanza de que este cambio implique menor esfuerzo personal; no parece que importara la calidad del aprendizaje. Aquí nacen las primeras frustraciones de estudiantes y profesores; sin embargo, en esta oportunidad logramos superar esta etapa positivamente, mediante el diálogo.

Finalmente presentamos un informe a la Facultad con las siguientes recomendaciones:

- 1- El curso debe estar más orientado a la epistemología que a los métodos y requisitos de grado.
- 2- Debe estar más orientado a la formación que a la instrucción y debe ubicarse tempranamente en el pensum, como elemento que oriente el camino en todas las actividades académicas y en la cotidianidad del estudiante.
- 3- El curso cumple su cometido si logra introducir el pensamiento crítico y autocrítico, y el “aprender a aprender”, en profesores y estudiantes.
- 4- No se debe asociar directamente el curso con otros requisitos de grado, pues ello distorsiona las expectativas del estudiante.
- 5- El curso debe ser el mismo para las dos carreras
- 6- Sugerimos que el nombre del curso se cambie por el de “Introducción al conocimiento”.

La Facultad aprobó nuestro informe e invitó por segunda vez al mismo equipo profesoral. Este informe da cuenta de la doble experiencia. Luego, los estudian-

tes-profesores titulares de la cátedra habían terminado sus programas de maestría y ya no estaban disponibles para una tercera oportunidad. ¿Qué pasará posteriormente? Es una pregunta que nos preocupa y a ella aludiremos en la discusión.

Observaciones generales

Los estudiantes del posgrado, especialmente los magísteres y los doctores, están llamados a ser el grupo de relevo profesoral. En Colombia esto cobra especial importancia frente al panorama demográfico del profesorado que indica que por lo menos el 50% está cumpliendo la edad de jubilación. Esto es cierto muy particularmente en la Universidad de Antioquia; por esta razón, es responsabilidad de los programas de posgrado asumir este compromiso creando opciones curriculares y paracurriculares que permitan a los estudiantes adquirir experiencias y conocimientos que contribuyan a ese relevo, ojalá superando la sempiterna idea de que el profesor a diferencia del maestro, no requiere formación pedagógica.

Aquí podría radicar el primer resultado directo/indirecto de nuestro trabajo. El Tutor se involucró personalmente y gestionó otros recursos profesorales —no sólo los autores, ver la lista en los agradecimientos— para enriquecer la experiencia a favor de todos los aprendices, estudiantes y docentes.

La fortaleza mayor del método utilizado podría ser la del intento de constitución de comunidades de aprendizaje y la naturaleza multidisciplinaria de los temas

tratados; todo esto, en su conjunto constituyó un espacio de formación integral, con énfasis en las ciencias sociales y humanas; pues se hizo un esfuerzo consciente por dejar en claro que la investigación no está limitada al paradigma de “la bata blanca y los hallazgos patentables” sino que es un problema más de naturaleza antropológica y filosófica, que técnica-instrumental. En este sentido podríamos decir que se aplicó la experiencia de los semilleros de investigación en los que este mismo grupo de autores había participado previamente como fundadores (estudiantes y profesores).

Como producto indirecto de esta misma iniciativa, en mayo de 2001 organizamos el I Simposio sobre Enseñabilidad de la Metodología de la Investigación” (ver Uni-pluri-versidad Vol 1, No 3) cuya segunda versión se realizó en agosto de 2002, (Uni-pluriversidad Vol 2, No 3). Igualmente, desde estos cursos se gestaron y se relizaron iniciativas académicas para a las cuales se invitó a toda la comunidad de estudiantes y profesores de diferentes áreas y carreras.

La preocupación final es por el futuro. Hemos discutido en otras ocasiones que las instituciones universitarias no se comportan como organizaciones inteligentes que tengan la capacidad de sistematizar e incorporar los cambios pedagógicos y didácticos que realizan los profesores día a día. Así las cosas, los cursos de metodología seguirán dictándose por parte de profesores de cátedra con muy buena voluntad, pero sin ninguna posibilidad de poner a prueba si la “metodología” que enseñan y las didácticas utilizadas para

el efecto, tienen alguna relevancia formativa; esto parece no importar a nadie.

Agradecimientos: Los autores quieren dejar constancia de la colaboración de las directivas y los estudiantes de la Fa-

cultad de Ciencias Agrarias y de manera muy especial a los profesores invitados: Dolly Londoño, Martha Olivera, Ofelia Tobón, Julio Bueno, José Ramiro Galeano, Antonio García, René Oquendo, Paula Restrepo, Santiago Peláez.

Anexo 1: Cuadro comparativo de los contenidos del curso clásico y del curso alternativo

Semana	Curso clásico	Curso alternativo
1	Introducción, presentación. Ética en la investigación.	Introducción a las comunidades de aprendizaje. Investigación en el currículo de pregrado. Estrategia para la formación de investigadores.
2	Ciencia, técnica y tecnología. Introducción al método científico.	Qué fue lo que pasó en la ciencia en el Siglo XX. Reflexiones en torno a la formación de investigadores jóvenes.
3	Etapas básicas de la investigación. Proyecto de investigación: el tema y el problema	Modelos explicativos del mundo. La noción del obstáculo epistemológico.
4	Proyecto de investigación: La revisión bibliográfica.	El concepto de lectura. Investigación como una forma de lectura. La lección de Morin. Para todas las culturas y para todos los niveles.
5	Proyecto de investigación: El marco teórico, hipótesis y objetivos.	Lenguaje y comprensión. Modos de aprendizaje.
6	Proyecto de investigación: Las variables y su medición.	La unidad de la ciencia. Las clases. Los empiristas victorianos.
7	Proyecto de investigación: Población y muestra.	El papel de la universidad en la sociedad.
8	Elementos del proyecto de investigación: Plan de trabajo, flujograma y cronograma.	Introducción a los paradigmas de la investigación. Los científicos de la revolución científica.
9	Presupuesto de la investigación. Recolección, procesamiento y análisis de la información.	Gestión de información. Búsqueda, utilización y socialización de la información. Formación integral (Orientaciones para la acción)

10	Cómo leer, escribir y criticar la literatura científica. Las referencias bibliográficas.	Etapas de la investigación científica. Elementos del proyecto de investigación: • Tema y problema de investigación. • La revisión bibliográfica. • El marco teórico, hipótesis y objetivos. • Las variables y su medición. Cronograma, flujograma, presupuesto, fuentes de financiación. Investigación social y medicina veterinaria y zootecnia.
11	Diseños básicos de investigación. Estudios descriptivos y de corte.	Modelos básicos de investigación: • Descriptivo • Corte • Casos y controles • Cohorte • Experimentales Teoría de la inteligencia creadora.
12	Estudios de casos y controles.	La estadística como herramienta y no como meta. Trabajo práctico de estadística.
13	Estudios de cohorte.	El CIP (Centro de Investigaciones Pecuarias) y sus funciones. RedSIN (Red de Semilleros U. De A. Qué es la ilustración. Intelectuales y política.
14	Estudios experimentales.	El problema de la relación entre sujetos y de éstos con el conocimiento (Ética). La ética de la ciencia y su corrupción.
15	Manejo estadístico de la información.	Sesión de análisis de trabajos de grado. (Veterinaria-Zootecnia)

Anexo 2: Listado de documentos entregados a modo de manual de lectura para el curso.

BACHELARD, Gaston. La noción del obstáculo epistemológico. En: La formación del espíritu científico. Siglo XX Eds, 14 ed. México, pp15-26, 1981.

CAPELLA, Juan Ramón. Modos de aprendizaje. En: El Aprendizaje del Aprendizaje. Ed. Trotta S.A. 2da ed. Madrid, pp. 29-39, 1998.

CAPELLA, Juan Ramón. Las clases. En: El Aprendizaje del Aprendizaje. Ed. Trotta S.A. 2da ed. Madrid, pp. 25-28, 1998.

- ECHEVERRI, J.H. Reflexiones en torno a la formación de investigadores jóvenes aplicado al nivel de pregrado. Formación Médica MEDUNAB. Vol. 3 (7): 55-62, 2000.
- KANT, E. Qué es la ilustración? Mimeografiado.
- BUNGE, Mario. La ética de la ciencia y su corrupción. En: Ética y ciencia. Ediciones Siglo Veinte. 3ª Edición . P.33-40, 1986
- LI PUN Hugo, MARES, Víctor M. Una agenda de investigación para el cambio. Mimeografiado.
- FALS Borda, Orlando. La ciencia del pueblo: nuevas reflexiones. En: La investigación-acción participativa. Inicios y Desarrollos. Lewin K, Tax S, Stavenhagen R, et al, Salazar MC, Ed. Tarea, Bogotá, pp. 65-79, 1990
- DUQUE V. Alberto. Reflexión sobre currículo y valores o asincronía artesanal. Lectiva 1: 17-28, 1997
- GIRALDO S. Leonel, QUINTERO Marina. La enseñanza: una práctica determinada por el deseo de saber. Lectiva 2: 28-34, 1988.
- PÉREZ T. Ruy. ¿Existe el método científico? Historia y realidad. La ciencia/161 para todos México, pp. 15-18; 110-113, 1998.
- OSSA L. Jorge E. La lección de Morin. Para todas las culturas y para todos los niveles. Debates N°29: 43-46, 2000.
- CASTILLO S. Mauricio. Estrategias para la formación de investigadores. Memorias, Segundo Encuentro Nacional de Semilleros de Investigación, Popayán, 2000.
- OSSA L. Jorge E. ¿Qué significa investigación en el currículo de pregrado y cómo abordarlo? En: Para soñar y construir la universidad. Copiyepes, Medellín, pp. 32-39, 1999.
- MARINA, Juan A. Presentación de la inteligencia. En: Teoría de la inteligencia creadora. Anagrama, Barcelona, pp. 15-28, 1993
- LEMONS S. Carlos. Intelectuales y política. El Tiempo, Bogotá, diciembre 11, 2000.

Publicado en Uni-pluri/versidad Vol.2 N°3, 2002, pág.61

Hacia una pedagogía Para la incertidumbre y la creatividad

Jorge Ossa Londoño*

Dedicado con cariño y agradecimiento

A mis colegas profesores y profesoras,

Quienes han sido mis tutores más cercanos

Durante los más de 16 años que ha durado

mi posdoctorado en el

Departamento de Microbiología y Parasitología

De la Facultad de Medicina de la

Universidad de Antioquia.

Entremos directamente a la pedagogía y a su aliada, la didáctica; la primera como la reflexión que hacemos del acto de enseñar, y la segunda como las estrategias para promover el aprendizaje. El título que he puesto a este ensayo es justamente una invitación al cambio en nuestro abordaje de estas construcciones culturales que asociamos con la escuela. Pero precisemos el asunto: ¿Cambiar qué y para qué?

Uno de los presupuestos mayores que animan el proyecto educativo en la actualidad - así esto no esté escrito en las proclamas oficiales - es el de formarnos para ser algo en la vida; lo cual presupone, a la vez, que nada somos y que sin escuela nada llegaremos a ser. (Asunto muy problemático, pues, a lo largo de la historia muy pocos hemos tenido escuela, ¡pero todos hemos SIDO!). Analicemos esa certeza que está implícitamente arraigada en nuestros padres cuando, cariñosamente, nos aconsejan que

* MV, MS, Ph.D. Profesor, facultad de Medicina, Universidad de Antioquia.

«hay que estudiar para salir adelante». De la misma manera, y desde las primeras oraciones, se nos ha prometido un camino derecho para llegar a Dios. Con estas dos certezas fundadoras empezamos el camino; el éxito será medido por el logro de esas dos metas y, a pesar de que nadie, nunca, ha dado fe (fehaciente) de alguno de estos dos logros, seguimos atrapados, casi sin salida, en esa visión paradigmática que implica un determinismo fatal, en la medida en que dejamos lo uno y lo otro en manos de terceros (el SER, en manos de la escuela y sus maestros; el cielo en manos del Salvador y sus ministros).

El Conocer y el conocimiento

La dificultad mayor radica en que la escuela misma se ocupa de afianzar tales principios al hacernos aceptar la idea de que allí - en la escuela - se transfiere el conocimiento; que el conocimiento es la misma realidad y que de esta manera la realidad es aprehensible. Así llegamos a la aceptación de que lo que nos enseñan y memorizamos, es la verdad, y con ésta en la mano, podemos llegar a ser algo en la vida. Pero no caemos en cuenta de que en el camino han quedado rezagadas la libertad, la creatividad y la responsabilidad: la libertad enredada en las verdades que hemos heredado por imposición, la creatividad atrofiada en la nunca ejercitada habilidad para encontrar el sentido por nuestros propios medios, y la responsabilidad diluida en manos del agente externo: la escuela y el Salvador.

