

Los lugares de la Lectura y la Escritura en la Formación Universitaria: Didáctica y Pedagogías de la Enseñanza v.s. Pedagogías de la Acción

Gloria Alvarado F.¹

Quiero iniciar esta intervención planteando la cuestión que la orienta: ¿Cómo usar hoy la lectura y la escritura en la universidad? Debo resaltar que esta pregunta no equivale a: “¿Cómo hacer para que los estudiantes universitarios lean y escriban?” Y menos aún a: “¿Cómo hacer para que lean y escriban correctamente?” quiero hacer notar además que la pregunta “¿Cómo usar la lectura y la escritura en la Universidad?”, no remite a una persona definida... Podría significar: “¿Cómo podrían o habrían de usar la lectura y la escritura los estudiantes universitarios?”, pero también “¿Cómo podrían o habrían de usar la lectura y la escritura los profesores?” e incluso “¿Cómo podría o tendría que usar la lectura y la escritura la universidad?” Estas cuestiones requieren sin duda de sendas investigaciones, y muchos de Uds. expertos y conocedores del tema dedican parte importante de su tiempo a ello.

En este espacio, que amablemente se me ha concedido, quisiera dialogar con Uds, sobre un elemento que surge en la cuestión referida, en las diversas formas que toma, así como en los diversos interrogantes a los que conduce. Ese elemento es la Universidad. O podría decirlo también de esta forma: este elemento es el tipo específico de organización social que se produce en esa institución que llamamos ‘universidad’. Para responder a estas preguntas es necesario tener claridad sobre diversas cosas, pero también sobre lo que es la universidad, sobre aquello para lo cual ha sido creada.

Puesto que no pretendo agotar el espacio en una extensa reflexión sobre la universidad, asumiré el riesgo de hacer una afirmación fuerte: la universidad existe para hacer posible una experiencia de discursivización del mundo bajo las formas que son propias del arte, la filosofía, la ciencia y la tecnología. Digo que esta afirmación resulta fuerte porque, a pesar

¹ Psicóloga de la Universidad Nacional de Colombia, DEA opción Educación, Universidad de Paris VIII. Actual directora de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Central. Bogotá.

de que al hablar de la universidad, la mayor parte de nosotros se resiste a considerarla como un centro de capacitación para el desempeño laboral, en la práctica, hemos hecho concesiones indebidas y nos hemos habituado a pensar que está hecha para “enseñar” aquello que se requiere para realizar las prácticas laborales de las distintas profesiones. Desde el punto de vista que sostengo, esta confusión contribuye en gran medida a oscurecer la naturaleza de las dificultades que hoy nos ocupan, impidiendo que nos formulemos el problema y que tengamos alguna posibilidad de resolverlo.

La afirmación que acabo de proponerles contiene juicios que conviene precisar: en primer lugar, afirma que aquello que la educación universitaria hace posible es una experiencia, lo cual problematiza la noción de enseñanza; en segundo lugar, que esa experiencia tiene un carácter discursivo; en tercer lugar, que son las prácticas discursivas de las comunidades tecno-científicas, filosóficas y artísticas lo que le confiere su singularidad a dicha experiencia; por último, sugiere que la cuestión de la lectura y la escritura en la universidad obliga a problematizar la relación que la universidad misma entabla con el mundo de la vida.

Digo que en esta afirmación se plantea una problematización de la enseñanza. Explicaré ahora lo que entiendo por enseñanza, para volver luego sobre la problematización de la que hablo. El término enseñar indica señalar, mostrar o exponer una cosa para que sea visible². El diccionario también lo asocia a “instrucción”, “adiestramiento”, “adoctrinamiento” o, denotando un ejemplo, a “advertencia” o “escarmiento que sirva como guía para enderezar el comportamiento”. Esta diversidad de significados responde al hecho de que la enseñanza no constituye un concepto sino una imagen de las formas de aprehensión. Y, precisamente, es la facilidad y la fascinación de esta imagen lo que ha posibilitado la hegemonía de las prácticas pedagógicas fundamentadas en sus prescripciones y el posicionamiento consecuente de la *enseñanza* como el procedimiento connatural e inherente a la institución educativa. Se entiende entonces la historia de una tradición, inaugurada por la didáctica

