

A Propósito de la Didáctica: Salir del Aula, entrar al Aula

Considering *Didactics*: Leave the Classroom, enter the Classroom

Esau Ricardo Páez Guzmán*

Recepción: 15-02-2012
Evaluación: 25-03-2012
Aceptación: 10-04-2012

Artículo de Reflexión

Resumen

Las líneas que siguen son un intento por esbozar, de manera informal, algunas notas sobre el quehacer de la enseñanza universitaria, actividad que implica una relación en la cual hay un otro que aprende o deseamos que aprenda. Se trata de pensar esa conexión establecida en la relación pedagógica entre el maestro y el aprendiz, entre el saber y el no saber, entre la sabiduría y el deseo de saber, entre la formación (dar forma) dictada por la tradición o por el arbitrio de la política o por

el peso de la cultura; o, si queremos verlo más cercano, entre el profesor y el alumno, en el espacio de la escuela, en la ritualidad escolarizada de una práctica de transmisión de los saberes la cual se constituye en la escuela, como institución cuya aparición y emergencia coinciden con lo denominado por algunos, *la modernidad*.

Palabras Clave: docencia universitaria, didáctica, modernidad.

* Doctorando en ciencias de la educación RUDECOLOMBIA, Magíster en Gobierno Municipal Universidad del Externado de Colombia, Filósofo Universidad Nacional de Colombia, Director del grupo de Investigación, Educación Pedagogía y Nuevas Tecnologías, Profesor de planta Escuela de Filosofía y Humanidades UPTC.

esaupaez@hotmail.com



Abstract

This paper addresses an attempt to sketch, informally, some notes about the work of university teaching. This activity involves a relationship in which there is one or another person that learns or we want that he/she learns. It is thought that connection established in the pedagogical relationship between teacher and learner, between knowing and not knowing, between wisdom and the desire to know, between training (shaping) taught by tradition or by the discretion

of politics or the weight of culture, or, if we want to see it closer, between teacher and student, in the space of the school, schooled in the ritual practice of transmitting knowledge which constitutes school as an institution whose appearance and emergence match with that referred by some as modernity.

Keywords: university teaching, didactics, modernity.

Imagínense ustedes una escuela de natación que estructurará su plan de estudios en un conjunto de asignaturas tales como: introducción a la natación, epistemología de los saberes acuáticos y anatomía y fisiología del nadador, sociología de la natación (natación y clases sociales), antropología de la natación (el hombre y el agua), economía de la natación (costos unitarios de nadadores por piscina) e historia de la natación desde los egipcios hasta nuestros días. Utilizando para ello diversas y complejas estrategias metodológicas como el uso de tiza, tablero, lectura de textos y fotocopias, todo ello en forma oral pero sin agua. Una vez alcanzados los logros de este ciclo básico, se llevaría a los estudiantes a observar durante largos periodos a expertos nadadores en sus prácticas de entrenamiento y finalmente obtenida esta sólida formación, se les arrojaría en aguas bien profundas, un día temporal de enero.
(Jacques Busquets, 1985).

Volver a la clase, salir del salón

Hablamos, para nuestro caso, de la universidad, cuya relación enseñanza-aprendizaje adquiere connotaciones específicas, diferentes a las de la escuela primaria y secundaria; una relación donde se supone se imparte un tipo de formación *superior*, con actores que, se supone también, han adquirido cierta *mayoría de edad* con respecto del saber y las prácticas de la enseñanza y del aprendizaje quienes, algunos de ellos, llegan a la universidad a formarse en una profesión o en las prácticas investigativas propias de la creación de conocimiento. Se supone -pero nuestra experiencia actual nos sugiere que este supuesto no es

necesariamente cierto y que las prácticas docentes universitarias requieren además de un saber disciplinario y metodológico pertinente-, cierto saber y ciertas técnicas de orden pedagógico y didáctico para resolver, además de lo disciplinario, la pregunta por el cómo hacer que estos saberes específicos puedan ser enseñados en el espacio propio de la relación con el aprendizaje; con la pregunta por el problema de la enseñanza y del aprendizaje, en este sentido toma importancia el tema de la Pedagogía o de la Didáctica, de la enseñanza y del aprendizaje.

En la práctica docente universitaria, el tema de la enseñanza y del aprendizaje es considerado marginal, como tema especializado que interesa a quienes se forman para ejercer la docencia en cualquiera de los niveles: los licenciados y maestros; pero a la universidad ingresan docentes cuyo perfil y formación, en la mayoría de los casos, están determinados por su disciplina específica (médicos, ingenieros, matemáticos, psicólogos, etc.), sin que la Pedagogía o la Didáctica sea un saber y una práctica de su formación. Todavía el ingeniero en la universidad, por ejemplo, vive convencido de que es ingeniero, y esa es una manera de ser nombrado o reconocido (*el ingeniero x*), cuando, de hecho, quienes entran a la universidad como docentes, independientemente de su disciplina y formación, en la medida en que su hacer tiene que ver con la enseñanza, con la formación de profesionales, con la actividad de transmitir prácticas y conocimientos, sólo por este hecho, son profesores, docentes, enseñantes, maestros.

Hablamos, para nuestro caso, de la universidad, cuya relación enseñanza-aprendizaje adquiere connotaciones específicas, diferentes a las de la escuela primaria y secundaria.

El conocimiento, las prácticas, las habilidades y las competencias de ser maestro se miden por la capacidad de posibilitar que las funciones como maestro se realicen en su práctica como docente, como pedagogo; de ahí la importancia dada -para un profesor universitario-, a su formación pedagógica, al conocimiento de los conceptos, las prácticas y las habilidades del saber pedagógico. Y, entre otros espacios, es en el aula, en la sala de clase, en el salón, en la relación con sus estudiantes, donde se enfrenta a la situación problemática de tener la responsabilidad de enseñar algo que cree saber y que sus estudiantes aprenderán. Sin olvidar, claro está, que el desarrollo de una clase, en las condiciones actuales de la Educación Superior, no es posible por fuera de las líneas de política desarrolladas, en términos institucionales y académicos, pues los referentes sobre los cuales se hace la valoración de los programas académicos deberían hacerse en una perspectiva holística, en la cual uno de los criterios es su coherencia en relación con las políticas, los planes de desarrollo, los enfoques pedagógicos, la visión y la misión institucional y la pertinencia social, productiva y cultural del programa académico, y en el contexto de las exigencias y políticas educativas tanto nacionales como internacionales y de las transformaciones, puntos de vista y paradigmas de orden epistemológico de las disciplinas y los saberes. Precisamente, lo que debería concretarse en una clase dada es su coherencia con estas exigencias, expresadas desde el punto de vista del desarrollo de un currículo y de un plan de estudios. Problema bastante complejo, pues aquí el docente no sólo debe garantizar conocimiento

del programa académico, de las líneas curriculares institucionales, la disciplina específica que aspira a enseñar, sino además, su dominio de ciertas técnicas discursivas, ciertas estrategias de enseñanza, y que posee un conocimiento pedagógico y la capacidad de volver comprensible el problema más complejo de la disciplina por él enseñada.

En este sentido es posible hacer algunas reflexiones particulares con relación al desarrollo de un curso específico, de una *clase*, pues finalmente es allí donde se concreta parte importante del currículo. Por lo demás, *la clase*, en cierta tradición pedagógica, tiene una dinámica que permite, dentro de unos límites, analizarla en sí misma; quizá sea uno de los lugares de la Pedagogía y de la Didáctica que responden a la pregunta por la enseñanza y por la *problemática* del aprendizaje.

Cuando nos referimos arriba a *volver a la clase*, lo hacemos en el sentido de prestar atención a un espacio el cual en muchos casos se *crea sabido*. Por él no se pregunta, en términos generales, en la Educación Superior, pues se considera como una pregunta sólo legítima en el preescolar o en la Educación Básica Primaria o Secundaria; espacio referido a un tipo de actividad en un contexto específico, como lo son los espacios de la enseñanza y del aprendizaje, de la Pedagogía y la Didáctica. *Volver a la clase*, en el sentido de volver a hacer la pregunta por la acción concreta de *enseñar*. *Volver* la atención sobre el *otro*, quien llega a *aprender*, en una relación nada sencilla y no necesariamente determinada por relaciones de saber. *Volver a la clase*, como una acción que cae sobre la responsabilidad y la

Cuando nos referimos arriba a volver a la clase, lo hacemos en el sentido de prestar atención a un espacio el cual en muchos casos se crea sabido.

iniciativa del docente, pues en últimas, la responsabilidad de la *clase* es suya.