De la misma manera, sin libertad, sin creatividad y sin responsabilidad, muer-

ren la capacidad de asombro, la curiosidad y la capacidad de preguntar; de hecho, yo considero que aquí queda claramente frustrado el proyecto humano ¿O qué más puede esperarse de alguien que ha memorizado unas cuantas fórmulas pero no tiene libertad para ejercitar su curiosidad, ni curiosidad para ampliar los límites de su libertad? No sobra recordar aquí que la curiosidad es la más libre de todas las capacidades, pues la curiosidad es completamente amoral; esto es, podemos tener curiosidad por todo, sin limitación alguna, fuera de nosotros mismos. En cuanto a la responsabilidad, sólo podemos exigir la, *strictu sensu*, ¡cuando hay libertad!

Recordemos al poeta San Juan de la Cruz cuando declara que para llegar a un sitio desconocido es necesario tomar un camino desconocido. En ese mismo sentido dice Lewis Carroll, en boca de Alicia y el gato - en el país de las maravillas - «¿Quieres decirme, por favor, qué camino debo tomar para salir de aquí? / Eso depende mucho de a dónde quieres ir - respondió el gato / Poco me importa a dónde ir - dijo Alicia / Entonces poco importa el camino que tomes - replicó el gato.» Llegar a SER algo en la vida no significa otra cosa que llegar a SER uno mismo; es llegar a esa meta desconocida, inédita, a la que sólo puedo llegar yo solo, solamente. El camino es desconocido y nada ni nadie puede introducir determinismos o certezas. La incertidumbre es nuestra aliada y corresponde a la educación convertirla en una estrategia; la mejor de todas.

Llegamos pues a la idea de que maravillamiento, curiosidad y libertad

están estrechamente relacionados con el SER humano. Es desde estas tres dimensiones de donde surge nuestra capacidad para crear nuevos mundos: de ficción, de ciencia, de política, de ética.

La visión religiosa del mundo, modificada y de alguna manera reemplazada - pero nunca superada - por la ciencia, se empecina en hacer del diálogo con la naturaleza un diálogo de sordos, al presuponer que la naturaleza es pasiva y está sometida a leyes todopoderosas (¡la ciencia reemplaza a Dios, con todas sus implicaciones!). Por eso no aceptamos respuestas inesperadas, ni emergencias; de esta manera, el universo que nos rodea parece ser una verdad congelada, pero nunca podemos entenderlo a partir de lo posible; es decir, parecemos tarados para comprender que eso que nos circunda es apenas una de las formas posibles de la realidad, que depende de mi subjetividad, y por lo tanto es diferente para otros sujetos; de hecho perdemos la capacidad de ver cómo esa realidad muta ante nuestros propios ojos.

Así, la escuela nos lleva a una visión del mundo que no acepta el pensamiento dinámico, ni la autoorganización, ni el caos: todo es equilibrio, homeostasis, normalidad, invarianza y certeza. De ahí nuestra desazón de investigadores cuando el resultado es diferente, inesperado, cuando natura y cultura en su infinita variedad nos ofrecen otras posibilidades. Aquí aparece una especie de analfabetismo funcional: somos incapaces de hacer otras lecturas más allá de los moldes impuestos por la escuela; parece que hemos

perdido las estructuras mentales que nos permitían comportarnos inteligentemente frente a una realidad incierta e inesperada; esto es, desplegar nuestra función de seres curiosos, hermenéuticos, constructores de sentido, preguntones y hábiles hacedores de mundos reales y fantásticos.

El resumen más bello lo he encontrado en la pluma de Alfonso López Quintás, en su libro *Estética de la creatividad*: «La Teoría del Conocimiento debe estar inspirada en una concepción de la realidad que no considere los fenómenos y entidades como algo rígidamente delimitado, sino como ámbitos que se distienden y entreveran. De lo contrario, se ciega la luz que brota en la interacción. Esta flexibilización de la mente implica una verdadera *metanoia*, un cambio de actitud radical frente a la realidad: el paso de la actitud de dominio a la actitud de liberalidad, del afán de seguridad a la aceptación del riesgo, de la actitud de reserva y oclusión a la actitud de apertura y comunicación. Para pensar con las categorías de ámbito y encuentro se requiere mantener el ánimo en suspensión, lo cual exige una gran elevación de espíritu. La Teoría del Conocimiento debe llevar a su base una poderosa ascética que enseñe a vivir en trance de auténtica creatividad interaccional. Si a este género de actividad cocreadora le damos el nombre de *juego*, se hace patente que la actividad lúdica debe presidir toda estética de la creatividad que desee abordar su problemática con la debida penetración».

¿Cómo, entonces, podríamos cambiar los paradigmas pedagógicos y didácticos que nos han conducido a la situación descrita? Aquí radica una de las grandes dificultades, pues dice Edgar Morin, que para cambiar la educación es necesario cambiar la cultura y para lograr esto último, es necesario cambiar la educación. Por eso se trata de algo verdaderamente fundamental: ni más ni menos que de romper un círculo vicioso que ha creado conformidad y seguridad frente a un mundo real que es cambiante, pero cuya naturaleza fluida no podemos aceptar fácilmente, pues ello implicaría el compromiso de cambio en cada uno de nosotros, en primer lugar.

Es claro que no es la escuela la única formadora, también lo es la familia, el grupo social vecino y hoy la sociedad entera a través de los medios y de la Internet. Pero el problema no es sólo local, es universal y en mayor o menor medida afecta a todos los niveles y a todas las culturas. Morin lo enuncia como el Enfrentamiento de la Incertidumbre y lo propone como uno de «Los siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro». En esta obra se nos recuerda que trasegamos por un océano de incertidumbre con unos pequeños archipiélagos de certeza.

Según los enunciados de Morin, nos enfrentamos con las incertidumbres históricas (esto es, la Historia como creadora y destructora), la incertidumbre del mundo mismo, producto del desorden, el orden y la reorganización (autoorganización). Nos enfrentamos

también con la incertidumbre de lo real (lo fenoménico vs. la realidad absoluta), la incertidumbre del conocimiento (que no es el espejo de la realidad, sino solamente una traducción de percepciones con trampas y riesgos en cada nivel), la incertidumbre del efecto de nuestras acciones (pues es imposible calcular los efectos a largo plazo a pesar de nuestras buenas intenciones), lo posible y lo imposible; pues sabemos que no todo es posible en todo tiempo y lugar, es decir, en todo contexto; pero desconocemos los límites y los tiempos de lo posible y lo imposible

No nos queda otra alternativa que correr el riesgo, o como decía Pascal (citado por Morin), tener fe en la apuesta (la decisión tomada y la plena conciencia de que eventualmente el efecto podría ser diferente o contrario). Pero esa apuesta debe estar respaldada por una estrategia (a diferencia del programa que es la secuencia de acciones que deben ser ejecutadas, la estrategia implica la evaluación permanente de los efectos de las acciones en el contexto cambiante, y la introducción de correctivos que se convierten en nuevas apuestas que también tienen que someterse a evaluación y correctivos, en una cascada sin fin). Entran pues en juego la prudencia y la audacia.

Adicionalmente debemos considerar que muchas de nuestras mejores acciones están dirigidas a finalidades muy complejas, como la libertad, la democracia, la fraternidad, la igualdad; esto es a la acción política. Aquí las incertidumbres, las contradicciones, las complementariedades son cruciales: la democracia parece ir en contravía de la libertad y viceversa, la

libertad deja en entredicho la igualdad y la fraternidad se nos oculta detrás de la multiculturalidad, o la ponemos en paréntesis como efecto de la libertad. Así, vemos que toda oportunidad lleva consigo un riesgo y todo progreso una incertidumbre y una fragilidad.

Lo único que va quedando claro, y esto no es falsa humildad, es que el tema me queda grande; pero tal vez en eso consiste justamente su atractivo y su gracia. Se trata, ni más ni menos, de poner en perspectiva los nuevos conceptos sobre la naturaleza del tiempo y el sentido del progreso, sobre la vieja y la nueva física, sobre el determinismo de la ciencia, sobre el nuevo sentido del conocimiento y la verdad y su relación con la realidad y, en fin, sobre la naturaleza y la cultura.

Queda claro también que, si bien estamos señalando un compromiso para la Educación, la construcción tiene, necesariamente, que ser individual y por esa razón, la invitación es a cada uno, para que sigamos en nuestra dinámica de cambio. Puesto que el cambio mismo es parte de un sistema dinámico, en cualquier momento nos daremos cuenta de que un pequeño elemento más nos hace avanzar significativamente, sin que medie una relación proporcional de causa a efecto; entonces empezaremos a degustar de esta forma maravillosa de vivir, asombrados ante el mundo de la vida cuya riqueza deja de ser un poco de conocimiento anquilosado de una realidad congelada, para convertirse en cambio, en crisis permanente y en oportunidad.

A propósito de crisis, digamos que, en este contexto de incertidumbre y creati-

vidad, una crisis es una oportunidad para cambiar de rumbo, para emprender uno de mil posibles nuevos caminos; la crisis es un catalizador de la incertidumbre. En otros términos podríamos decir que la crisis es justamente lo que nos ha hecho inteligentes... lo que nos ha hecho humanoides y, repitémoslo, corresponde a la educación potenciar el muy joven proceso de humanización.

Dacey, en su libro *«Fundamentals of creative thinking»* (1989) define la ambigüedad, que en este ensayo hemos llamado incertidumbre, como aquella situación en la que no se tienen marcos de referencia, ni reglas claras, ni procedimientos correctos. Este autor asocia fuertemente la ambigüedad con la inteligencia creativa y al individuo creativo con un alto umbral de aburrimiento y de pánico; esto es, con un entusiasmo a toda prueba, y con preferencia por situaciones complejas y asimétricas. Torrance, por su parte, (*The incubation model of teaching*, 1990) dice que para promover la tolerancia a la ambigüedad se requiere de procesos educativos menos rígidos y autoritarios, que permitan la toma de conciencia sobre los vacíos del conocimiento; podríamos decir, que dejen un espacio para encontrar sentido desde nuestra propia subjetividad.

La apuesta

La pregunta más pertinente desde nuestro mundo de la Microbiología y la Parasitología sería: ¿qué es lo que podemos hacer, como maestros, para contribuir al descubrimiento de este nuevo mundo?

Aquí es donde empieza a jugar la apuesta: Yo le apuesto a una enseñanza de la microbiología y la parasitología desde el conocimiento social que traen los estudiantes, para demostrarles que es tan importante el conocimiento social, como el conocimiento académico que juntos vamos a empezar a construir. Seguiría con el concepto de la historia, para demostrarles que el conocimiento de la Biología es histórico, es social; y que como histórico es perfectible, modificable y que es social justamente porque es histórico, esto es, hecho por el ser humano; en fin, que no existe la tal división entre lo natural y lo social, por lo menos no de la manera como lo hemos construido (de paso discutiría con mis estudiantes la noción de que, como seres humanos, somos 100% naturaleza y 100% cultura).

La descontextualización en la división del conocimiento ha llegado a tal grado, alimentada desde luego por la educación misma (la escuela, la universidad), que muchos estudiantes pasamos por la microbiología y la parasitología veterinaria - por citar mi caso particular - como si esta no tuviera nada que ver con la microbiología y la parasitología médica, y con la idea de que la dimensión de biólogos y de microbiólogos se quedó atrás con nuestra decisión de ser médicos o veterinarios o enfermeros. Por esta razón introduciría la idea de la multi y la transdisciplinariedad. Continuaría con la presentación de esos seres vivos que son los microbios y los parásitos, no desde

las determinaciones inmutables de la genética, sino desde su capacidad de cambiar en forma fluida, desde su capacidad de adaptarse a las circunstancias cambiantes de los entornos biosicosociales, y desde las implicaciones sociohistóricas en la interacción de agentes y hospederos a lo largo y ancho de las cadenas tróficas y de los entornos ecológicos.

Consideraría que ha ocurrido un buen aprendizaje cuando los estudiantes y los profesores hayamos adquirido la habilidad de dialogar, en forma oral y escrita, sobre el tema de la microbiología y la parasitología, en todas sus dimensiones, y daría la mayor importancia a la capacidad de descubrir no tanto las respuestas como las preguntas. Más aún lucharía contra la tendencia a memorizar el tema de una vez y para siempre, y trataría de construir con los estudiantes el maravillamiento, el asombro frente a la naturaleza cambiante de esos entes biológicos (agentes y hospederos); por la angustia frente al conocimiento en permanente construcción y reconstrucción, conocimiento nunca acabado; esto es, nunca idéntico a lo real, y obtendría gran satisfacción en tratar de convertirme, a la par con mis estudiantes, en un aprendiz que aprende a aprender y, por lo tanto, en un aprendiz vitalicio.

Agradecimientos: A la Dra. Zayda Sierra por ponerme en contacto con autores desconocidos para mí, como Dacey, Torrance y López Quintás.