Salir del salón llama la atención sobre el *tipo de clase* que suponemos debería plantearse hoy, en las nuevas condiciones en las cuales se encuentra la Educación Superior. Queda claro que los tiempos cuando *la clase* comenzaba al entrar profesor al salón y terminaba cuando salía, no son posibles hoy. El complejo de la *clase* se ha *virtualizado*, el espacio se ha extendido por fuera del aula y el tiempo se ha multiplicado más allá del simple horario de la *clase-aula*. El estudiante, a partir de un programa, de una *bibliografía*, un cronograma y una problemática académica, teórica o práctica, se ha de convertir en un itinerante del *campus* universitario; si se ha comprometido con *un problema*, si el problema le ha suscitado preguntas y si todo esto tiene sentido en relación con su objeto de estudio y su *comprensión* teórica y práctica, el estudiante se verá en la necesidad de apropiarse de los espacios de las bibliotecas, los laboratorios, *los espacios* de trabajo que posibiliten la discusión y la producción en equipo, y los tiempos posibles, conducentes al dominio y la resolución del problema o los problemas planteados por el curso.

En síntesis, nos ocuparemos en estas reflexiones de esa actividad desarrollada en el *aula* con el propósito enseñar algo a alguien, dentro de cierta formalidad y con un nivel y un alcance propios de la educación universitaria, de las prácticas docentes en el aula universitaria, de la Pedagogía como experiencia, y de la Didáctica como especificidad de un *cómo hacer posible la enseñanza en condiciones específicas, en relación*

con ciertos saberes particulares. Sin embargo, vale la pena hacer algunas precisiones -a manera de supuestos o de advertencias de carácter general-, como parte de un esbozo de contextualización del tema que nos ocupa.

La Universidad

El tema es de gran relevancia, pues las transformaciones experimentadas por la universidad en las últimas décadas han puesto en evidencia algunos problemas que antes no eran suficientemente visibles, o no eran considerados como tales, entre ellos la planeación académica en relación con la formación de los estudiantes, expresada en la articulación de los cursos, los programas académicos y el currículo institucional; el papel del docente, en cuanto a la relación de sus prácticas pedagógicas y los procesos de aprendizaje de los estudiantes y la importancia, en dicho contexto, de la planeación de un curso particular en un programa académico. Es posible que estos temas hayan sido objeto de reflexión a propósito de los cambios desarrollados en la Educación Básica y Secundaria, pero las particularidades de la Educación Superior habían hecho algo lejano y, quizá para algunos, innecesario intervenir en espacios considerados obvios y redundantes, o que tal intervención se entendiera como atentatoria contra la autonomía universitaria y la libertad de cátedra. Y no era para menos, pues el modelo académico, heredado del siglo XIX, hacía énfasis especial en el rigor formal de la transmisión de los saberes -en términos de rigor disciplinar-, y ponía todo el peso de la acción pedagógica en el saber del maestro, en la erudición,

El tema es de gran relevancia, pues las transformaciones experimentadas por la universidad en las últimas décadas han puesto en evidencia algunos problemas que antes no eran suficientemente visibles, o no eran considerados como tales.

el enciclopedismo, en las reglas y los procedimientos, los cuales hacían de la transmisión del saber un ejercicio de la memoria.

Por parte del maestro había cierta suficiencia, en el mejor de los sentidos, haciendo de la práctica pedagógica un espacio cerrado, aislado de la discusión con pares, donde el estudiante tenía el deber de cumplir con sus deberes, manteniendo la actitud del silencio ignorante, propio de la tradición escolástica; en este sentido, preparar clase era mantener un hilo de continuidad conceptual y formal en torno de un tema, y dictarla era desarrollar este tema de manera rigurosa, detallada, de forma magistral, manteniendo un aire de autonomía académica, lo cual hacía que el maestro, en el mejor de los casos, se convirtiera en cabeza visible de tendencias teóricas, ideológicas, o filosóficas, las cuales hacían de la universidad centro de producción y transmisión del saber o, en el peor de los casos, una simple repetidora de contenidos de acuerdo con procedimientos y reglas institucionales. En relación con el estudiante, se suponía que llegaba a la universidad consciente de sus objetivos y lo suficientemente grande como para necesitar motivaciones complementarias.

Por lo demás, la reflexión pedagógica estaba circunscrita a las disciplinas propias de la Pedagogía y, en general, no era ni tema ni preocupación del maestro común y corriente para quien, en muchos casos, era un ejercicio especulativo, propio de la Filosofía y alejado de los saberes concretos y específicos de su formación profesional. Esto era posible y comprensible en el contexto de la universidad como

institución académica cerrada y, de cierta manera, monopolizadora de los procesos de producción y transmisión del saber, legitimadora de los discursos del saber e institución élite formadora de las élites gobernantes. Hoy, el contexto, la institución, los espacios de producción de los saberes y de su transmisión han cambiado sustancialmente.

El estatuto del saber ha cambiado, los discursos de legitimación han entrado en crisis, los espacios de formación de las élites gobernantes se han transnacionalizado, las expectativas sociales con respecto de la universidad se han transformado y han surgido nuevas instituciones, nuevos procedimientos y nuevos canales para la producción y la transmisión de los saberes, los cuales han amenazado de manera seria el monopolio de la universidad.

Hoy la universidad - institución ha devenido sistema universitario, tanto más complejo y más extenso, en la medida en que el sistema sea más o menos abierto, en la medida en que sea más o menos compatible con los sistemas universitarios asentados sobre vectores de transnacionalización y virtualización, más allá de las fronteras geográficas convencionales y de las limitaciones de políticas particulares de Estado.

Suponemos que nueva condición de la universidad impone un tipo de actores diferentes y, en algunos casos, nuevos: el docente, el estudiante, las modalidades de prácticas docentes, de prácticas de aprendizaje, los procesos mismos de enseñanza y de aprendizaje, los instrumentos, las técnicas, los recursos, la información, las estrategias de planeación y de evaluación.

El estatuto del saber ha cambiado, los discursos de legitimación han entrado en crisis, los espacios de formación de las élites gobernantes se han transnacionalizado.

De igual manera exige una atención diferente en relación con el diseño y el desarrollo de los programas académicos, los planes de estudio y, por supuesto, la planeación puntual de los cursos y el seguimiento de los estudiantes, ex ante y *post* de su formación académica y profesional. Supone una manera distinta de hacer énfasis sobre el entorno de las expectativas sociales en relación con la universidad y de definir la pertinencia de sus macroobjetivos.

En síntesis, estamos hoy de manera fáctica ante una nueva manera de ser de la institución universitaria y frente al reto de sortear sus transformaciones, proyectándola al siglo que empezamos, pero sin subestimar ni abandonar el legado de siglos que la tradición académica le han logrado imprimir, por encima de las crisis, de los poderes y de las circunstancias.

El saber

Tema central y estratégico a la hora de pensar las sociedades contemporáneas. El conocimiento se ha convertido en un factor de generación de la riqueza. La producción del saber se ha desplazado a dos espacios no necesariamente excluyentes: el espacio del mercado y el de las confrontaciones de estrategias políticas de Estado. En este sentido, el peso y la importancia del conocimiento se miden en relación con criterios de productividad, eficiencia y eficacia, y en relación con las posibilidades de acrecentar las potencias de poder, dentro de un juego estratégico mundializado.

Así, la universidad -como espacio de la producción y de la transmisión de los saberes-, habría perdido su lugar

monopólico, y otras organizaciones e instituciones habrían entrado en competencia con ella: los laboratorios, los grupos y empresas de investigación, los departamentos empresariales de investigación, los institutos de investigación, las asociaciones y consorcios de investigadores, etc., los cuales no sólo compiten por el saber en cuanto tal, sino que, y es lo fundamental, esa competencia se da abierta en el *mercado del conocimiento*.

De otra parte, la acumulación, la velocidad de la transmisión, la accesibilidad y las condiciones de circulación de la información y del conocimiento, por efecto de las nuevas tecnologías y de los sistemas y redes de virtualización, han hecho que el peso de la información y de los saberes se desplace del contenido a la velocidad y la efectividad de su actualización como tecnología, como conocimiento-intercambio, como mercancía. En este sentido, el papel del maestro y del estudiante en relación con el conocimiento cambia; así, por lo menos en ciertos niveles de la educación universitaria se ha venido efectuando -en la transmisión del conocimiento-, un desplazamiento del peso de los contenidos a la puntualidad de los procedimientos y a la formación, vista como capacidad y competencia para usar la información y el conocimiento en relación con resolución de problemas en contextos inciertos.