REFERENCIAS CONSULTADAS

Morin E. El Método. El conocimiento del conocimiento. Ediciones Cátedra SA, Madrid, 1988.

Morin E. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Unesco, 1999.

Prigogine I. El fin de las certidumbres. Editorial Andrés Bello, Santiago, 1996

Torrance EP. The incubation model of teaching. Bearly Limited, Buffalo, NY, 1990.

Dacey J. Fundamentals of creative thinking. Lexington Books, Lexington, MA, 1989.

López Quintás A. Estética de la creatividad. Juego. Arte. Literatura. Ed. Cátedra S.A. Madrid, p212, 1977.

Publicado en Uni-pluri/versidad. Vol.1 N°3, 2001, Pág.61

La lección de Morin

Para todas las culturas y para todos los niveles

Jorge Ossa Londoño

INTRODUCCIÓN

«Los siete saberes necesarios para la educación del futuro» es el nombre del documento que, por encargo de la UNESCO, produjo Edgar Morin el año anterior (1999). Si bien el título no parece el más afortunado, pues no se trata de un número cabalístico -el siete- ni de los mandamientos para el logro del éxito, sí se trata de unos elementos que tradicionalmente han permanecido ausentes del currículo y que ahora, más que nunca, es necesario retomar.

Se trata también de principios que son válidos para todas las culturas; de tal suerte que se habla desde la voz autorizada del filósofo, del antropólogo, del sociólogo; en fin del autodidacta perfecto que es Morin. Yo quisiera agregar que son válidos también para todos los niveles y no sólo para la primaria o el bachillerato, como podría pensarse a primera vista; creo que son válidas para la universidad y particularmente urgentes para el posgrado y para la meta de aprender a aprender que ha de acompañarnos durante toda la vida. Tengo la esperanza de que esto se hará autoevidente a medida que avancemos por las páginas del documento. Quiero aclarar que mi única pretensión, en esta oportunidad, es la de hacer un recuento de algunas de las ideas

captadas de la lectura, utilizando las mismas palabras y frases del autor; esto es, me anima ante todo el deseo de difundir el pensamiento moriniano, y quiero agradecer a los lectores por su amable complacencia.

Recordemos también, de paso, para empezar, que Edgar Morin es, como ya mencioné un esclarecido autodidacta que ha participado activamente en la construcción de la historia del siglo XX, desde su adhesión temprana al marxismo y su deserción precoz del comunismo desde el mismo momento en que el stalinismo definió el futuro del experimento comunista. Esta experiencia marcó definitivamente el desarrollo del pensamiento del joven Morin, desde la dialéctica hegeliana, que él, más tarde, transformó en la dialógica como principio, no de contradicción sino de complementariedad o de verdad, pues como el mismo Morin lo cita de Bohr, el contrario de una verdad profunda no es una mentira, sino otra verdad profunda.

Alrededor de estos elementos y de una profunda reflexión sobre la muerte, de la cual sólo somos conscientes los seres humanos, y constituye por lo tanto un principio humanizador, Morin se constituyó en el padre moderno de la complejidad. El Método, su obra magna, que aún no ha terminado, da cuenta del modelo para pensar el mundo en forma compleja, a diferencia de la forma simplista y determinista como nos lo sigue enseñando el paradigma vigente.

La pregunta por el conocimiento. Empecemos con lo que el autor llama «las

cegueras del conocimiento». Se trata de una serie de elementos que nos permiten ver cómo el conocimiento está amenazado permanentemente por el error y la ilusión:

El conocimiento no es el espejo de la realidad. En este error caemos frecuentemente cuando olvidamos que el conocimiento es el producto de percepciones, traducciones y reconstrucciones, a partir de signos captados y codificados por los sentidos. Debemos reconocer que también podemos incurrir en errores mentales cuando olvidamos que no poseemos dispositivos para distinguir la alucinación de la percepción, ni el sueño de la vigilia, ni lo imaginario de lo real, ni lo objetivo de lo subjetivo. Pero poseemos sí fuertes dispositivos de autoengaño que impiden detectar la mentira de la cual el mismo individuo es autor. Nuestro conocimiento depende de la memoria. Pero esa memoria sin remembranza se pierde y con ella se modifica, se reconstruye. Además tenemos mecanismos eficientes para olvidar lo desagradable; en resumen, poseemos un gran mecanismo adulator.

Pero además de esos **errores de percepción**, caemos con frecuencia en el **error intelectual** cuando olvidamos que el conocimiento se funda en palabras, ideas, teorías y lenguajes, todos ellos dependientes de la traducción, de la interpretación y éstas, a su vez, dependientes de la subjetividad del individuo. Esa subjetividad, a su vez, está formada a partir de la historia particular, la visión propia del mundo, los valores y los principios de conocimiento individuales. No debemos desconocer los sesgos personales, a pesar

de los controles racionales. No debemos olvidar que, en el mundo mamífero, la inteligencia es inseparable de la afectividad; pues es de aquí de donde surgen la curiosidad, la pasión (ambas características del investigador). Sin emociones no hay inteligencia y todo comportamiento se vuelve irracional; lo que significa que el intelecto queda en pie de igualdad con el afecto.

Estos errores intelectuales también tienen que ver con nuestra noción de ciencia: este método científico, extraordinario para detectar errores en la búsqueda del conocimiento, pero controlado por paradigmas que pueden ser errados e ilusos, a la vez que poseen mecanismos muy poderosos para esconder y justificar el error. Mientras que la ciencia predica la falibilidad, como criterio de verdad, la sociedad científica exhibe una resistencia que cierra el sistema en un conjunto de error-ilusión invulnerable.

Pero, como si fuera poco, también incurrimos en **errores de la razón**. La racionalidad es el mecanismo corrector, pero si no está alerta, muy rápidamente puede caer en el racionalismo doctrinal; que también se cree racional porque utiliza sistemas lógicos basados en inducción-deducción, pero fundado en bases mutiladas o falsas y, ante todo, negándose a la discusión argumentada y a la verificación empírica. La racionalidad es un diálogo permanente con la realidad, que se resiste al conocimiento; un diálogo entre lo lógico y lo empírico, un diálogo con sus propias insuficiencias, un dispositivo de diálogo entre la idea y la realidad; en fin, un diálogo entre lo objetivo y lo subjetivo.

Toda ignorancia de la subjetividad es irracional.

Dentro de los errores intelectuales debemos ser conscientes de las cegueras paradigmáticas: en el juego de la ciencia el trayecto entre la verdad y el error se juega no sólo entre el empirismo y la lógica, sino también en el fondo invisible de los paradigmas. Se entiende como tal al conjunto de conceptos maestros de la inteligibilidad; es el caso del orden para los deterministas, la materia para los materialistas, el espíritu para los espiritistas, etc.

El gran paradigma de occidente es justamente la disociación que hizo Descartes para fundar la ciencia y la modernidad. Era necesario asumir la separación del sujeto y el objeto para poder dividir la realidad en pequeñas porciones, susceptibles de ser analizadas por las disciplinas y las ciencias especializadas. El producto de estos 400 años de escisión hizo posible la ciencia y la tecnología de que disfrutamos hoy, 24 horas al día; pero también han dejado muy en claro la posibilidad de destrucción del entorno y una sensación de fracaso en la promesa de aprehender la realidad.

Volvamos a los grandes y pequeños paradigmas para resumir diciendo que éstos ayudan a revelar y a dilucidar, pero a la vez ayudan a enceguecer y a ocultar. Y recordemos que estar por fuera del paradigma es subversivo y sólo es soportado en la clandestinidad.

Pero aquí no se agotan las cegueras; también llegan con la dictadura de las convicciones y las creencias: lo sagrado, el

dogma, el tabú, el miedo a la incertidumbre y la impronta cultural. Todos estos contribuyen al conformismo cognitivo y corresponde a la educación crear la conciencia de nuestras enajenaciones, para poder dialogar con las ideas y tratar de controlarlas, por lo menos en la medida en que ellas nos controlan a nosotros.

El miedo al cambio y a lo inesperado se explica porque las ideas fijas no admiten la emergencia de la incertidumbre. Esta mata al pensamiento simplista a la vez que oxigena al conocimiento complejo. La educación es responsable del conocimiento y para el efecto debe elaborar el principio de incertidumbre racional, y lograr que ningún ser humano sea inconsciente de sus ideas y de sus propias mentiras.

LA COMPRENSIÓN Y LA ÉTICA DEL GÉNERO HUMANO

Estamos en la era planetaria y es necesario entender su contexto complejo. El problema del nuevo ciudadano es el de acceder, articular y organizar la información planetaria. La evolución cognitiva no se dirige hacia la elaboración de conceptos cada vez más abstractos sino, por el contrario, busca la contextualización. La educación debe promover una inteligencia general con la seguridad de que mientras más poderosa sea esta dimensión -la inteligencia general, que también podríamos llamar formación integral- más grande será la capacidad para tratar problemas especiales.

A pesar del desarrollo de la comunicación y las redes, la incomunicación y la incomprensión siguen siendo el común denominador. Esa comprensión es necesaria para garantizar la solidaridad intelectual y moral de la humanidad; y debemos recordar que la comprensión incluye lo objetivo y lo intelectual, pero también incluye lo intersubjetivo. Para lo primero nos basta la explicación; pero para lo segundo la explicación se queda corta; se requiere también de la simpatía, de la apertura, de la generosidad. Esta meta corresponde a la educación.

Nuestro pequeño planeta es una mera chispa cósmica, en una galaxia pequeña y en un universo en expansión. Dependemos vitalmente de la biosfera; de cadenas tróficas, de presas y de predadores, de vida y de muerte. La educación tiene que ayudarnos a comprender la muy física y muy biológica identidad terrenal. Además de la identidad genética, cerebral, y afectiva que compartimos los humanos, en medio de la diversidad individual, cultural y social, hoy es claro el panorama que hemos venido viviendo en el siglo que agoniza: todos los seres humanos de hoy vivimos los mismos problemas fundamentales de vida y muerte; estamos unidos en una comunidad de destino planetario.

Lo anterior significa también que la idea de estado nación absoluto es cosa del pasado; ahora los grandes problemas de interés común sobrepasan la competencia nacional. La educación tiene que transformar la especie humana en una verdadera humanidad y ello incluye la

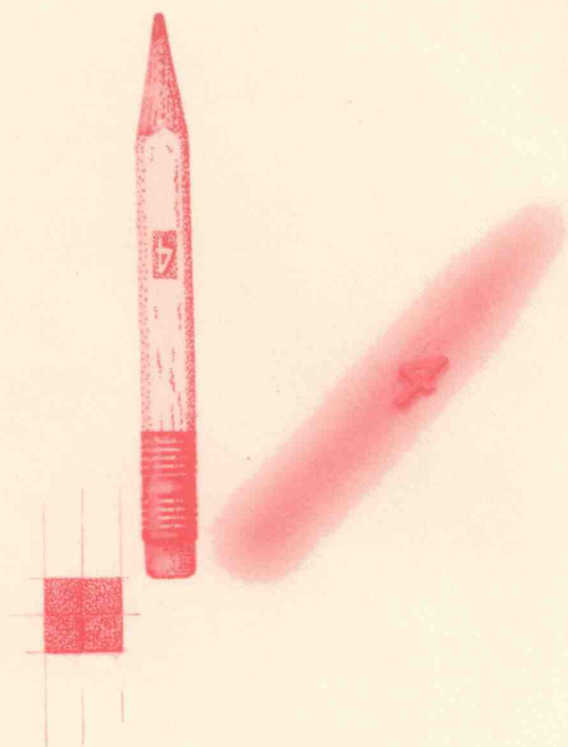
construcción de una ética de la comprensión planetaria que incluye: 1) una conciencia antropológica que reconoce nuestra unidad en la diversidad, 2) una conciencia ecológica, que se refiere a nuestra dependencia de la biosfera, 3) la conciencia cívica general, es decir la responsabilidad y la solidaridad para con los congéneres y 4) una conciencia espiritual que nos permita el ejercicio del pensamiento complejo y la comprensión mutua.

La ética del género humano o antropoética está basada en individuo-sociedad-especie como una triada absolutamente interdependiente; es justamente de esta interacción de donde surge la cultura. Toda concepción del género humano incluye el desarrollo de autonomías individuales, de participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia a la especie. Es también, del medio complejo de esta triada, de donde surge la conciencia.

Una antropoética exige: 1) asumir la condición humana en toda su amplitud y toda su complejidad, 2) lograr la humanidad en cada uno de nosotros y 3) asumir el destino humano en sus antinomias y en su plenitud. Con estos elementos debemos enfrentarnos a la tarea del milenio que incluye la humanización de la humanidad, la obediencia y la guía a la vida, el logro de la unidad planetaria en la diversidad, el respeto a las diferencias y a los parecidos en el otro, el desarrollo de la ética de la solidaridad y de la comprensión.

Finalmente, tenemos que desarrollar y salvar a la democracia, no necesariamente como forma o sistema político sino, ante todo, como sistema de vida. La democracia hace individuos como la tiranía hace esclavos. Pero democracia no es ausencia de crisis o conflictos; pues son éstos, justamente los que permanentemente actualizan la democracia. La escuela debería ser práctica y concretamente un laboratorio de la vida democrática.

Morin, E. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO, Naciones Unidas, París, 1999.



de la pedagogización
de la investigación

Enseñabilidad de la metodología de la investigación. Puesta en marcha de una alternativa al curso clásico*

Albeiro López, Omar Saldarriaga, Darío Gil, Alberto Duque, Jorge Ossa

RESUMEN

Se describe la experiencia docente en un curso de “Metodología de la Investigación”, en el que se desarrolló una dinámica alternativa al curso clásico, y se hacen algunas recomendaciones al respecto. El énfasis se colocó en la dimensión antropológica del asombro y la pregunta, y la epistemología, más que en las “metodologías”. Las premisas sobre las cuales se gestó y se desarrolló la iniciativa, fueron las siguientes: 1- Los docentes de estos cursos no son los profesores con la mayor experiencia investigativa. 2. La mayoría de los docentes son de cátedra y su motivación es más de carácter laboral. 3. Los cursos resultan “muy aburridos” para los estudiantes, pues en general son listados estereotipados de formalismos y reglas estadísticas “en el vacío”. 4. Así, pensamos, que el curso de “metodología”, repetido en casi todos los programas académicos y en todas las instituciones, no es congruente con la idea de promover una buena formación investigativa y una actitud científica; más aún, es posible que se esté logrando un efecto contrario.

* Grupo CHHES–Biogénesis, Universidad de Antioquia

Durante las últimas dos décadas del siglo anterior, el estado colombiano hizo importantes esfuerzos para vincularse a la era del conocimiento que se anuncia, al inicio del nuevo siglo, como el mayor potencial y la más efectiva riqueza de los pueblos del futuro. Estos esfuerzos incluyen desde lo constitucional y lo legal, hasta lo económico y lo educativo. Es así como tenemos Nueva Constitución que considera la importancia y la necesidad de la investigación en forma explícita; tenemos Ley de Ciencia y Tecnología; se fortalece a Colciencias como entidad operativa, adscrita a Planeación Nacional, para la gestión y la administración de los fondos para la investigación, y se crea una sólida infraestructura de grupos y un sistema de estímulos para su pervivencia.

De la misma manera, en estas dos décadas, hemos conocido dos Leyes reglamentarias de la Educación Superior (80 del 80 y 30 del 92). Estas, además de considerar la generación de conocimiento como una característica fundamental de las universidades, urgen la creación de posgrados en el país, con énfasis en el doctorado.

Un efecto inesperado de la Ley 30, y quizás no deseado por algunos, fue la expansión de las instituciones de educación superior, sobre todo las de carácter privado; sin embargo, también en el resto del mundo, en el mismo periodo, hubo una gran expansión de la demanda y de la oferta de educación postsecundaria. Esto, que en principio podría parecer positivo, no lo fue tanto, pues los cambios sistémicos

que eran necesarios para el éxito de dicha expansión, no se dieron en forma sincrónica y equiparable con las necesidades de esta “nueva empresa”.

Eran necesarios cambios, no sólo de algunas sino de todas las variables que inciden en el proceso educativo académico; no sólo en lo cuantitativo sino también en lo cualitativo, como es el caso de la preparación del profesorado. La expansión se dio con profesores de cátedra y no con profesores vinculados; por otro lado, ese gran contingente de nuevos docentes no había recibido una formación pedagógica que los habilitara para ejercer su función de una manera adecuada. El viejo contingente tampoco había recibido tal formación ya que la educación superior ha ignorado siempre la dimensión pedagógica de la labor docente, creyendo ingenuamente que el experto, *per se*, sabe enseñar su disciplina.

Quizá por las mismas demandas legales en el sentido que la universidad sea generadora de conocimiento, prácticamente todo programa académico “que se respete” incluye en su plan de estudios uno o varios cursos de “metodología” (genérico que se remite a la descripción de los pasos del método científico del siglo XIX y a unos ejercicios de estadística). La manera como cada institución y cada facultad o programa abordan el asunto, difiere en algún grado, pero en general se puede proponer como de uso corriente y a modo de hipótesis, lo siguiente:

- 1- Los docentes de estos cursos no son los profesores con la mayor experiencia investigativa. En muchos casos no tienen ninguna experiencia práctica ni teórica específica.

- 2- La mayoría de los docentes de estos cursos son de cátedra y más que una docencia ejercida por la motivación disciplinaria y pedagógica, están animados por una oportunidad laboral.
- 3- Los cursos resultan “muy aburridos” para los estudiantes, pues en general son listados estereotipados de formalismos y reglas estadísticas “en el vacío”, sin que haya una discusión de los principios antropológicos del asombro y la pregunta como fundadores de la condición humana, de la curiosidad, de la investigación y del conocimiento.
- 4- Así, pensamos, que el curso de “metodología”, repetido en casi todos los programas académicos y en todas las instituciones, no es congruente con la idea de promover una buena formación investigativa y una actitud científica; más aún, es posible que se esté logrando un efecto contrario.

En la Universidad de Antioquia, en particular, la investigación y la docencia son los ejes fundamentales de la misión; así, paralelo a la construcción de una cultura de investigación con la generación de centros y grupos, en los últimos años, se ha venido insistiendo en la participación de los estudiantes en la investigación y en la discusión acerca del sentido de la formación para la investigación en los pregrados. Justamente, durante la última década, la Universidad de Antioquia ha acumulado los mayores créditos en términos de compromiso con la investigación, expresado en cantidad y calidad de los grupos y de su infraestructura. Pero

esto no es suficiente; más allá de los decretos y de los instrumentos, es necesario construir una actitud.

Frente a este panorama se presentó la oportunidad de colaborar con la Facultad de Ciencias Agrarias, específicamente en sus programas de Medicina Veterinaria y de Zootecnia, en el desarrollo del curso de Metodología de la Investigación, en el año 2000. En este informe describimos la experiencia y hacemos algunas recomendaciones para problematizar este campo del ejercicio docente que debe ser sometido a la crítica, la autocrítica y la sistematización, como es lo propio de una actitud científica.

Abordaje y resultados

El compromiso surgió cuando los dos primeros autores de este artículo, que eran a la sazón estudiantes de maestría en ciencias básicas biomédicas, fueron invitados como catedráticos para ofrecer los cursos de metodología de la investigación en los programas de Medicina Veterinaria y de Zootecnia, respectivamente. Los invitados, amablemente consultaron primero con su tutor (último de los autores) y después de varias sesiones de reflexión sobre el tamaño del compromiso y las implicaciones en sus respectivos programas de maestría, se decidió aceptar el ofrecimiento con la condición de que se nos diera libertad para hacer los cambios que considerásemos necesarios para hacer un trabajo acorde con la perspectiva crítica presentada en la introducción de este documento. Tal propuesta fue aceptada por la Facultad, con la condición de que, de todas maneras, se incluyese también el contenido clá-

sico de la asignatura. Así empezamos el trabajo.

En primer lugar consultamos con los otros miembros del equipo sobre su voluntad para colaborar con el proyecto (el curso se convirtió en un proyecto colectivo!). Aceptada su participación empezamos por informarnos sobre la ubicación de los respectivos cursos en el pensum; el de Medicina Veterinaria ubicado en el octavo nivel, con el requisito de que, al finalizar, el estudiante debía presentar su proyecto de trabajo de grado. El curso de Zootecnia, por su parte, ubicado en el segundo nivel, no tenía tal prerrequisito; adicionalmente se encontró que estos dos cursos tenían diferente acreditación y por tanto no era permisible que los estudiantes de Zootecnia tomaran el curso de Medicina Veterinaria y viceversa, así los contenidos pudieran ser los mismos.

Nos propusimos ofrecer un temario diferente, en el que los aspectos antropológicos y epistemológicos constituyeran el núcleo del curso (Ver anexo 1 que compara el contenido del curso clásico con la alternativa propuesta). En cuanto a la aproximación pedagógica-docente- didáctica nuestro enfoque estuvo dirigido a la participación de los estudiantes, a través del diálogo, la relatoría y la presentación de artículos científicos y trabajos de grado de los egresados de la misma Facultad. Nuestro objetivo más que instructivo fue formativo, partiendo de la historia personal de cada uno de los estudiantes y profesores. El ambiente de aprendizaje se organizó en forma de conversatorio y utilizando una distribu-

ción en mesa redonda. Ofrecimos, además, un manual de lecturas para todo el curso (ver anexo 2). El programa del curso se modificó de tal manera que los temas clásicos se trabajaran en unas pocas sesiones para dar espacio a los nuevos temas.

El titular de la cátedra (uno de los estudiantes siempre estuvo presente y fue el responsable de los aspectos administrativos, incluida la asignación de una nota; los demás profesores de acuerdo con el dominio de cada temática y más por el gusto particular, con la participación activa del titular y bajo la coordinación metodológica y formativa previamente acordada, participaron con los temas respectivos.

El curso se desarrolló en dos sesiones semanales de dos horas, una de las cuales se dedicó más a una exposición del profesor, con participación activa de estudiantes; y la segunda a la discusión de uno de los artículos pertinentes al tema de la semana, programados en el manual de lectura.

Al final del semestre la experiencia fue evaluada por parte de los estudiantes mediante un formulario individual respondido por escrito y un diálogo posterior, cuyos resultados más importantes para nuestro objeto de estudio fueron los siguientes:

- 1- Sólo el 50% de los estudiantes consideró que se habían cumplido los objetivos.
- 2- Hacen falta actividades prácticas.
- 3- Los temas fueron muy abstractos
- 4- Realmente no se incentiva al estudiante para investigar

- 5- El método es diferente pero no cambia durante el curso
- 6- Al final, el curso se volvió igual a los demás
- 7- Falta motivar más a los estudiantes para la lectura y demás trabajos del curso, las otras materias son muy exigentes.
- 8- El nuevo método es “muy nuevo” y no logramos adaptarnos completamente
- 9- Los profesores también incurrieron en monólogos y a veces fueron dogmáticos y aburridos.
- 10- El curso no debería enfocarse tanto a la participación
- 11- Sólo el 30% de los estudiantes dijo haber hecho las lecturas antes de la clase
- 12- El 70% de los estudiantes consideró que sí obtuvo logros importantes en su formación profesional: la manera de ver el mundo, la importancia de la evidencia científica, la capacidad de arriesgarse, la capacidad de hablar en público, el manejo de temas sociales de la profesión.
- 13- La calificación que los estudiantes dieron al curso fue la siguiente: bueno o excelente para el 40%, aceptable para el 40% y deficiente para el 10% (10% no respondieron la pregunta).
- 14- Los estudiantes, por su parte, calificaron su comportamiento así: bueno, 45%, aceptable; 35% y deficiente 10% (10% no responden).

Paradójicamente, se percibe que la mayoría de estudiantes se siente complacida cuando se plantea un cambio en la rutina académica de clases magistrales y

toma de notas; pero, aparentemente, siempre con la esperanza de que este cambio implique menor esfuerzo personal; no parece que importara la calidad del aprendizaje. Aquí nacen las primeras frustraciones de estudiantes y profesores; sin embargo, en esta oportunidad logramos superar esta etapa positivamente, mediante el diálogo.

Finalmente presentamos un informe a la Facultad con las siguientes recomendaciones:

- 1- El curso debe estar más orientado a la epistemología que a los métodos y requisitos de grado.
- 2- Debe estar más orientado a la formación que a la instrucción y debe ubicarse tempranamente en el pensum, como elemento que oriente el camino en todas las actividades académicas y en la cotidianidad del estudiante.
- 3- El curso cumple su cometido si logra introducir el pensamiento crítico y autocrítico, y el “aprender a aprender”, en profesores y estudiantes.
- 4- No se debe asociar directamente el curso con otros requisitos de grado, pues ello distorsiona las expectativas del estudiante.
- 5- El curso debe ser el mismo para las dos carreras
- 6- Sugerimos que el nombre del curso se cambie por el de “Introducción al conocimiento”.

La Facultad aprobó nuestro informe e invitó por segunda vez al mismo equipo profesoral. Este informe da cuenta de la doble experiencia. Luego, los estudian-

tes-profesores titulares de la cátedra habían terminado sus programas de maestría y ya no estaban disponibles para una tercera oportunidad. ¿Qué pasará posteriormente? Es una pregunta que nos preocupa y a ella aludiremos en la discusión.