Por lo demás, los nuevos artefactos tecnológicos, productos de las nuevas tecnologías nanoinformáticas, hacen que el acceso, la acumulación, la transmisión y la circulación de la información y del conocimiento se desplacen de los espacios

Tema central y estratégico a la hora de pensar las sociedades contemporáneas. El conocimiento se ha convertido en un factor de generación de la riqueza.

tradicionales -como las universidades, bibliotecas, centros documentales y publicaciones en papel-, a formas afines y compatibles con esas mismas tecnologías: los centros informáticos, las bibliotecas virtuales, las bases de datos, los sitios virtuales de información, hacen que la información y el conocimiento, en cierto sentido, circulen con mayor velocidad, accesibilidad, cobertura y globalidad.

Así el maestro deja de ser un centro de información y de transmisión de contenidos, pues esta función ya no le es posible ejercerla, a menos que se encuentre en *la frontera* de la producción del conocimiento, en el espacio de la investigación y la producción de los saberes, como saber y conocimiento singular y nuevo, productor de nuevos contenidos. Por eso muchos discursos que plantean el rol del maestro en las condiciones actuales lo conciben más que como maestro, como *orientador*, *facilitador*, *asesor* de los procesos formativos del estudiante.

La relación maestro-estudiante

Si la universidad ha cambiado, si las condiciones de la enseñanza y del aprendizaje han cambiado, si es otro el estudiante, otra la sociedad y quizá otros los objetivos y los fines de la Educación Superior, por supuesto la relación maestro-estudiante será otra; a pesar de que se mantiene su problemática, en el sentido de cierta asimetría del saber y de la experiencia; a pesar de cierto objetivo centrado en la formación (como formación de una persona, de un profesional, de un ciudadano), donde el

maestro ocupa un lugar determinante como formador, frente al estudiante como sujeto en formación. A pesar de estas condiciones, la relación se ha transformado, pues la asimetría del saber-no saber, no necesariamente sigue la asimetría maestro-estudiante; es decir, necesariamente el lugar del no saber no es el lugar absoluto del estudiante, ni el del saber es el lugar del maestro. Ejemplos comunes al respecto: los conocimientos y las habilidades de nuestros estudiantes acerca de las tecnologías, sus artefactos, sus lenguajes y sus mecanismos de acceso y procesamiento de la información; el desplazamiento del énfasis sobre los contenidos, pues éstos no son ya patrimonio exclusivo del maestro, y las nuevas condiciones en las cuales el estudiante accede a los contenidos y la información. Esta situación crea un modo distinto de establecerse la relación maestro-estudiante; quizá no menos problemática, pero sí en un sentido, más abierta y con espacios de negociación más flexibles. Al privilegiarse la formación por competencias, el énfasis se hará más en la dirección de las habilidades y la valoración de capacidades más abstractas, como la facilidad para el trabajo en equipo, la disponibilidad, la constancia y la oportunidad para resolver problemas, etc., para no hablar de ciertas valoraciones colindantes con perspectivas éticas o psicológicas.

De las competencias y el currículo

Las tendencias actuales de la política hacen énfasis en la pertinencia del currículo y en su correspondencia en la construcción del plan de estudios; pertinencia, en el sentido de responder a

Si la universidad ha cambiado, si las condiciones de la enseñanza y del aprendizaje han cambiado, si es otro el estudiante.

las demandas y las expectativas sociales, institucionales o del mercado, y de ofrecer la garantía de empleabilidad y de articulación con el sector productivo e institucional, para así, determinar cuál es el alcance, el orden, la profundidad y sistematicidad de los saberes y las prácticas determinados todos por el currículo. De alguna manera el modelo más fuerte correspondiente en este momento a esta expectativa (*y no por ello es el único ni quizá el mejor*) es el que apunta a *la formación por competencias*, pues se hace énfasis en la formación de un *saber-hacer* que posibilite de manera proyectiva resolver situaciones en contextos inciertos y tener las herramientas para tomar las decisiones correspondientes en una situación dada. Así, desde este punto de vista, los supuestos de entrada, además de los enunciados relacionados con la política, los cuales permiten entender el concepto de currículo, estarían dados por:

- *La necesidad de homogeneizar* los criterios, los indicadores de calidad y los objetivos curriculares de los programas académicos universitarios, pues en esta perspectiva de la política educativa, las estrategias de calidad se convierten en objetivos centrales para garantizar la realización de las funciones de la educación, en la mejor de las condiciones; sin embargo, estas condiciones han dejado de ser tomadas en sí mismas, a partir de consideraciones particulares de una institución o un programa académico determinado.

Se ha tomado un modelo general, factores, características e indicadores; un procedimiento sometido a valoraciones internas bajo la figura de la autoevaluación,

y otro bajo la responsabilidad de pares externos, quienes conceptuarán cuál es el grado de cumplimiento de la institución o del programa académico, en relación con dicho modelo. Procedimiento y valoración los cuales se hacen públicos y determinan, inevitablemente, una clasificación y un punto de referencia para comparar una institución con otra y así abrir también un espacio de competitividad entre las diferentes instituciones educativas.

- *La exigencia de garantizar la flexibilización* curricular, en relación con los tiempos, los contenidos, la formación de competencias, la formación docente y los procesos de evaluación curricular. Si el propósito enunciado es el de garantizar que los procesos de formación profesional estén orientados por competencias, los contenidos estarán sujetos a las necesidades y la pertinencia en relación con ellas; flexibilidad que deberá reflejarse en las líneas de desarrollo del enfoque curricular y en la concreción de los planes de estudio, en términos de tiempos, ritmos y secuencias, en términos de ofertas académicas y diferentes rutas posibles de formación y titulación.

- *El propósito de incentivar y garantizar la movilidad* estudiantil y docente, *intra* y *extra* institucional en relación con las posibilidades de formación de los estudiantes, de la economía de los recursos, del aprovechamiento de las fortalezas de cada programa y de cada institución universitaria en relación con sus pares y redes de conexión y de asociación. Es, en el *sistema universitario*, crear las condiciones para que las *alianzas*, las *redes* y los *grupos*,

De alguna manera el modelo más fuerte correspondiente en este momento a esta expectativa (y no por ello es el único ni quizá el mejor) es el que apunta a la formación por competencias.

los estudiantes y los profesores puedan moverse bajo criterios generales y definidos. Esta debería de ser una de las primeras consecuencias de los procesos de flexibilización y sistematización de los currículos y los programas.

- *La necesidad de establecer referentes comunes*, tanto académicos como administrativos e institucionales, para unificar conceptos y valorar los tiempos y las secuencias, en relación con la formación profesional y disciplinar de acuerdo con cada programa académico.

- *La exigencia de construir enfoques curriculares* que respondan a las expectativas, los tiempos, los intereses, los ritmos y las secuencias de formación académica y profesional, *centrados en el estudiante* y sus procesos de aprendizaje. En esta perspectiva, toma sentido el énfasis dado por la política a propósito de los enfoques de aprendizaje, con el llamado *aprendizaje autónomo*.

El desarrollo de una estrategia de flexibilidad curricular compromete directamente los procesos de aprendizaje, en particular si uno de los conceptos fuertes es el relacionado con el lugar ocupado por el estudiante en la relación de la enseñanza y el aprendizaje. Si uno de los propósitos de la flexibilidad curricular es ofrecer diferentes rutas y opciones de formación, y posibilitar el manejo del tiempo, ritmos diferentes de aprendizaje y opciones distintas de profundización y énfasis, e incluso de titulación, entonces habrá que pensar en un tipo de estudiante con la capacidad, la habilidad, la práctica y la autonomía para decidir las rutas, los tiempos y los ritmos de su propio aprendizaje; estos

procesos, por lo demás, dependen cada vez menos de la información del maestro y de la clase presencial en el aula, pues los circuitos de la información y los accesos a ella ya no dependen del maestro ni de la universidad, ni de una institución en particular. Las bibliotecas virtuales, las redes informáticas, los grupos de investigación y las posibilidades de almacenamiento de información, usando las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, hacen que la actividad del maestro centrada en la mera transmisión de información sea considerada absolutamente anacrónica; máxime si lo privilegiado es la formación de competencias, donde los contenidos y la información están subordinados a ellas, o si se trabaja con el enfoque de resolución de problemas y toma de decisiones, donde la información y el dominio de determinados conceptos están determinados de manera pragmática, en cuanto instrumentos y herramientas, en una estrategia de comprensión de procesos y *dominio práctico* de un determinado saber.