Observaciones generales

Los estudiantes del posgrado, especialmente los magísteres y los doctores, están llamados a ser el grupo de relevo profesoral. En Colombia esto cobra especial importancia frente al panorama demográfico del profesorado que indica que por lo menos el 50% está cumpliendo la edad de jubilación. Esto es cierto muy particularmente en la Universidad de Antioquia; por esta razón, es responsabilidad de los programas de posgrado asumir este compromiso creando opciones curriculares y paracurriculares que permitan a los estudiantes adquirir experiencias y conocimientos que contribuyan a ese relevo, ojalá superando la sempiterna idea de que el profesor a diferencia del maestro, no requiere formación pedagógica.

Aquí podría radicar el primer resultado directo/indirecto de nuestro trabajo. El Tutor se involucró personalmente y gestionó otros recursos profesorales –no sólo los autores, ver la lista en los agradecimientos– para enriquecer la experiencia a favor de todos los aprendices, estudiantes y docentes.

La fortaleza mayor del método utilizado podría ser la del intento de constitución de comunidades de aprendizaje y la naturaleza multidisciplinaria de los temas

tratados; todo esto, en su conjunto constituyó un espacio de formación integral, con énfasis en las ciencias sociales y humanas; pues se hizo un esfuerzo consciente por dejar en claro que la investigación no está limitada al paradigma de “la bata blanca y los hallazgos patentables” sino que es un problema más de naturaleza antropológica y filosófica, que técnica-instrumental. En este sentido podríamos decir que se aplicó la experiencia de los semilleros de investigación en los que este mismo grupo de autores había participado previamente como fundadores (estudiantes y profesores).

Como producto indirecto de esta misma iniciativa, en mayo de 2001 organizamos el I Simposio sobre Enseñabilidad de la Metodología de la Investigación” (ver Uni-pluri-versidad Vol 1, No 3) cuya segunda versión se realizó en agosto de 2002, (Uni-pluriversidad Vol 2, No 3). Igualmente, desde estos cursos se gestaron y se relizaron iniciativas académicas para a las cuales se invitó a toda la comunidad de estudiantes y profesores de diferentes áreas y carreras.

La preocupación final es por el futuro. Hemos discutido en otras ocasiones que las instituciones universitarias no se comportan como organizaciones inteligentes que tengan la capacidad de sistematizar e incorporar los cambios pedagógicos y didácticos que realizan los profesores día a día. Así las cosas, los cursos de metodología seguirán dictándose por parte de profesores de cátedra con muy buena voluntad, pero sin ninguna posibilidad de poner a prueba si la “metodología” que enseñan y las didácticas utilizadas para

el efecto, tienen alguna relevancia formativa; esto parece no importar a nadie.

Agradecimientos: Los autores quieren dejar constancia de la colaboración de las directivas y los estudiantes de la Fa-

cultad de Ciencias Agrarias y de manera muy especial a los profesores invitados: Dolly Londoño, Martha Olivera, Ofelia Tobón, Julio Bueno, José Ramiro Galeano, Antonio García, René Oquendo, Paula Restrepo, Santiago Peláez.

Anexo 1: Cuadro comparativo de los contenidos del curso clásico y del curso alternativo

Semana	Curso clásico	Curso alternativo
1	Introducción, presentación. Ética en la investigación.	Introducción a las comunidades de aprendizaje. Investigación en el currículo de pregrado. Estrategia para la formación de investigadores.
2	Ciencia, técnica y tecnología. Introducción al método científico.	Qué fue lo que pasó en la ciencia en el Siglo XX. Reflexiones en torno a la formación de investigadores jóvenes.
3	Etapas básicas de la investigación. Proyecto de investigación: el tema y el problema	Modelos explicativos del mundo. La noción del obstáculo epistemológico.
4	Proyecto de investigación: La revisión bibliográfica.	El concepto de lectura. Investigación como una forma de lectura. La lección de Morin. Para todas las culturas y para todos los niveles.
5	Proyecto de investigación: El marco teórico, hipótesis y objetivos.	Lenguaje y comprensión. Modos de aprendizaje.
6	Proyecto de investigación: Las variables y su medición.	La unidad de la ciencia. Las clases. Los empiristas victorianos.
7	Proyecto de investigación: Población y muestra.	El papel de la universidad en la sociedad.
8	Elementos del proyecto de investigación: Plan de trabajo, flujograma y cronograma.	Introducción a los paradigmas de la investigación. Los científicos de la revolución científica.
9	Presupuesto de la investigación. Recolección, procesamiento y análisis de la información.	Gestión de información. Búsqueda, utilización y socialización de la información. Formación integral (Orientaciones para la acción)

10	Cómo leer, escribir y criticar la literatura científica. Las referencias bibliográficas.	Etapas de la investigación científica. Elementos del proyecto de investigación: • Tema y problema de investigación. • La revisión bibliográfica. • El marco teórico, hipótesis y objetivos. • Las variables y su medición. Cronograma, flujograma, presupuesto, fuentes de financiación. Investigación social y medicina veterinaria y zootecnia.
11	Diseños básicos de investigación. Estudios descriptivos y de corte.	Modelos básicos de investigación: • Descriptivo • Corte • Casos y controles • Cohorte • Experimentales Teoría de la inteligencia creadora.
12	Estudios de casos y controles.	La estadística como herramienta y no como meta. Trabajo práctico de estadística.
13	Estudios de cohorte.	El CIP (Centro de Investigaciones Pecuarias) y sus funciones. RedSIN (Red de Semilleros U. De A. Qué es la ilustración. Intelectuales y política.
14	Estudios experimentales.	El problema de la relación entre sujetos y de éstos con el conocimiento (Ética). La ética de la ciencia y su corrupción.
15	Manejo estadístico de la información.	Sesión de análisis de trabajos de grado. (Veterinaria-Zootecnia)

Anexo 2: Listado de documentos entregados a modo de manual de lectura para el curso.

BACHELARD, Gaston. La noción del obstáculo epistemológico. En: La formación del espíritu científico. Siglo XX Eds, 14 ed. México, pp15-26, 1981.

CAPELLA, Juan Ramón. Modos de aprendizaje. En: El Aprendizaje del Aprendizaje. Ed. Trotta S.A. 2da ed. Madrid, pp. 29-39, 1998.

CAPELLA, Juan Ramón. Las clases. En: El Aprendizaje del Aprendizaje. Ed. Trotta S.A. 2da ed. Madrid, pp. 25-28, 1998.

- ECHEVERRI, J.H. Reflexiones en torno a la formación de investigadores jóvenes aplicado al nivel de pregrado. Formación Médica MEDUNAB. Vol. 3 (7): 55-62, 2000.
- KANT, E. Qué es la ilustración? Mimeografiado.
- BUNGE, Mario. La ética de la ciencia y su corrupción. En: Ética y ciencia. Ediciones Siglo Veinte. 3ª Edición . P.33-40, 1986
- LI PUN Hugo, MARES, Víctor M. Una agenda de investigación para el cambio. Mimeografiado.
- FALS Borda, Orlando. La ciencia del pueblo: nuevas reflexiones. En: La investigación-acción participativa. Inicios y Desarrollos. Lewin K, Tax S, Stavenhagen R, et al, Salazar MC, Ed. Tarea, Bogotá, pp. 65-79, 1990
- DUQUE V. Alberto. Reflexión sobre currículo y valores o asincronía artesanal. Lectiva 1: 17-28, 1997
- GIRALDO S. Leonel, QUINTERO Marina. La enseñanza: una práctica determinada por el deseo de saber. Lectiva 2: 28-34, 1988.
- PÉREZ T. Ruy. ¿Existe el método científico? Historia y realidad. La ciencia/161 para todos México, pp. 15-18; 110-113, 1998.
- OSSA L. Jorge E. La lección de Morin. Para todas las culturas y para todos los niveles. Debates N°29: 43-46, 2000.
- CASTILLO S. Mauricio. Estrategias para la formación de investigadores. Memorias, Segundo Encuentro Nacional de Semilleros de Investigación, Popayán, 2000.
- OSSA L. Jorge E. ¿Qué significa investigación en el currículo de pregrado y cómo abordarlo? En: Para soñar y construir la universidad. Copiyepes, Medellín, pp. 32-39, 1999.
- MARINA, Juan A. Presentación de la inteligencia. En: Teoría de la inteligencia creadora. Anagrama, Barcelona, pp. 15-28, 1993
- LEMONS S. Carlos. Intelectuales y política. El Tiempo, Bogotá, diciembre 11, 2000.

Publicado en Uni-pluri/versidad Vol.2 N°3, 2002, pág.61

Hacia una pedagogía Para la incertidumbre y la creatividad

Jorge Ossa Londoño*

Dedicado con cariño y agradecimiento

A mis colegas profesores y profesoras,

Quienes han sido mis tutores más cercanos

Durante los más de 16 años que ha durado

mi posdoctorado en el

Departamento de Microbiología y Parasitología

De la Facultad de Medicina de la

Universidad de Antioquia.

Entremos directamente a la pedagogía y a su aliada, la didáctica; la primera como la reflexión que hacemos del acto de enseñar, y la segunda como las estrategias para promover el aprendizaje. El título que he puesto a este ensayo es justamente una invitación al cambio en nuestro abordaje de estas construcciones culturales que asociamos con la escuela. Pero precisemos el asunto: ¿Cambiar qué y para qué?

Uno de los presupuestos mayores que animan el proyecto educativo en la actualidad - así esto no esté escrito en las proclamas oficiales - es el de formarnos para ser algo en la vida; lo cual presupone, a la vez, que nada somos y que sin escuela nada llegaremos a ser. (Asunto muy problemático, pues, a lo largo de la historia muy pocos hemos tenido escuela, ¡pero todos hemos SIDO!). Analicemos esa certeza que está implícitamente arraigada en nuestros padres cuando, cariñosamente, nos aconsejan que

* MV, MS, Ph.D. Profesor, facultad de Medicina, Universidad de Antioquia.

«hay que estudiar para salir adelante». De la misma manera, y desde las primeras oraciones, se nos ha prometido un camino derecho para llegar a Dios. Con estas dos certezas fundadoras empezamos el camino; el éxito será medido por el logro de esas dos metas y, a pesar de que nadie, nunca, ha dado fe (fehaciente) de alguno de estos dos logros, seguimos atrapados, casi sin salida, en esa visión paradigmática que implica un determinismo fatal, en la medida en que dejamos lo uno y lo otro en manos de terceros (el SER, en manos de la escuela y sus maestros; el cielo en manos del Salvador y sus ministros).

El Conocer y el conocimiento

La dificultad mayor radica en que la escuela misma se ocupa de afianzar tales principios al hacernos aceptar la idea de que allí - en la escuela - se transfiere el conocimiento; que el conocimiento es la misma realidad y que de esta manera la realidad es aprehensible. Así llegamos a la aceptación de que lo que nos enseñan y memorizamos, es la verdad, y con ésta en la mano, podemos llegar a ser algo en la vida. Pero no caemos en cuenta de que en el camino han quedado rezagadas la libertad, la creatividad y la responsabilidad: la libertad enredada en las verdades que hemos heredado por imposición, la creatividad atrofiada en la nunca ejercitada habilidad para encontrar el sentido por nuestros propios medios, y la responsabilidad diluida en manos del agente externo: la escuela y el Salvador.

De la misma manera, sin libertad, sin creatividad y sin responsabilidad, muer-

ren la capacidad de asombro, la curiosidad y la capacidad de preguntar; de hecho, yo considero que aquí queda claramente frustrado el proyecto humano ¿O qué más puede esperarse de alguien que ha memorizado unas cuantas fórmulas pero no tiene libertad para ejercitar su curiosidad, ni curiosidad para ampliar los límites de su libertad? No sobra recordar aquí que la curiosidad es la más libre de todas las capacidades, pues la curiosidad es completamente amoral; esto es, podemos tener curiosidad por todo, sin limitación alguna, fuera de nosotros mismos. En cuanto a la responsabilidad, sólo podemos exigir la, *strictu sensu*, ¡cuando hay libertad!

Recordemos al poeta San Juan de la Cruz cuando declara que para llegar a un sitio desconocido es necesario tomar un camino desconocido. En ese mismo sentido dice Lewis Carroll, en boca de Alicia y el gato - en el país de las maravillas - «¿Quieres decirme, por favor, qué camino debo tomar para salir de aquí? / Eso depende mucho de a dónde quieres ir - respondió el gato / Poco me importa a dónde ir - dijo Alicia / Entonces poco importa el camino que tomes - replicó el gato.» Llegar a SER algo en la vida no significa otra cosa que llegar a SER uno mismo; es llegar a esa meta desconocida, inédita, a la que sólo puedo llegar yo solo, solamente. El camino es desconocido y nada ni nadie puede introducir determinismos o certezas. La incertidumbre es nuestra aliada y corresponde a la educación convertirla en una estrategia; la mejor de todas.

Llegamos pues a la idea de que maravillamiento, curiosidad y libertad

están estrechamente relacionados con el SER humano. Es desde estas tres dimensiones de donde surge nuestra capacidad para crear nuevos mundos: de ficción, de ciencia, de política, de ética.