La organización curricular de acuerdo con sistemas de créditos académicos los cuales le den operatividad y funcionalidad a la flexibilización curricular y a la movilidad estudiantil y docente; entendiendo el concepto de crédito académico como un *instrumento* facilitador de procesos de flexibilidad, por lo cual no habría que darle conceptualmente más importancia al crédito académico que la derivada de su función pragmática de instrumento de planeación y de administración curricular. El elemento fundamental del crédito académico se relaciona con el punto de vista del tiempo en relación con el docente y el estudiante; el tiempo

La organización curricular de acuerdo con sistemas de créditos académicos los cuales le den operatividad y funcionalidad a la flexibilización curricular y a la movilidad estudiantil y docente.

se define en función del proceso de aprendizaje del estudiante, y se reflejará en la organización curricular, en el plan de estudios y en la programación de asignaturas y su desarrollo en el aula.

Para que un currículo asimilado al sistema de créditos académicos cumpla su función, habría que hacer coincidir principalmente tres condiciones: Una, que un desarrollo institucional lo haga posible en su operatividad y sus prácticas, reflejado en la existencia de una organización espacial facilitadora del trabajo autónomo del estudiante (espacios para el trabajo en equipos, para la investigación y la consulta bibliográfica, redes informáticas y accesos a bases de datos especializados), en un modelo de organización administrativa como apoyo a los procesos académicos, en una logística pertinente y adecuada, en una actualización normativa, tecnológica y de recursos y, por su puesto, en una política y una planeación, respaldo de estos procesos. Dos, la transformación de las prácticas docentes, pues el maestro de *tiza y tablero* y *fichas amarillas* ha pasado al museo de la escuela; la formación docente es una prioridad en los procesos de transformación curricular, y en este caso se esperan docentes con la capacidad de *orientar* y *dirigir* los procesos de aprendizaje, renunciando a enseñar contenidos y fórmulas sin contexto y sin sentido. Y tres, la transformación de las prácticas de aprendizaje, pues se espera que el estudiante por sí mismo pueda decidir sobre sus procesos formativos; de alguna manera deberá, obviamente, dejar la dependencia del maestro y del texto, y aprender a resolver situaciones problemáticas, a tomar decisiones y responder por sus propios tiempos y ritmos de aprendizaje.

Plantear que el tiempo se define desde el punto de vista del estudiante implica que la organización del currículo y el plan de estudios estarán dados desde el punto de vista de objetivos de aprendizaje, y el tiempo será el requerido por el estudiante para cumplir con el objetivo propuesto: tiempo de asistencia al aula de clase, tiempo de consulta bibliográfica, tiempo de escritura, tiempo de prácticas y experiencias, tiempo de tutorías, tiempo de evaluación, etc.; por supuesto, será responsabilidad del docente orientar, planear, indicar los contenidos, los procedimientos y el nivel de exigencia y evaluación, determinantes de la planeación del tiempo y su utilización. Se espera entonces, que en un curso organizado con el sistema de créditos académicos la asistencia al aula de clase y la relación directa con el profesor sean sólo una parte del tiempo necesario para alcanzar los objetivos de aprendizaje pertinentes, y quizá en ocasiones no sea este el fragmento de tiempo más importante del curso.

La planeación del curso, como es de esperarse, no se agotará en la planeación de *la clase en el aula*, pues el docente deberá incluir el tiempo no presencial y planear los procedimientos de tutoría, asesoría, apoyo, seguimiento y evaluación. Por lo demás, la clase tomaría, según los casos, la forma de taller colectivo donde se plantearían los problemas, las preguntas, las dudas, los conceptos, y se precisarían los objetivos del curso. En este caso, la clase magistral no sería sino uno más de los modos como se desarrollaría una clase.

Para que un currículo asimilado al sistema de créditos académicos cumpla su función, habría que hacer coincidir principalmente tres condiciones.

Enseñar-Aprender

Independientemente de las orientaciones conceptuales y de sus diferencias, enseñar y aprender son procesos complejos no generalizables en fórmulas ni en metodologías por fuera de las condiciones y de los personajes que intervienen en ellos, por fuera del objeto de enseñanza o por fuera de las condiciones del aprendizaje; sin embargo, se podría proponer un criterio general, si partimos de cierto sentido de la función del maestro: que *posee* determinado saber y lo puede enseñar, que enseña un saber que *creo* poseer y le *conviene* a otro, quien desea aprenderlo. Por eso la pregunta general en el aula podría ser: ¿Aprendió? ¿Aprendió el estudiante ese saber que nos propusimos como maestros enseñar? Y otra pregunta orientadora: ¿Tiene sentido esto que creo saber? ¿Tiene sentido enseñarlo? ¿Qué sentido tiene aprenderlo? ¿Cuál es el sentido de lo enseñado? La pregunta por el sentido nos obliga a establecer una cartografía y una pragmática de lo que enseñamos; el sentido no es el significado, el cual nos conduce a la generalidad de una semántica y de una gramática del discurso; el sentido nos remite a una orientación topológica y política, una *topolítica* del saber, pues del saber hablamos cuando nos situamos en el enseñar y en el aprender, por lo menos como criterio. La pregunta por el *sentido*, como lo planteamos aquí, está lejos de la preocupación por las *intenciones*, en términos de aquello que se quiso decir o hacer, o por la pregunta instrumental por la utilidad pura y simple, en términos de si sirve para algo o si es rentable. El

sentido está inmerso en una pregunta por el saber y las prácticas de saber, en las condiciones actuales del presente.

Quizá la relación enseñanza-aprendizaje esté más cerca de los cuerpos que de las intenciones morales. Quizá el enseñar esté más cerca de inducir el deseo y el entusiasmo por el saber, por el conocimiento, por la curiosidad enfundada en una pregunta, por la experiencia de una posible respuesta, por abrir al mundo una ventana por donde la luz muestre una manera de ser de un paisaje, de un paisaje nuevo, lejos de una lista inerte o de una fórmula nemotécnica. Enseñar en la universidad implica ponerse frente a una disciplina, en sus conceptos, en sus campos teóricos, en sus alcances y límites, en sus familiaridades epistemológicas, en su pragmática, en su sentido, y enseñarla es hacerla inteligible y comprensible. Enseñar implica un compromiso con el saber en una relación asimétrica con el otro (que podría ser el estudiante), y subordinar el orden, el tiempo, la aritmética y la evaluación a la pregunta: ¿Aprendió? ¿Aprendió aquello que se consideró en un contexto de *sentido* como un saber con *sentido*?

Entrar al aula, salir del aula

En la historia, la educación se ha inventado una disciplina del saber, un conocimiento y determinadas prácticas, llamadas *Pedagogía* y *Didáctica*; disciplinas interesadas en la pregunta por el enseñar y por el cómo hacerlo, con el fin de garantizar la transmisión y el aprendizaje de determinados conocimientos. Son múltiples los

En la historia, la educación se ha inventado una disciplina del saber, un conocimiento y determinadas prácticas, llamadas Pedagogía y Didáctica.

enfoques teóricos y conceptuales de la Pedagogía y la Didáctica, y no en todas las épocas históricas han tenido la misma importancia. No es este espacio para ahondar sobre las posturas conceptuales y sus diferencias en relación con la Pedagogía y la Didáctica, pero sí es pertinente dejar la inquietud de su importancia y de la necesidad de que los maestros universitarios tengan conocimiento de estas disciplinas y de que los licenciados se preocupen por la historia de la educación y de la pedagogía, por las prácticas pedagógicas y la investigación teórica de la Pedagogía y la Didáctica; esto porque un determinado punto de vista teórico, un enfoque conceptual dado, va a condicionar las prácticas, las maneras de resolver la relación con el saber y el conocimiento, con la cultura; va a condicionar una manera de ser de la escuela, de la educación y de la sociedad misma; va a sostener una política o a distanciarse de una manera de concebir la educación.

Conocer sobre Pedagogía y Didáctica, para un maestro, es saber sobre su *hacer*, sobre el sentido de sus *prácticas*, sobre la orientación de aquello que en un momento dado se quiere construir como futuro. Estas disciplinas no son neutrales ni en el plano del conocimiento, ni en el de la educación, ni en el de la cultura, ni en el de la sociedad; ellas son, a pesar del maestro mismo, una postura frente al mundo, frente al otro, frente a la sociedad. Que se tome partido o no, es otra cosa. Pero un maestro debería ser, además de un transmisor de conocimiento, un pensador de la sociedad, pues en sus manos tiene una *partícula* social a cuya *formación* puede contribuir, en el sentido como algunas

corrientes entienden la acción educativa como *formación*, la *Bildung* de la teoría alemana del siglo XIX. Es entender la educación como una posibilidad de la cultura y como una política, como una *manera de ser* de la sociedad y una *manera de querer ser* de la sociedad. Y en el centro de esta problematización está el maestro.