La visión religiosa del mundo, modificada y de alguna manera reemplazada - pero nunca superada - por la ciencia, se empeña en hacer del diálogo con la naturaleza un diálogo de sordos, al presuponer que la naturaleza es pasiva y está sometida a leyes todopoderosas (¡la ciencia reemplaza a Dios, con todas sus implicaciones!). Por eso no aceptamos respuestas inesperadas, ni emergencias; de esta manera, el universo que nos rodea parece ser una verdad congelada, pero nunca podemos entenderlo a partir de lo posible; es decir, parecemos tarados para comprender que eso que nos circunda es apenas una de las formas posibles de la realidad, que depende de mi subjetividad, y por lo tanto es diferente para otros sujetos; de hecho perdemos la capacidad de ver cómo esa realidad muta ante nuestros propios ojos.

Así, la escuela nos lleva a una visión del mundo que no acepta el pensamiento dinámico, ni la autoorganización, ni el caos: todo es equilibrio, homeostasis, normalidad, invarianza y certeza. De ahí nuestra desazón de investigadores cuando el resultado es diferente, inesperado, cuando natura y cultura en su infinita variedad nos ofrecen otras posibilidades. Aquí aparece una especie de analfabetismo funcional: somos incapaces de hacer otras lecturas más allá de los moldes impuestos por la escuela; parece que hemos

perdido las estructuras mentales que nos permitían comportarnos inteligentemente frente a una realidad incierta e inesperada; esto es, desplegar nuestra función de seres curiosos, hermenéuticos, constructores de sentido, preguntones y hábiles hacedores de mundos reales y fantásticos.

El resumen más bello lo he encontrado en la pluma de Alfonso López Quintás, en su libro *Estética de la creatividad*: «La Teoría del Conocimiento debe estar inspirada en una concepción de la realidad que no considere los fenómenos y entidades como algo rígidamente delimitado, sino como ámbitos que se distienden y entreveran. De lo contrario, se ciega la luz que brota en la interacción. Esta flexibilización de la mente implica una verdadera *metanoia*, un cambio de actitud radical frente a la realidad: el paso de la actitud de dominio a la actitud de liberalidad, del afán de seguridad a la aceptación del riesgo, de la actitud de reserva y oclusión a la actitud de apertura y comunicación. Para pensar con las categorías de ámbito y encuentro se requiere mantener el ánimo en suspensión, lo cual exige una gran elevación de espíritu. La Teoría del Conocimiento debe llevar a su base una poderosa ascética que enseñe a vivir en trance de auténtica creatividad interaccional. Si a este género de actividad cocreadora le damos el nombre de *juego*, se hace patente que la actividad lúdica debe presidir toda estética de la creatividad que desee abordar su problemática con la debida penetración».

¿Cómo, entonces, podríamos cambiar los paradigmas pedagógicos y didácticos que nos han conducido a la situación descrita? Aquí radica una de las grandes dificultades, pues dice Edgar Morin, que para cambiar la educación es necesario cambiar la cultura y para lograr esto último, es necesario cambiar la educación. Por eso se trata de algo verdaderamente fundamental: ni más ni menos que de romper un círculo vicioso que ha creado conformidad y seguridad frente a un mundo real que es cambiante, pero cuya naturaleza fluida no podemos aceptar fácilmente, pues ello implicaría el compromiso de cambio en cada uno de nosotros, en primer lugar.

Es claro que no es la escuela la única formadora, también lo es la familia, el grupo social vecino y hoy la sociedad entera a través de los medios y de la Internet. Pero el problema no es sólo local, es universal y en mayor o menor medida afecta a todos los niveles y a todas las culturas. Morin lo enuncia como el Enfrentamiento de la Incertidumbre y lo propone como uno de «Los siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro». En esta obra se nos recuerda que trasegamos por un océano de incertidumbre con unos pequeños archipiélagos de certeza.

Según los enunciados de Morin, nos enfrentamos con las incertidumbres históricas (esto es, la Historia como creadora y destructora), la incertidumbre del mundo mismo, producto del desorden, el orden y la reorganización (autoorganización). Nos enfrentamos

también con la incertidumbre de lo real (lo fenoménico vs. la realidad absoluta), la incertidumbre del conocimiento (que no es el espejo de la realidad, sino solamente una traducción de percepciones con trampas y riesgos en cada nivel), la incertidumbre del efecto de nuestras acciones (pues es imposible calcular los efectos a largo plazo a pesar de nuestras buenas intenciones), lo posible y lo imposible; pues sabemos que no todo es posible en todo tiempo y lugar, es decir, en todo contexto; pero desconocemos los límites y los tiempos de lo posible y lo imposible

No nos queda otra alternativa que correr el riesgo, o como decía Pascal (citado por Morin), tener fe en la apuesta (la decisión tomada y la plena conciencia de que eventualmente el efecto podría ser diferente o contrario). Pero esa apuesta debe estar respaldada por una estrategia (a diferencia del programa que es la secuencia de acciones que deben ser ejecutadas, la estrategia implica la evaluación permanente de los efectos de las acciones en el contexto cambiante, y la introducción de correctivos que se convierten en nuevas apuestas que también tienen que someterse a evaluación y correctivos, en una cascada sin fin). Entran pues en juego la prudencia y la audacia.

Adicionalmente debemos considerar que muchas de nuestras mejores acciones están dirigidas a finalidades muy complejas, como la libertad, la democracia, la fraternidad, la igualdad; esto es a la acción política. Aquí las incertidumbres, las contradicciones, las complementariedades son cruciales: la democracia parece ir en contravía de la libertad y viceversa, la

libertad deja en entredicho la igualdad y la fraternidad se nos oculta detrás de la multiculturalidad, o la ponemos en paréntesis como efecto de la libertad. Así, vemos que toda oportunidad lleva consigo un riesgo y todo progreso una incertidumbre y una fragilidad.

Lo único que va quedando claro, y esto no es falsa humildad, es que el tema me queda grande; pero tal vez en eso consiste justamente su atractivo y su gracia. Se trata, ni más ni menos, de poner en perspectiva los nuevos conceptos sobre la naturaleza del tiempo y el sentido del progreso, sobre la vieja y la nueva física, sobre el determinismo de la ciencia, sobre el nuevo sentido del conocimiento y la verdad y su relación con la realidad y, en fin, sobre la naturaleza y la cultura.

Queda claro también que, si bien estamos señalando un compromiso para la Educación, la construcción tiene, necesariamente, que ser individual y por esa razón, la invitación es a cada uno, para que sigamos en nuestra dinámica de cambio. Puesto que el cambio mismo es parte de un sistema dinámico, en cualquier momento nos daremos cuenta de que un pequeño elemento más nos hace avanzar significativamente, sin que medie una relación proporcional de causa a efecto; entonces empezaremos a degustar de esta forma maravillosa de vivir, asombrados ante el mundo de la vida cuya riqueza deja de ser un poco de conocimiento anquilosado de una realidad congelada, para convertirse en cambio, en crisis permanente y en oportunidad.

A propósito de crisis, digamos que, en este contexto de incertidumbre y creati-

vidad, una crisis es una oportunidad para cambiar de rumbo, para emprender uno de mil posibles nuevos caminos; la crisis es un catalizador de la incertidumbre. En otros términos podríamos decir que la crisis es justamente lo que nos ha hecho inteligentes... lo que nos ha hecho humanoides y, repitémoslo, corresponde a la educación potenciar el muy joven proceso de humanización.

Dacey, en su libro «*Fundamentals of creative thinking*» (1989) define la ambigüedad, que en este ensayo hemos llamado incertidumbre, como aquella situación en la que no se tienen marcos de referencia, ni reglas claras, ni procedimientos correctos. Este autor asocia fuertemente la ambigüedad con la inteligencia creativa y al individuo creativo con un alto umbral de aburrimiento y de pánico; esto es, con un entusiasmo a toda prueba, y con preferencia por situaciones complejas y asimétricas. Torrance, por su parte, (*The incubation model of teaching*, 1990) dice que para promover la tolerancia a la ambigüedad se requiere de procesos educativos menos rígidos y autoritarios, que permitan la toma de conciencia sobre los vacíos del conocimiento; podríamos decir, que dejen un espacio para encontrar sentido desde nuestra propia subjetividad.

La apuesta

La pregunta más pertinente desde nuestro mundo de la Microbiología y la Parasitología sería: ¿qué es lo que podemos hacer, como maestros, para contribuir al descubrimiento de este nuevo mundo?

Aquí es donde empieza a jugar la apuesta: Yo le apuesto a una enseñanza de la microbiología y la parasitología desde el conocimiento social que traen los estudiantes, para demostrarles que es tan importante el conocimiento social, como el conocimiento académico que juntos vamos a empezar a construir. Seguiría con el concepto de la historia, para demostrarles que el conocimiento de la Biología es histórico, es social; y que como histórico es perfectible, modificable y que es social justamente porque es histórico, esto es, hecho por el ser humano; en fin, que no existe la tal división entre lo natural y lo social, por lo menos no de la manera como lo hemos construido (de paso discutiría con mis estudiantes la noción de que, como seres humanos, somos 100% naturaleza y 100% cultura).

La descontextualización en la división del conocimiento ha llegado a tal grado, alimentada desde luego por la educación misma (la escuela, la universidad), que muchos estudiantes pasamos por la microbiología y la parasitología veterinaria - por citar mi caso particular - como si esta no tuviera nada que ver con la microbiología y la parasitología médica, y con la idea de que la dimensión de biólogos y de microbiólogos se quedó atrás con nuestra decisión de ser médicos o veterinarios o enfermeros. Por esta razón introduciría la idea de la multi y la transdisciplinariedad. Continuaría con la presentación de esos seres vivos que son los microbios y los parásitos, no desde

las determinaciones inmutables de la genética, sino desde su capacidad de cambiar en forma fluida, desde su capacidad de adaptarse a las circunstancias cambiantes de los entornos biosociales, y desde las implicaciones sociohistóricas en la interacción de agentes y hospederos a lo largo y ancho de las cadenas tróficas y de los entornos ecológicos.

Consideraría que ha ocurrido un buen aprendizaje cuando los estudiantes y los profesores hayamos adquirido la habilidad de dialogar, en forma oral y escrita, sobre el tema de la microbiología y la parasitología, en todas sus dimensiones, y daría la mayor importancia a la capacidad de descubrir no tanto las respuestas como las preguntas. Más aún lucharía contra la tendencia a memorizar el tema de una vez y para siempre, y trataría de construir con los estudiantes el maravillamiento, el asombro frente a la naturaleza cambiante de esos entes biológicos (agentes y hospederos); por la angustia frente al conocimiento en permanente construcción y reconstrucción, conocimiento nunca acabado; esto es, nunca idéntico a lo real, y obtendría gran satisfacción en tratar de convertirme, a la par con mis estudiantes, en un aprendiz que aprende a aprender y, por lo tanto, en un aprendiz vitalicio.

Agradecimientos: A la Dra. Zayda Sierra por ponerme en contacto con autores desconocidos para mí, como Dacey, Torrance y López Quintás.

REFERENCIAS CONSULTADAS

Morin E. El Método. El conocimiento del conocimiento. Ediciones Cátedra SA, Madrid, 1988.

Morin E. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Unesco, 1999.

Prigogine I. El fin de las certidumbres. Editorial Andrés Bello, Santiago, 1996

Torrance EP. The incubation model of teaching. Bearly Limited, Buffalo, NY, 1990.

Dacey J. Fundamentals of creative thinking. Lexington Books, Lexington, MA, 1989.

López Quintás A. Estética de la creatividad. Juego. Arte. Literatura. Ed. Cátedra S.A. Madrid, p212, 1977.

Publicado en Uni-pluri/versidad. Vol.1 N°3, 2001, Pág.61

La lección de Morin

Para todas las culturas y para todos los niveles

Jorge Ossa Londoño

INTRODUCCIÓN

«Los siete saberes necesarios para la educación del futuro» es el nombre del documento que, por encargo de la UNESCO, produjo Edgar Morin el año anterior (1999). Si bien el título no parece el más afortunado, pues no se trata de un número cabalístico -el siete- ni de los mandamientos para el logro del éxito, sí se trata de unos elementos que tradicionalmente han permanecido ausentes del currículo y que ahora, más que nunca, es necesario retomar.

Se trata también de principios que son válidos para todas las culturas; de tal suerte que se habla desde la voz autorizada del filósofo, del antropólogo, del sociólogo; en fin del autodidacta perfecto que es Morin. Yo quisiera agregar que son válidos también para todos los niveles y no sólo para la primaria o el bachillerato, como podría pensarse a primera vista; creo que son válidas para la universidad y particularmente urgentes para el posgrado y para la meta de aprender a aprender que ha de acompañarnos durante toda la vida. Tengo la esperanza de que esto se hará autoevidente a medida que avancemos por las páginas del documento. Quiero aclarar que mi única pretensión, en esta oportunidad, es la de hacer un recuento de algunas de las ideas

captadas de la lectura, utilizando las mismas palabras y frases del autor; esto es, me anima ante todo el deseo de difundir el pensamiento moriniano, y quiero agradecer a los lectores por su amable complacencia.