Ahora bien, el propósito de esta reflexión es situar de manera puntual al maestro en un hacer, en un lugar, en una relación, en el aula; sin embargo, recordar al mismo tiempo que este hacer es complejo y va más allá de un hacer en el aula. Por ahora, detengámonos en el aula.

Pragmática de la enseñanza:

Aquí estoy
 En estas condiciones
 Con estos alumnos
 Estos recursos
 Este tiempo
 Con un saber, como tarea para enseñar,
 En estas condiciones y esta tarea,
 ¿Qué puedo hacer?
 ¿Cómo puedo hacer lo mejor posible,
 con el máximo de entusiasmo, con el
 máximo de rigor?
 ¿Cómo hacer que mis estudiantes
 aprendan sin perder la sonrisa, ni la
 curiosidad, ni el entusiasmo por el
 saber?

Dos conceptos: *condición y límite*. Dos conceptos tomados de cierta filosofía que nos permitiría situarnos en el *límite*, pero no para saber qué no nos sería dado *pensar, decir* o *hacer*, en términos de la renuncia, de la abstención o la privación, sino para saber cómo pasar del otro lado, cómo saltar el *límite*, cómo correr la *frontera* y abrir

Conocer sobre Pedagogía y Didáctica, para un maestro, es saber sobre su hacer, sobre el sentido de sus prácticas, sobre la orientación de aquello que en un momento dado se quiere construir como futuro.

un espacio nuevo donde sea posible pensar, decir y hacer de otro modo. Es un pensamiento del límite, pero no para saber *hasta dónde* podemos llegar, sino para saber la *línea* que es necesario saltar. No es un pensamiento del límite que encierra, totaliza y se preocupa por encontrar los universales que permitan explicar las formas regulares del pensar, el decir y el hacer. Es un pensamiento de la *singularidad*, situacional, topológico: no se trata de un adentro y un afuera euclidiano, el cual marcaría una frontera regular y predecible sino, justamente, ese espacio donde es problemático trazar una línea que no sea ya una línea de frontera nómada, sinuosa, pragmática, volátil. No el límite que obliga a *volver* sobre la *interioridad*, sino el límite que marcaría la *salida*, la puerta de *escape*, la *línea de fuga*.

*Aquí estoy
En estas condiciones
Con estos alumnos*

Sobra saber, en este plano, el carácter de la escogencia; si he podido o no hacerlo, no es importante. Es un algo que me es dado en una situación dada y en un momento dado: un curso, unos estudiantes, un tema, unas reglas de juego, unos procedimientos, unas condiciones.

Los estudiantes son de una universidad pública, situada en una región, provenientes de ciertos grupos sociales, con ciertas expectativas; no son mejores ni peores; no son los estudiantes ideales que he soñado; son mis estudiantes; los estudiantes con quienes, al entrar el primer día de clase, me encuentro cara a cara; con quienes tendré que verme durante un curso en un semestre,

desarrollar un campo temático, leer unos textos, presentar unos conceptos. Han llegado por la fuerza de la inercia de ciertos planes académicos y ciertos modelos curriculares, los cuales tampoco ellos han escogido; vienen de la provincia, de pueblos retirados, todavía con la tierra bajo el peso de sus expectativas; provenientes de una cultura rica en tradición oral y alejada de los libros. Estudiantes de barrio popular, cuyas preocupaciones son las de tener un título, un trabajo, una opción económica. Quizá no los mueve el saber, quizá no sean los libros; pero tienen la energía y la potencia de quien descubre un mundo nuevo, cuando lo descubre. Son mis estudiantes, con sus tonos bajos y su mirada indirecta. No llegan otros. No tienen por qué llegar. Es su universidad. Son mis estudiantes; cualquier queja acerca de cómo quisiera que ellos fueran es una manera de no verlos, de evadir el cara a cara con ellos. No valen los pretextos: es que no leen, es que no suman, es que no conocen el computador, es que no escriben, es que la ortografía, es que el programa; no hablan, no discuten, no se interesan por su estudio, no..., etc. Los maestros del no, haciendo análisis de los estudiantes del no. Y ¿cuándo sí?

A lo anterior agreguemos la lista *de los no* del salón, de la Facultad, de los recursos informáticos y bibliográficos, porque también la universidad pasa por el análisis del no. Y, sí, los salones son estrechos, las ventanas no sirven, el edificio es viejito, los pupitres, todavía son pupitres de colegio público, los laboratorios, las prácticas, las ayudas..., otros mundillos del no. Podemos hacer una lista y se nos volvería interminable con la familia, *los vicios*, la alimentación,

Los estudiantes son de una universidad pública, situada en una región, provenientes de ciertos grupos sociales, con ciertas expectativas; no son mejores ni peores.

la Internet, el país, el invierno, el costo de la vida, los valores, el estudio, los profesores, la administración, etc., otros mundillos para el no. Otra manera para evadir el cara a cara. Y, por supuesto, la mayoría de estos ejemplos de juicios negativos son verdad, pero ese no es el problema pues, si se quiere, esa es la condición de entrada y sobre ella cabe la pregunta:

Con estos alumnos

Estos recursos

Este tiempo

Con un saber, como tarea para enseñar

En estas condiciones y con esta tarea,

¿Qué puedo hacer?

¿Qué puedo hacer? Es una pregunta, no un reproche ni una queja. Es una pregunta que afirma sobre la condición, el límite, el horizonte, la línea de fuga que nos permitiría dar el salto en conjunto. Sí, mis estudiantes son todo lo que quieran, todo lo *no* que sean; pero ¿qué hacer como maestros, por lo menos, si cabe la expresión, para conectarlos con un autor, con un libro, con una pregunta, con una palabra? Es decir, ¿cómo provocar una conexión con ellos mismos, como estudiantes, como profesionales, como *ciudadanos*? Y, si bien no hay respuestas fáciles, es seguro que *por la vía de lo que quisiéramos que ellos fueran y no lo son, no hay salida*. Mientras no haya un cara a cara, un encuentro, mientras no nos paremos en la condición y el límite, frente a lo que tenemos, estaremos en un juego de máscaras, donde todos cambian, como en la novela, para seguir igual.

¿Cómo puedo hacer lo mejor posible, con el máximo de entusiasmo, con el máximo de rigor?

Algo obvio, que en ocasiones olvidamos: asumirnos como docentes universitarios, ante un grupo de estudiantes universitarios; esto supone ver un grupo de personas que han llegado a clase por sí mismas, y quienes hubieran podido no llegar; *están haciendo* una carrera profesional; van a ser profesionales y a tomar decisiones en el ejercicio de su profesión, las cuales podrían ser de alta responsabilidad o sensibilidad: el médico, el abogado, el ingeniero, el maestro, etc. Y ¿cuál no? ¿Cómo articular la pregunta sobre *hacer lo mejor posible, con entusiasmo y con rigor?*

Preguntarnos por *el qué* y *el cómo* de la enseñanza, y sumarle el *para qué*, es la responsabilidad de la universidad, de sus maestros. Responsabilidad que implica rigor. Y el rigor se relaciona con la academia, con la disciplina de estudio, con la claridad conceptual, con la organización de los saberes, con el conocimiento de las teorías, sus alcances y sus límites, sus efectos, usos y prácticas sociales. Rigor imposible de alcanzar por la vía de la pura conversación, de los consensos de vecinos. La academia exige un rigor derivado sólo del rigor del conocimiento, en el plano y bajo las reglas del conocimiento; esto es, de la academia. Círculo que muy bien puede convertirse en *vicioso* si la academia deja de ser academia, asentada en el saber y el conocimiento, y pasa a ser una práctica distinta, de prestigio o de amigos o de estatus, ajena al rigor del saber y del conocimiento. Y esto debería ser un principio, una regla de juego obligatoria desde el primer día de clase con nuestros estudiantes. Pero el tono, el ritmo, lo pone el profesor. A los estudiantes les gusta aprender,

Preguntarnos por el qué y el cómo de la enseñanza, y sumarle el para qué, es la responsabilidad de la universidad, de sus maestros. Responsabilidad que implica rigor.

saber, hacer las cosas bien y tomarán rápidamente la opción de un maestro exigente, quien los ponga frente al placer del conocimiento, con el rigor del saber construido sobre el rigor de las reglas de juego del conocimiento. Sin sacrificar el entusiasmo; sin dejar de lado el deseo de las acciones bien hechas.

Y *rigor* no es sinónimo de contenidos o de prácticas de profesores *cuchillas*, aquellos para quienes el resultado se mide en una nota de *cinco o cero*, o se valida con exámenes difíciles para los dos *genios* de la Facultad; es *conectar* a nuestros estudiantes con el mundo de los conceptos, con el mundo de la escritura, con el mundo del saber, de la responsabilidad que implica llevar un título, una profesión, un saber, en un proceso el cual cada docente debería saber identificar y mantener como horizonte para hacer las cosas bien, tomar las mejores decisiones, como una regla establecida desde el primer día de la clase, como un *ethos* el cual debería ser el talante de un programa académico, como fin mismo de la universidad.

Los libros

La universidad está asociada desde hace siglos con el saber, pero con un tipo extraño de saber producido por nuestra cultura: un saber ligado a un tipo de lenguaje, el escrito y, con el tiempo, a los libros, convertidos en signo de una cultura, de una manera de saber, de ser sabio, de comunicar el conocimiento. Y con los libros, la biblioteca. No importa si la materia y la forma de los libros fueron cambiando de acuerdo con las técnicas y las tecnologías posibilitadoras del papel, la tinta, los sistemas de

escritura, las técnicas de impresión; hoy contamos con un nuevo tipo de libro, el *e-book*, los libros virtuales, digitales, como las bibliotecas y los archivos. Pero son libros. Y ¿qué es un libro? Pregunta de Perogrullo seguramente, pero es una buena pregunta planteada al docente universitario y a su estudiante, pues ciertas tecnologías y ciertas licencias pedagógicas introdujeron ciertas prácticas invasoras de las aulas de clase y permitieron el libro fragmentado, a veces en capítulos, a veces en cierto número de páginas, para copiar y circular como un número de hojas extraídas de él, las cuales no son libro, no son el libro; a veces, apenas son hojas impresas, sin comienzo, sin final, sin autor. Es la *epidemia* de las fotocopias, en las cuales el libro, de donde salieron, es apenas un referente lejano y anónimo. Con un agravante: del libro sólo queda la referencia fragmentada de un contenido que no se sostiene por sí mismo, y por ironía de las fotocopias, acaso tampoco ellas vayan a ser leídas. Indigencia de una clase en donde los libros se convirtieron en fragmentos; fragmentos de una clase en la cual los conceptos aparecen como fantasmas de un fragmento, sin identificar, sin nombre, no hay conceptos, no hay ideas. La unidad -si existe-, de un pensamiento, de un discurso, de un libro, se ha perdido en la superficialidad de una clase que abandonó los libros, la lectura y el rigor del conocimiento. O, junto a esta *epidemia*, en otros casos volvemos a las enciclopedias o a los manuales y nos llenamos de listas de términos, como quien va al mercado, pero sin conceptos; sin un referente que nos permita explicar el contenido del texto, lo cual hace posible la lista y el papel de la enciclopedia, por ejemplo.

La universidad está asociada desde hace siglos con el saber, pero con un tipo extraño de saber producido por nuestra cultura.

¿Cómo entusiasmar con los libros a estudiantes para quienes éstos ya eran ajenos, cuando algunas prácticas de la docencia *matan* lo que quedaba del libro? ¿Cómo volver al libro, a la lectura juiciosa y sistemática de un pensamiento apresado en la unidad de un libro? El sentido común nos diría que llevando un libro, indicando un libro, proponiendo un libro. Parece tonto, pero si lo predominante en nuestra academia es la ausencia del libro, seguro habría también ausencia de concepto, ausencia de pensamiento. Una cosa lleva a la otra, posiblemente.

La lectura y la escritura

Leer y escribir es el santo y seña de la escuela. Nuestra cultura del saber y del conocimiento es una cultura de la escritura. Si al menos nuestros estudiantes leyeran, la mitad de sus dificultades estarían solucionadas; y si escribieran, la otra mitad se completaría. ¿Cómo transmitir entusiasmo por la lectura, preguntaba un maestro, si el maestro no lee? ¿De qué lectura, de qué texto, de qué libro, si de ella no queda sino la formalidad acartonada de un ritual llamado leer? Leer sin placer, sin entusiasmo, sin gusto, es como comer por obligación. Leer, nada más, debería ser un propósito de la educación colombiana, pues de hecho es uno de los países con más bajo índice de lectura.

Ahora bien, una clase debería comenzar por un libro; escogerlo es una tarea del maestro, depende de la clase, pero la comunidad académica ha logrado establecer criterios, a veces implícitos, para saber cuándo un libro o un autor pueden ser considerados de obligada

lectura: un clásico, un autor mayor, un creador de teoría, un ensayista universal, un compilador, un experto, un investigador, etc., o de acuerdo con los temas previstos, con la profundidad o no de los conceptos. El hecho es que los estudiantes, ante un curso, se hagan de primera mano con un texto que desearían fuera parte de su propia biblioteca.

No se está hablando de una lectura fácil y sin conceptos; estamos hablando de un libro para una clase y un tema en un curso de la universidad, de un libro con peso y contenido académico, cuya lectura no será nada fácil. Una enseñanza, de entrada, para nuestros estudiantes: desconfíen de las lecturas fáciles. Pero un texto difícil puede ser un texto interesante, apasionante, puede convertirse en una lectura de suspenso, un reto de comprensibilidad. Y en manos de los estudiantes, un libro es para ser leído. Leído, con mayúscula. El mercado y la Internet abundan en libros con pistas y trucos para leer; nos podrían ser de ayuda. Pero no sobran algunas recomendaciones a la hora de orientar una lectura, un hábito, una disciplina, un rigor para leer:

“Indicar con claridad el título del libro o documento, el autor, el sitio donde se encuentra, la fecha de publicación, el volumen, el traductor o especificación considerada imprescindible.

Acordar un tiempo, dado expresamente para su lectura.

Indicar la importancia y el lugar del texto en el desarrollo del tema o los temas del curso.

Presentar el valor del texto en relación con el tema: es un clásico, un autor mayor, una teoría obligada,

Leer y escribir es el santo y seña de la escuela. Nuestra cultura del saber y del conocimiento es una cultura de la escritura.

un libro de experto, un libro que presenta una hipótesis conceptual con un punto de vista nuevo, etc. Aclarar que el texto es la condición o el pretexto para hablar de un tema dado; es un referente construido en la clase y hace parte de una estrategia temática y pedagógica.

Y, sobre todo, expresar el *sentido* del texto. No es una lectura de ejercicio, es una lectura de *sentido* de un texto que tiene *sentido*”.

De la misma manera, no sobra hacer indicaciones sobre la lectura, sobre lo esperado de ella y, de manera muy esquemática, diferenciar tipos o niveles de lectura. Cada maestro tendrá su propia idea, y los temas y las disciplinas privilegian un tipo u otro de lectura. Así pues indicaciones presentadas a continuación son un ejemplo nada más, en relación con los diferentes niveles de lectura que podría hacerse sobre un texto. La numeración no quiere decir que las lecturas se hagan de manera lineal, o que sólo hasta agotar un nivel se salta al siguiente, no; la lectura de un texto siempre tiene varias entradas, varios planos de significación y varias líneas de actualización pragmática:

1.- Lectura de información: Es aquella realizada como una ojeada y una hojeada para tener una idea global del libro y su tema. Es una lectura rápida; comienza por ubicar los elementos identificadores del texto: autor, fecha de publicación, tabla de contenido, bibliografía, desarrollo de los temas, capítulos, apartes. Es una lectura superficial, y no requiere de condiciones distintas a las de poder determinar el tema y su desarrollo.

2.- Lectura de estudio: Esta es la lectura con la cual nuestros estudiantes deberían empezar realmente; requiere de unas condiciones y un grado de atención no presentes en la primera, comenzando por disponer de un sitio adecuado; esto parece de primaria, pero es indispensable que un estudiante universitario tenga conciencia de que el estudio requiere de un lugar y unas condiciones específicas, dependiendo de sus hábitos y su capacidad de concentración. Este tipo de lectura responde a la pregunta por la literalidad del texto: qué dice, de qué habla, qué términos, qué nombres, qué enunciados problemáticos, qué modismos, qué siglas, qué autores y bibliografía de referencia, etc. Es una lectura de consulta y de definición de términos. Digamos que es una traducción del texto a un plano de comprensibilidad textual y es indispensable el apoyo de libros de referencia, diccionarios, enciclopedias, catálogos, etc.