Recordemos también, de paso, para empezar, que Edgar Morin es, como ya mencioné un esclarecido autodidacta que ha participado activamente en la construcción de la historia del siglo XX, desde su adhesión temprana al marxismo y su deserción precoz del comunismo desde el mismo momento en que el stalinismo definió el futuro del experimento comunista. Esta experiencia marcó definitivamente el desarrollo del pensamiento del joven Morin, desde la dialéctica hegeliana, que él, más tarde, transformó en la dialógica como principio, no de contradicción sino de complementariedad o de verdad, pues como el mismo Morin lo cita de Bohr, el contrario de una verdad profunda no es una mentira, sino otra verdad profunda.

Alrededor de estos elementos y de una profunda reflexión sobre la muerte, de la cual sólo somos conscientes los seres humanos, y constituye por lo tanto un principio humanizador, Morin se constituyó en el padre moderno de la complejidad. El Método, su obra magna, que aún no ha terminado, da cuenta del modelo para pensar el mundo en forma compleja, a diferencia de la forma simplista y determinista como nos lo sigue enseñando el paradigma vigente.

La pregunta por el conocimiento. Empecemos con lo que el autor llama «las

cegueras del conocimiento». Se trata de una serie de elementos que nos permiten ver cómo el conocimiento está amenazado permanentemente por el error y la ilusión:

El conocimiento no es el espejo de la realidad. En este error caemos frecuentemente cuando olvidamos que el conocimiento es el producto de percepciones, traducciones y reconstrucciones, a partir de signos captados y codificados por los sentidos. Debemos reconocer que también podemos incurrir en errores mentales cuando olvidamos que no poseemos dispositivos para distinguir la alucinación de la percepción, ni el sueño de la vigilia, ni lo imaginario de lo real, ni lo objetivo de lo subjetivo. Pero poseemos sí fuertes dispositivos de autoengaño que impiden detectar la mentira de la cual el mismo individuo es autor. Nuestro conocimiento depende de la memoria. Pero esa memoria sin remembranza se pierde y con ella se modifica, se reconstruye. Además tenemos mecanismos eficientes para olvidar lo desagradable; en resumen, poseemos un gran mecanismo adulator.

Pero además de esos **errores de percepción**, caemos con frecuencia en el **error intelectual** cuando olvidamos que el conocimiento se funda en palabras, ideas, teorías y lenguajes, todos ellos dependientes de la traducción, de la interpretación y éstas, a su vez, dependientes de la subjetividad del individuo. Esa subjetividad, a su vez, está formada a partir de la historia particular, la visión propia del mundo, los valores y los principios de conocimiento individuales. No debemos desconocer los sesgos personales, a pesar

de los controles racionales. No debemos olvidar que, en el mundo mamífero, la inteligencia es inseparable de la afectividad; pues es de aquí de donde surgen la curiosidad, la pasión (ambas características del investigador). Sin emociones no hay inteligencia y todo comportamiento se vuelve irracional; lo que significa que el intelecto queda en pie de igualdad con el afecto.

Estos errores intelectuales también tienen que ver con nuestra noción de ciencia: este método científico, extraordinario para detectar errores en la búsqueda del conocimiento, pero controlado por paradigmas que pueden ser errados e ilusos, a la vez que poseen mecanismos muy poderosos para esconder y justificar el error. Mientras que la ciencia predica la falibilidad, como criterio de verdad, la sociedad científica exhibe una resistencia que cierra el sistema en un conjunto de error-ilusión invulnerable.

Pero, como si fuera poco, también incurrimos en **errores de la razón**. La racionalidad es el mecanismo corrector, pero si no está alerta, muy rápidamente puede caer en el racionalismo doctrinal; que también se cree racional porque utiliza sistemas lógicos basados en inducción-deducción, pero fundado en bases mutiladas o falsas y, ante todo, negándose a la discusión argumentada y a la verificación empírica. La racionalidad es un diálogo permanente con la realidad, que se resiste al conocimiento; un diálogo entre lo lógico y lo empírico, un diálogo con sus propias insuficiencias, un dispositivo de diálogo entre la idea y la realidad; en fin, un diálogo entre lo objetivo y lo subjetivo.

Toda ignorancia de la subjetividad es irracional.

Dentro de los errores intelectuales debemos ser conscientes de las cegueras paradigmáticas: en el juego de la ciencia el trayecto entre la verdad y el error se juega no sólo entre el empirismo y la lógica, sino también en el fondo invisible de los paradigmas. Se entiende como tal al conjunto de conceptos maestros de la inteligibilidad; es el caso del orden para los deterministas, la materia para los materialistas, el espíritu para los espiritistas, etc.

El gran paradigma de occidente es justamente la disociación que hizo Descartes para fundar la ciencia y la modernidad. Era necesario asumir la separación del sujeto y el objeto para poder dividir la realidad en pequeñas porciones, susceptibles de ser analizadas por las disciplinas y las ciencias especializadas. El producto de estos 400 años de escisión hizo posible la ciencia y la tecnología de que disfrutamos hoy, 24 horas al día; pero también han dejado muy en claro la posibilidad de destrucción del entorno y una sensación de fracaso en la promesa de aprehender la realidad.

Volvamos a los grandes y pequeños paradigmas para resumir diciendo que éstos ayudan a revelar y a dilucidar, pero a la vez ayudan a engeguercer y a ocultar. Y recordemos que estar por fuera del paradigma es subversivo y sólo es soportado en la clandestinidad.

Pero aquí no se agotan las cegueras; también llegan con la dictadura de las convicciones y las creencias: lo sagrado, el

dogma, el tabú, el miedo a la incertidumbre y la impronta cultural. Todos estos contribuyen al conformismo cognitivo y corresponde a la educación crear la conciencia de nuestras enajenaciones, para poder dialogar con las ideas y tratar de controlarlas, por lo menos en la medida en que ellas nos controlan a nosotros.

El miedo al cambio y a lo inesperado se explica porque las ideas fijas no admiten la emergencia de la incertidumbre. Esta mata al pensamiento simplista a la vez que oxigena al conocimiento complejo. La educación es responsable del conocimiento y para el efecto debe elaborar el principio de incertidumbre racional, y lograr que ningún ser humano sea inconsciente de sus ideas y de sus propias mentiras.

LA COMPRENSIÓN Y LA ÉTICA DEL GÉNERO HUMANO

Estamos en la era planetaria y es necesario entender su contexto complejo. El problema del nuevo ciudadano es el de acceder, articular y organizar la información planetaria. La evolución cognitiva no se dirige hacia la elaboración de conceptos cada vez más abstractos sino, por el contrario, busca la contextualización. La educación debe promover una inteligencia general con la seguridad de que mientras más poderosa sea esta dimensión -la inteligencia general, que también podríamos llamar formación integral- más grande será la capacidad para tratar problemas especiales.

A pesar del desarrollo de la comunicación y las redes, la incomunicación y la incomprensión siguen siendo el común denominador. Esa comprensión es necesaria para garantizar la solidaridad intelectual y moral de la humanidad; y debemos recordar que la comprensión incluye lo objetivo y lo intelectual, pero también incluye lo intersubjetivo. Para lo primero nos basta la explicación; pero para lo segundo la explicación se queda corta; se requiere también de la simpatía, de la apertura, de la generosidad. Esta meta corresponde a la educación.

Nuestro pequeño planeta es una mera chispa cósmica, en una galaxia pequeña y en un universo en expansión. Dependemos vitalmente de la biosfera; de cadenas tróficas, de presas y de predadores, de vida y de muerte. La educación tiene que ayudarnos a comprender la muy física y muy biológica identidad terrenal. Además de la identidad genética, cerebral, y afectiva que compartimos los humanos, en medio de la diversidad individual, cultural y social, hoy es claro el panorama que hemos venido viviendo en el siglo que agoniza: todos los seres humanos de hoy vivimos los mismos problemas fundamentales de vida y muerte; estamos unidos en una comunidad de destino planetario.

Lo anterior significa también que la idea de estado nación absoluto es cosa del pasado; ahora los grandes problemas de interés común sobrepasan la competencia nacional. La educación tiene que transformar la especie humana en una verdadera humanidad y ello incluye la

construcción de una ética de la comprensión planetaria que incluye: 1) una conciencia antropológica que reconoce nuestra unidad en la diversidad, 2) una conciencia ecológica, que se refiere a nuestra dependencia de la biosfera, 3) la conciencia cívica general, es decir la responsabilidad y la solidaridad para con los congéneres y 4) una conciencia espiritual que nos permita el ejercicio del pensamiento complejo y la comprensión mutua.

La ética del género humano o antropoética está basada en individuo-sociedad-especie como una triada absolutamente interdependiente; es justamente de esta interacción de donde surge la cultura. Toda concepción del género humano incluye el desarrollo de autonomías individuales, de participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia a la especie. Es también, del medio complejo de esta triada, de donde surge la conciencia.

Una antropoética exige: 1) asumir la condición humana en toda su amplitud y toda su complejidad, 2) lograr la humanidad en cada uno de nosotros y 3) asumir el destino humano en sus antinomias y en su plenitud. Con estos elementos debemos enfrentarnos a la tarea del milenio que incluye la humanización de la humanidad, la obediencia y la guía a la vida, el logro de la unidad planetaria en la diversidad, el respeto a las diferencias y a los parecidos en el otro, el desarrollo de la ética de la solidaridad y de la comprensión.

Finalmente, tenemos que desarrollar y salvar a la democracia, no necesariamente como forma o sistema político sino, ante todo, como sistema de vida. La democracia hace individuos como la tiranía hace esclavos. Pero democracia no es ausencia de crisis o conflictos; pues son éstos, justamente los que permanentemente actualizan la democracia. La escuela debería ser práctica y concretamente un laboratorio de la vida democrática.

Morin, E. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO, Naciones Unidas, París, 1999.

Epílogo

Los semilleros de investigación. Para una formación investigativa e integral

Jorge Ossa Londoño*

*“...siempre hay algo para hacer en nuestra vida educativa cotidiana,
ya sea que participemos en ella como aprendices
y por lo tanto como educadores,
o como educadores
y por eso aprendices también.”*

Freire P. Cartas a quien pretende enseñar.
Siglo xxi Eds. Octava ed. México, p.29, 2002

Palabras clave: Aprendiz, conocimiento, pensamiento, universidad

La Educación adolece de grandes fallas, como bien lo ilustra Edgar Morin en “Los siete saberes para la educación del futuro”. Una de tales fallas es que la Educación no estudia el conocimiento. Por otro lado dicen Postman y Weingartner que la pregunta, que es la máxima herramienta del conocimiento, no se estudia en la escuela...pero debemos agregar que tampoco en la universidad.

* MV, MS, PhD. Grupo CHHES – Biogénesis. Universidad de Antioquia

Si miramos el panorama de la educación que imparte la universidad hoy, tenemos que decir que la principal debilidad de esta institución es la calidad de los aprendices que deambulamos por sus aulas y corredores: en primer lugar, los profesores que, salvo honrosas excepciones, a lo sumo desarrollamos la capacidad de estar al día en la materia respectiva para repetirla, mediante didácticas a través de las cuales no logramos recrear y de esa manera transformar ese conocimiento, y en ningún momento intentamos relacionarlo siquiera con las disciplinas más cercanas, y menos aún, ponerlo en un contexto integrador. Pero si los profesores no somos buenos aprendices, los estudiantes universitarios no lo son más. Llegados del mismo sistema escolar por donde pasamos ayer los profesores: con muchas clases dictadas por un profesor dueño de la palabra y el único poseedor del conocimiento.

A propósito de lo anterior dice Freire, en la obra citada en el epígrafe: “El aprendizaje del educador, al enseñar, no se da necesariamente a través de la rectificación de los errores que comete el aprendiz. El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que el educador humilde y abierto se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, revisar sus posiciones; en que busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ella lo hace recorrer. Algunos de esos caminos y algunos de esos senderos que a veces recorre la curiosidad casi virgen de los alumnos están cargados de sugerencias, de preguntas

que el educador nunca había percibido antes. Pero ahora al enseñar, no como un *burócrata de la mente* sino reconstituyendo los caminos de su curiosidad – razón por la que su cuerpo consciente, sensible emocionado, se abre a las *adivinaciones* de los alumnos, a su ingenuidad y a su criticidad – el educador que actúe tiene un momento rico de su aprender en el acto de enseñar, pero también aprende a enseñar al enseñar algo que es reaprendido por estar siendo enseñado.”