3.- Lectura de comprensión significativa: Es un ejercicio de lectura centrado en identificar los conceptos y los enfoques teóricos propuestos por el texto en el desarrollo del tema. Ya no es una preocupación por la literalidad del texto, es una lectura de estructura conceptual: ¿De qué habla el autor? ¿Cuál es la tesis y los términos de su argumentación? En este nivel ya no bastarán los diccionarios generales, habrá que contar con textos especializados, con comentaristas y exégetas del autor o del tema, para aclarar y precisar el significado y el alcance de los conceptos.

4.- Lectura de identificación del campo teórico: Es la ampliación del punto de vista de la anterior. Es una mirada

Este tipo de lectura responde a la pregunta por la literalidad del texto.

plural del enfoque teórico; no pregunta por qué teoría y qué conceptos, sino por cuál es el campo teórico donde se inscribe la teoría, pues toda teoría se ubica en un campo amplio en el cual se establece un plural de los conceptos. No ya cierto punto de vista de la psicología, por ejemplo, sino el campo mismo de la psicología, en términos disciplinares e interdisciplinares; lo anterior nos permitiría poner en un mismo plano a Piaget con Skinner o con Freud, por seguir el ejemplo.

5.- *Lectura crítica*: En este nivel se opera un distanciamiento en relación con el texto. Es una lectura de toma de posición, una lectura de elaboración de juicios sobre el tema y de acercamiento crítico conceptual sobre el texto. Si se quiere, esta es la lectura sugerida por cierto filósofo alemán cuando recomendaba que fuéramos rumiantes en relación con el saber: volver, masticar, masticar y masticar; sin afanes, bajo la sombra de un árbol; no tragar entero; entender, comprender, tomar posición y tener los argumentos lo suficientemente digeridos para asumir la defensa o la distancia crítica del texto.

6.- *Lectura creativa*: En este nivel se opera una vuelta hacia el lector; lector activo, por supuesto; ya no es la distancia crítica, sino el habla propia. Es dar el paso para afirmar un punto de vista, unos conceptos, unos criterios propios. Un juicio propio sobre el tema. Dejar las muletas de los discursos ajenos y hablar con acento propio. Es el acto creativo de la lectura, el cual lanza al lector a la escritura propia.

Si un estudiante de pregrado puede llegar hasta el tipo de lectura tres, el

maestro se debería dar por bien seguido. Que un estudiante de Maestría pueda llegar hasta el cuarto, sería un buen maestro. Y que un doctorando llegara al nivel cinco, sería una buenísima tesis. Sobra volver a aclarar: estos tipos de lecturas son referencias y no tienen por qué tomarse como una línea de lectura evolutiva o como un esquema lineal a seguir paso a paso. Dependiendo del texto, del dominio del tema, de la profundidad conceptual, desde una primera ojeada, un lector puede hacer anotaciones de cualquier otro nivel.

¿Y qué hacer con la escritura?

La escritura es la otra cara de la moneda, pero quizá más complicada, pues nuestra cultura académica es más inclinada a la oralidad que a la escritura, situación convertida en problema, ahora que entramos en una etapa donde la valoración de la escritura, bajo la forma de publicación, adquiere importancia de primer orden. Ahora bien, en cuanto a la escritura misma recordemos que, en primer lugar, es una manera de expresar *algo* a alguien; en la universidad, en un curso, este algo debería ser un problema, una pregunta, una reflexión. En segundo lugar, es un ejercicio de poner las ideas en un orden o mediante un ritmo de escritura para decir *algo* con sentido a *alguien*.

Lo lamentable de la escritura universitaria, de la escritura como tarea escolar, es que se ha vaciado de toda seriedad y, en general, es un requisito documental para poner una nota. Con mucha facilidad se le indica a un estudiante la tarea de escribir un *ensayo* como parte de la evaluación del curso; al final, hay de todo: quien lo tomó en serio, quien pagó para hacerlo,

La escritura es la otra cara de la moneda, pero quizá más complicada, pues nuestra cultura académica es más inclinada a la oralidad que a la escritura.

quien copió y pegó, quien presentó otra vez el *ensayo* del semestre anterior, etc. Hasta ahí, además de la copia y el plagio, *no hay nada más*. Pero del otro lado, en muchos casos, siempre hay excepciones, el maestro jamás lee el ensayo exigido; apenas si señala con un signo, como para que el estudiante vea que su trabajo fue tenido en cuenta; el estudiante aprende rápido a saber cuándo su texto fue leído y cuándo no; así se genera uno de los vicios más bárbaros: se pide un escrito para no ser leído. ¿Para qué se pide el escrito?

Además, se le pone nombre al escrito: es *un ensayo*. Un ensayo es una de las escrituras más exigentes, pues implica conocer, sustentar, argumentar y dar una opinión calificada del tema desarrollado. No es una ficha de lectura; no es un comentario; no es un ejercicio de reescritura del texto; no. El maestro, seguimos con el ejemplo, pide un *ensayo* de cinco páginas y no lo lee. Lo más preocupante es que el maestro pide un *ensayo* por estudiante -son difíciles los *ensayos* colectivos-, y el maestro tiene cuarenta estudiantes y cuatro cursos, donde también pide un *ensayo*. Al final, el maestro tiene en su escritorio doscientos *ensayos*; mil páginas sin leer. ¿Cómo puede hacerlo? No lo puede hacer, físicamente es imposible, va contra las leyes del tiempo, que fluye. Por lo demás, pierde el interés de leerlos, pues se da cuenta de que son una repetición de textos los cuales, en la absoluta mayoría por supuesto, no son de la autoría de sus estudiantes; son copia. Cierre de un círculo vicioso.

El acto serio de una actividad seria termina en un sinsentido donde todos

participamos *haciendo como si no*. Comedia repetida y que daría risa si no fuera por la enseñanza para el estudiante: escribir *un ensayo* o cualquier cosa parecida es fácil, sólo hay que ubicar un juego de textos, copiar, trasladar y pegar; cuando no se encuentra un ensayo ya hecho, completo, en cualquier *rincón del vago*, y lo único para hacer sería copiar e imprimir. Bueno, el nombre se lo pongo con esferográfico. El profesor no repara en detalles.

Escribir en la universidad, como actividad académica, implica leer; implica pasar por la tarea de ciertos niveles de lectura arriba reseñados; implica tomar apuntes, notas, consultar autores, tesis parecidas, puntos de vista opuestos; implica hacer un plan de escritura; tener claro cuáles son las ideas, el orden, los temas, los argumentos; precisar qué de mi escritura es mío, qué de ella es de los autores o textos leídos y consultados por mí; implica un manejo de las comillas y las notas, de las referencias. Escribir, así sea repetir, implica leer y sostener un punto de vista, así no sea original; pero va más allá de copiar, pegar e imprimir; es una tarea conceptual; es un ejercicio académico iniciado por las indicaciones y las exigencias del profesor.

Se podría comenzar por una tarea más sencilla: una pequeña nota de protocolo de lectura, un *glosario* de nivel dos, una nota de seguimiento a un concepto, a un enunciado, a un problema, un cuadro comparativo de puntos de vista sostenidos por el autor en relación con otro texto, un comentario construido a lo largo de un semestre, con sus respectivas observaciones, seguimientos y tutorías. Escribir es cosa seria, para tomar en serio.

Escribir en la universidad, como actividad académica, implica leer; implica pasar por la tarea de ciertos niveles de lectura arriba reseñados.

El programa y el tiempo

Una de las paradojas, comúnmente anotada por los maestros, es la del “programa”: se hace tan exacto y tan completo que nunca lo cumplimos; pero también nos es familiar la frase: *doy por visto tal tema*. El programa se cumple porque se enuncia. El programa: el plan de contenidos y actividades del curso, con sus progresiones, su tiempo, su evaluación. El programa se impone como una formalidad proyectada en el tiempo. Pero de nuevo volvemos al comienzo: la preocupación es cumplir el programa o que los estudiantes aprendan. Aprendan ¿qué? En la fragmentación de los saberes y la clasificación de acuerdo con el tiempo, hay un concepto de saber y de conocimiento; hay un concepto de educación.

El plan de contenidos debería ser más una cartografía de conceptos, un mapa, pues se trataría de situar un saber, un problema, una pregunta, una actividad, una teoría, una política, etc., en un plano de comprensibilidad. En relación con esto, un programa de clase, sea sintético o analítico, donde los contenidos aparecen como una suma de temas, sería más cercano a una mirada de *inventario*, de *contabilidad* del saber, y más si los contenidos se proponen en un orden lineal en relación con el tiempo y con el saber mismo.

De alguna manera, esta forma de ver el programa lo contemplaría, al igual que a la clase, sólo desde el punto de vista del profesor y de los contenidos. El lugar, el tiempo y el trabajo académico del estudiante aparecen en un programa

así, sólo de forma pasiva. El estudiante recibe los contenidos, cumple las actividades y se presenta a la evaluación para mostrar su dominio acerca de los contenidos en términos de un orden y una clasificación.

Un programa lineal y clasificatorio, basado en la sumatoria de contenidos, en su progresión y en su tiempo único de realización, no permite la pregunta del estudiante como acto diferente y problematizador. La licencia de la pregunta sólo la tendría el estudiante como Otro de la relación, bajo la forma de una pregunta de tabla rasa: *pregunto, maestro, porque mi ignorancia me da la licencia para beber de su sabiduría*. La pregunta del maestro, por supuesto, no se realiza desde la posición del saber problematizado, ni siquiera desde la duda que una mala memoria podría asaltar la venerable senectud del maestro. La pregunta del maestro, en este sentido, se haría desde el lugar inquisitorial con la única función de constatar que el interrogado responda de acuerdo con lo esperado, con el ritual, de acuerdo con la fórmula, con un enunciado de valoración: *Has respondido bien, hijo*.

Desde el punto de vista de una pragmática del lenguaje, la pregunta escolar así descrita no sería una pregunta, sería un enunciado de constatación de una regla: *Te pregunto para saber si la respuesta que yo sé y te di para aprender, tú la has aprendido y puedes repetirla cuando lo indique*. En este contexto, el saber y la incertidumbre de una respuesta cuando se hace una pregunta de verdad no aparecen sino bajo la forma pasiva de la repetición de lo ya sabido. Por eso quizá, el estudiante *calavera* que hace preguntas y agua

Un programa lineal y clasificatorio, basado en la sumatoria de contenidos, en su progresión y en su tiempo único de realización, no permite la pregunta del estudiante como acto diferente y problematizador.

la fiesta, crea tanta incomodidad a la reverencia del maestro inquisidor.

La clase, el aula

Nos referimos a la actividad de clase propiamente dicha, al desarrollo de un curso en particular; a ese espacio abierto en una especie de intimidad entre el profesor del curso y sus estudiantes. Espacio donde, como docente, se supone *soy dueño* del discurso. Es el espacio supuesto de *mi* voz, mi pequeño territorio en el cual debo decidir los ritmos, los tiempos, las secuencias, las reglas de juego, las palabras y los textos, un orden y *un tono* supuestamente *necesarios* para desarrollar un curso y del cual se espera que el profesor *sepa* y *tenga la competencia* para hacerlo.

¿Cómo aprovechar este espacio de *intimidad*, y convertirlo en un campo de encuentros y de complicidades, por transitorio que sea, para dejar pequeñas marcas, como pistas quizá que permitan volver sobre ellas con la inquietud de quien pregunta por saber, por entrar en el dominio de un hacer, por aprender?

Quizá, entre otras cosas, un elemento importante de una clase es el tono. En el sentido amplio del término, el tono de la clase tiene el atributo de acercar o alejar, de darle calor o no, de hacerla *audible*. ¿Qué mejor tono que el de una conversación en la cual se ha puesto un tema, un problema, una pregunta, un texto, como telón de fondo y referente? ¿Tono de una conversación auténtica donde, independientemente del lugar, los participantes concurren al tema de manera dependiente y simétrica, en un juego de escucha y habla, de duda y

certeza, posibilitador del acercamiento y la comprensión del tema propuesto? El tono (de conversación) permite crear un ambiente de confianza y de construcción común de un tema o de una actividad de enseñanza y aprendizaje, y transforma la clase en un juego de relevos de la palabra y de pruebas de argumentos, sin el apremio y la condena de quien debe hablar para ser examinado y calificado, lo cual es la obligatoriedad de un habla escapada del juego libre de una conversación. Ni el sermón, ni la prédica, ni una sentencia de quien condena, son tonos de una conversación. Justo es decirlo, el saber también ha cambiado de tono.

Preparar clase

“La hipótesis es sencilla. El aprendizaje es del orden del sabor, del sabor del encuentro. La cercanía de las palabras sabor y saber, como nos ha enseñado Michel Serres; no es azarosa. El archiconocido Homo Sapiens es el hombre que saborea o escupe. De ahí que los estudiantes digan que tal materia les gusta y que tal otra es horripilante, que les gusta como algunos profesores ‘la dan’ y que otros son unos ‘amargos’ o ‘intragables’. Porque las materias, menús (*sic*) y cartas que los profesores dan, pueden deleitar los paladares o pueden caernos mal. Se sabe de la existencia de estudiantes indigestados, pero se sabe también de aquellos que no tienen parte en el festín. Ni siquiera pueden indigestarse. Mi propuesta es entonces elaborar recetas. No se puede enseñar sin recetas. La escuela tiene mucho que aprender del arte culinario. Otra cosa bien distinta es el efecto de esas recetas, que nos está vedado anticipar”. (Antelo, 2007).

Quizá, entre otras cosas, un elemento importante de una clase es el tono. En el sentido amplio del término, el tono de la clase tiene el atributo de acercar o alejar, de darle calor o no, de hacerla audible.



Recordemos que la raíz de sabor es la misma de saber: del latín *sapere* (tener inteligencia, tener buen gusto). Sabio, sabiduría, sabor, sabroso, vienen de la misma raíz.

Preparar clase es una manera muy corriente en nuestro medio de referirnos al acto de planear nuestra clase: el tema, los textos, las ideas, el orden, los conceptos, los ejercicios, los talleres, las prácticas, según sea lo pertinente. “Preparar” es un verbo usado hoy con mayor frecuencia en la cocina: preparar el estofado, preparar la ensalada, pero cae bien, a la hora de

la clase. *Preparar* clase con el mismo entusiasmo y dedicación como los amantes de la cocina *preparan* un plato. Los trucos, los tiempos, los secretos, los menurjes, los adornos, los utensilios, las especias, etc.; todo junto conforma un decorado para preparar un plato en la cocina. Amén de la mesa, las flores, los adornos, el vino... Eso es, como analogía, preparar una clase, con la seguridad de que nuestros estudiantes terminen saboreando los manjares desde el principio, con la nariz y con los ojos. Descubriendo. Probando. Saboreando el sabor. Saboreando el saber.

Referencias Bibliográficas

- ANTELO, Estanislao. (2007). *Sabor a mí. Enseñar, saborear, encontrar*, Pedagógicas, [en línea]. Disponible en: <http://www.mundolatino.org/pedagogicas/>
- DELEUZE, Gilles y GAUTTARI, Félix. (1988). *Mil Mesetas*. Valencia: Pre-textos. España.
- DEVELAY, Michel. (2001). *Propos sur les sciences de l'éducation*. Issy-les-Moulineaux, France: ESF Editor.
- HAMELIN, D. (1986). *L'éducation, ses images et ses propos*, París: ESF Editeur.
- LARROSA, Jorge. (2003). *La experiencia y sus lenguajes*. Conferencia dictada en Serie Encuentros y Seminarios, Barcelona. Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Barcelona. [En Línea]. Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei20031128/ponencia_larrosa.pdf
- LYOTARD, Jean François. (1987). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- LAWLEY, James and Penny Tompkins (2000). *Metaphors in Mind: Transformation through Symbolic Modelling*. London: The Developing Company Press.
- MEIRIEU, Philippe. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Ediciones Laertes.
- NARODOWSKI, Mariano. (1999). *Después de clase*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- PÁEZ GUZMÁN, Esaú Ricardo. (2000). *De cartografías y otros temas*. Bogotá: Edición Centro Universidad Abierta, Universidad Javeriana.
- _____. (2009). *De las utopías de la Pedagogía y las pedagogías de la utopía. Ponencia, Memorias Congreso Nacional de Investigación y Pedagogía, Maestría en Educación, UPTC*. Tunja.
- PÁEZ GUZMÁN, Esaú Ricardo y SILVA, Mirtha. (2000). *De cómo hacer del niño un lector y un escritor con-sentido*. Bogotá: IDEP. Secretaría de Educación de Bogotá.
- SÁBATO, Ernesto. "Pretensiones del enciclopedismo". *El Clarín* (suplemento literario) 11 de mayo. Buenos Aires.
- ZAMBRANO LEAL, Armando. (2006). *Los hilos de la palabra: Pedagogía y Didáctica*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- _____. (2006). "Las ciencias de la educación en Francia: Relación intrínseca e histórica del acto educativo". *Educere*, N° 34, julio-septiembre.