El encuentro educativo en la universidad se convierte así, en un desencuentro: los graduados de once, no llegan a la universidad, pues lo que se encuentra es un grado doce en condiciones eventualmente más precarias, en términos de espacios, logísticas y acompañamiento. De esta manera, en una institución de masas (independientemente del número de estudiantes, la alta densidad se refiere a los espacios estrechos, los recursos escasos y al tiempo profesoral casi inexistente para la tarea de enseñar) los estudiantes se convierten en seres anónimos, desconocidos entre la muchedumbre, en medio de conversaciones banales y juegos de cartas... así la comunidad de aprendizaje nunca aparece; pero, si se persiste y las circunstancias económicas lo permiten, finalmente llega la hora de graduarse, pero más por la inercia de un proceso burocrático que por un ejercicio del pensamiento.

Es justamente el pensamiento lo que debe caracterizar a la universidad. Realmente no es la docencia (que se hace aún de mejor calidad en otras partes), tampoco

es la extensión/servicio (que lo prestan más eficientemente en hospitales y talleres) y tampoco es la investigación (que la hacen – básica y aplicada – y de muy buena calidad en institutos y en las grandes compañías). Dice Bill Readings que es sólo el pensamiento lo que debe caracterizar a la universidad; el pensamiento para la intelectualidad, entendida ésta como la capacidad y la voluntad de hacer propuestas a la sociedad (desde la respectiva disciplina, o interdisciplina, pero también desde una dimensión política, que incluye la alteridad, que incluye la moral, que incluye la ecología, que incluye la ética, que incluye la subjetividad).

Tenemos que decir, entonces, que la universidad es para la docencia, la extensión y la investigación, pero cada una atravesada por el pensamiento. Y es claro que no siempre que hacemos tareas para dar cumplimiento a estas tres MISIONES, estamos ejercitando el pensamiento: se hace docencia repetitiva y memorística, se hace extensión acrítica y se hace investigación con más instrumental que reflexión...con más datos que interpretación.

Tenemos la excusa, los profesores universitarios, de que no fuimos formados para ser maestros; nos hicimos expertos en un tema y luego resultamos profesores. Siempre ha asumido la universidad que quien sabe algo, tiene la capacidad de enseñarlo bien; así cuando selecciona un profesor no tiene en cuenta su actitud ni su aptitud para enseñar; más aún, se da el caso aberrante de personas que acreditan el saber específico y una especialización o un segundo pregrado en educación, por ejemplo, y se les desconoce este

valor agregado para todos los efectos, incluidos los salariales. Es cierto que algunas instituciones dedican esfuerzos y recursos para la formación pedagógica y didáctica del profesorado, pero siempre en forma voluntaria y coyuntural, no estructural...además, en muchos casos, se utilizan temáticas y didácticas que en nada contribuyen a atraer al profesorado sino todo lo contrario.

Son muchas las dificultades e incertidumbres por las que atraviesa la universidad hoy; pero realmente considero que ninguna puede ser tan grave como la que tiene que ver con la deficiencia del pensamiento y el aprendizaje. A este factor atribuyo el éxito estruendoso que ha tenido la idea de los Semilleros de Investigación: los considero un *clamor a gritos* por la calidad de la docencia y el aprendizaje en la educación superior.

Parece que la universidad actual, cuyo paradigma es la investigación, ha dado lugar a la aparición de brechas, reales y aparentes, entre las tres misiones de la universidad: la realidad es que puede darse una buena investigación y una buena extensión sin buena docencia; y esto parece ser lo que está pasando en Inglaterra, en Canadá y en Estados Unidos: Las universidades, definidas – igual que en Colombia – por su esfuerzo investigativo (por lo menos en el papel), mejoran su capacidad de investigación en forma directamente proporcional a la pobre calidad docente. Mientras tanto, otras instituciones de más bajo perfil investigativo sobresalen por su docencia (ver: Powell K, *Nature* 425: 234-236, 2003).

Si a lo anterior sumamos la nueva política económica de la educación superior, incluida la globalización, el abandono paulatino o acelerado del Estado y la necesidad de lucro, podemos inferir que la universidad más eficiente – en los términos de los indicadores de gestión actuales – no es aquella que dedica los mayores esfuerzos a la docencia de calidad; basta con acreditar una amplia cobertura así sea sólo en los semestres iniciales; lo demás...

Los testimonios permanentes de personas y de grupos sobre los semilleros, parecen indicar que éstos son un verdadero encuentro para el aprendizaje integral: para la democracia, que permite unas relaciones armónicas entre el individuo y la especie; para la política, con la que construimos una vida en sociedad; para la antropoética que asegura la permanencia de la especie en el planeta. Más allá de este ámbito de aprendizaje comunitario, que por sí solo justificaría el entusiasmo de los ya miles de jóvenes que han abrazado el movimiento de semilleros de investigación, tenemos un TEMA, que se convierte en la excusa o en el eje de la reunión, pero que es trascendido por el proceso de aprendizaje; y tenemos también el concepto de INVESTIGACIÓN que muy posiblemente es el gancho que entusiasma a la mayoría o a todos los jóvenes participantes, y que debemos entrar a calificar.

Quizás cuando se evoca la idea de investigación, se piensa en Nóbeles, en patentes, en fama, buen salario, grandes/costosos proyectos, famosos personajes del santoral universal y del folclor nacional. Todos estos son nodos de referencia externa y más cercanos a la investigación

profesional para la que se preparan los magísteres y los doctores. Para los semilleros, la investigación es algo mucho más trascendental y, a la vez, mucho más cotidiano. Es el ir tras el vestigio de la verdad, que es transitoria; es ejercitar las características que portamos por el solo hecho de ser seres vivos que tenemos que computar para poder vivir, y más por ser mamíferos y homínidos, que nacemos con curiosidad y con una gran capacidad de aprender; y mucho más como *sapiens* que, ya atravesados por la cultura, tenemos la capacidad adicional de decidir en forma autónoma y persistir con la pregunta hasta lograr la satisfacción de una respuesta provisional, para hacer una nueva pregunta, un nuevo proyecto...un nuevo aprendizaje.

“En la escuela se ha extendido el mito de que la ciencia posee un método para llegar a la verdad, que está libre de juicios de valor y es inalterable. En la actualidad ese mito es atacado; la filosofía de la ciencia ha planteado nuevos enfoques donde se concibe a la ciencia como una empresa humana, donde los métodos y concepciones cambian en la medida en que lo hacen las comunidades científicas. Estos aspectos tienen grandes implicaciones en la educación, sin embargo, la historia y la filosofía de la ciencia han sido casi ignoradas en la práctica educativa.” (Hernández MC, Ruiz R. Kuhn y el aprendizaje. *Del evolucionismo biológico. Perfiles educativos*, 92,2002).

Descubrir el mundo mediante la lectura de la cotidianidad (repasar el concepto de lectura, encontrar y nombrar los asuntos y situaciones que hacen parte de nuestro entorno inmediato, ejercitar el pen-

samiento crítico y autocrítico); encontrar las membranas y las imbricaciones entre naturaleza, cultura y sociedad (construir conocimiento integrado con un horizonte transdisciplinario). Todo ello con base en la curiosidad y el entusiasmo (emotividad), y en la formulación de preguntas y de hipótesis (racionalidad); así ponemos en acción y en pie de igualdad a estos factores de construcción de conocimiento, como nos lo recomienda Morín, quien sentencia que toda racionalidad que desconozca la emotividad, es irracional. (Obra citada).

En los Semilleros de Investigación investigamos la investigación y preguntamos por la pregunta; así, encontramos que ambas tienen un arraigo profundamente antropológico, en la curiosidad, el maravillamiento, en la capacidad de asombro. Concluimos de esta manera que la investigación nace en la emotividad, en el apasionamiento, y que sin este componente de poco sirve la razón. En resumen, en los semilleros se deconstruyen los imaginarios sobre investigación y comprendemos que ésta no solamente es alcanzable, sino imposible de rechazar; pues es parte de la humanización. Entendemos además que esta última es justamente la tarea de la Educación.

Finalmente, quisiera ser mucho más radical en esta crítica a la práctica pedagógica: si es cierto que nuestra existencia de seres humanos depende de la alteridad; esto es, si todos somos maestros de todos en la construcción de la red cultural que es la que nos hace y nos mantiene *sapiens*; y si es cierto que no podemos renunciar a influenciarnos mutua-

mente; ¿por qué la reflexión pedagógica y el ejercicio didáctico son solamente para los enseñantes profesionales de la primaria y la secundaria? ¿Si el aprendizaje colectivo, a través de didácticas activas, es más eficaz, no deberíamos todos los aprendices – estudiantes y profesores – aprender a aprender, aprender a desaprender y aprender a enseñar en forma universal? Los semilleros de investigación tienen la capacidad y el compromiso de transformar la docencia en la universidad.

REFERENCIAS

- Morin E. Los Siete saberes necesarios para la educación del futuro, UNESCO, Naciones Unidas, París, 2000.
- Postman N, Weingartner C. Teaching as a subversive activity. Dell Publishing Co, New York, 1969.
- Freire P. Cartas a quien pretende enseñar. Siglo xxi Eds. Octava ed. México, p.29, 2002.
- Readings B. The University in ruins. Harvard Univ. Press, Cambridge, 1996
- Hernández MC, Ruiz R. Kuhn y el aprendizaje. Del evolucionismo biológico. Perfiles educativos 22(89-90): 92-114, 2000.
- Depto. de educación y habilidades del Reino Unido. El futuro de la educación superior. Uni-pluri/versidad, 3(2):63-69, 2003;
- Powell K, Science Education. Spare me the lecture. Nature 425: 234-236, 2003).

mentes; por que la reflexión pedagógica y el ejercicio didáctico son solamente para los estudiantes profesionales de la primera y la secundaria; si el aprendizaje activo, a través de didácticas activas, es más eficaz, no debiéramos todos los aprendices - estudiantes y profesores - aprender a aprender, aprender a desaprender y aprender a enseñar en forma universal? Los resultados de investigación tienen la capacidad y el compromiso de transformar la docencia en la universidad.

REFERENCIAS

Molina E. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, UNESCO, Naciones Unidas, París, 2000.

Postman N, Weingartner C. Teaching as a subversive activity, Dell Publishing Co, New York, 1969.

Freire P. Carta a quien pretende enseñar. Siglo XXI Eds. Octava ed. México, p. 29, 2002.

Readings B. The University in ruins. Harvard Univ. Press, Cambridge, 1996.

Hernández MC, Ruiz R. Kuhn y el aprendizaje. Del evolucionismo biológico. *Perfiles educativos* 22(89-90): 92-114, 2000.

Depto. de educación y habilidades del Reino Unido. El futuro de la educación superior. Unipoliversity, 2003.

ambiente crítico y autocrítico; encon-
trar las mentes y las instituciones
entre naturaleza, cultura y sociedad
(construir conocimiento integrado con
un horizonte transdisciplinario). Todo
esto con base en la curiosidad y el entre-
vismo (emoividad), y en la formulación
de preguntas y de hipótesis (racionali-
dad); así podemos en acción y en pie de
igualdad a estos factores de construcción
de conocimiento, como nos lo recomien-
da Morin, quien sentencia que toda ra-
cionalidad que desconoce la emoivi-
dad, es irracional. (Obras Cíadas).

En los semilleros de investigación inver-
tigamos la investigación y preguntamos
por la pregunta; así, encontramos que
ambos tienen un arraigo profundamen-
te antropológico, en la curiosidad, el
interactivismo, en la capacidad de asom-
bro. Concluimos de esta manera que la
investigación nace en la emoividad, en el
apasionamiento, y que sin este compo-
nente de poco sirve la razón. En resumen,
en los semilleros se deconstruyen los in-
guarior sobre investigación y compren-
demos que ésta no solamente es alacra-
ble, sino imposible de realizar pues es
parte de la humanización. Entendamos
además que esta última es justamente la
clave de la educación.

Finalmente, quisiera ser mucho más pa-
dical en esta crítica a la práctica
pedagógica: si es cierto que nuestro exis-
tencia de seres humanos depende de la
afectividad, como es el todos somos mas-
tros de todos en la construcción de la red

Este libro se terminó de imprimir
en el mes de noviembre de 2003
en Todográficas Ltda.
todograficas@epm.net.co

En los Semilleros de Investigación investigamos la investigación y preguntamos por la pregunta; así, encontramos que ambas tienen un arraigo profundamente antropológico, en la curiosidad, el maravillamiento, en la capacidad de asombro. Concluimos de esta manera que la investigación nace en la emotividad, en el apasionamiento, y que sin este componente de poco sirve la razón. En resumen, en los semilleros se deconstruyen los imaginarios sobre investigación y comprendemos que ésta no solamente es alcanzable, sino imposible de rechazar; pues es parte de la humanización. Entendemos además que esta última es justamente la tarea de la Educación.

ISBN 9583355-10-0



9 789583 355103 >