² REAL ACADEMIA DE LA LENGUA. Diccionario de la Lengua Española, Tomo I, Espasa Calpe, Madrid, 1992

magna de Comenio en el siglo XVII, su reelaboración por Herbart³ en el siglo XVIII y sus modernos desarrollos en lo que se denominó “tecnología educativa” en el siglo XX, como hitos de una secuencia adaptativa de la imagen de enseñanza, cuadros que invocan y se afianzan en otras imágenes naturalistas y físicas: la germinación y crecimiento de las plantas, la absorción de sustancias o el efecto de marca que queda en una superficie cuando se hiende en ella un instrumento capaz de penetrarla. En todas estas acepciones, el término *enseñanza* indica una relación transitiva entre dos sujetos del mismo acto: un *enseñante* y un *enseñado*, de modo que la imagen hace circular en las tres versiones la idea de que la enseñanza es una técnica que permite a un enseñante actuar sobre el cuerpo de un enseñado recurriendo a la voz que persuade, a la mirada que a veces sobrecoge mientras una y otra determinan el centro del universo, o al uso de medios que afectan el ver y el oír y, desde luego, recurriendo al premio y al castigo en formas menos o más refinadas, menos o más diferidas.

En ninguno de estos hitos de la historia de la enseñanza hay referencia alguna al problema del pensar. Sus referencias al conocer están sesgadas por el aprender, pues en todas ellas el conocimiento es concebido como una entidad acabada con extensión propia a la cual es posible acceder por transmisión. Esta manera de entender el conocimiento, que no es ajena, en absoluto, a la universidad de hoy, proporciona la clave por la cual, en la enseñanza, se establece esa extraña separación entre el “contenido”: aquello que se “enseña”, y la forma de transmitirlo: la didáctica. También proporciona la clave para explicar por qué las secuencias pedagógicas que usualmente se establecen en los planes de estudio suponen necesario un encadenamiento sintagmático de los contenidos, pues se trata de llevar al enseñado a reproducir el fraseo de esa extensión que ha sido dada de antemano. Es así como el programa de formación se revela, no como un dispositivo para pensar y crear lo nuevo, sino como un dispositivo de reproducción del saber: las series de materias de estudio llevan al enseñado a *saber*, en el sentido de decir y ver todo aquello que ya se dice y se ve en su campo de formación, a hacer suyo todo aquello que está fuertemente institucionalizado y que permanece aún no cuestionado.

Luzuriaga Lorenzo Antología de Herbart, Buenos Aires Losada, 1946

La postura que como educadores asumamos frente al proceso que llevará, o no, al dominio de la lectura y la escritura, está plenamente determinada por la que asumimos frente a esta encrucijada pedagógica, pues es en función de las demandas de estas prácticas, que los estudiantes dispondrán el tipo de lectura y de escritura adecuados a ellas.

Vuelvo ahora sobre mi tesis: la universidad existe para hacer posible una experiencia de discursivización del mundo bajo las formas que son propias del arte, la filosofía, la ciencia y la tecnología.

En el siglo pasado, John Dewey formuló el concepto de experiencia al cual acudo hoy: la experiencia es el producto del pensamiento reflexivo que solamente surge cuando hemos hecho algo a las cosas y éstas, a su vez, nos han hecho algo a nosotros. Está constituida de conexiones entre nuestra acción, cuando está orientada a un fin, y lo que las cosas nos hacen cuando nos obligan a modificarla. Es así como, a pesar de que la orientación de la experiencia no sea primariamente cognoscitiva sino práctica, ésta lleva al conocimiento porque en ella el pensamiento reflexivo surge como una necesidad cuando la acción encuentra sus límites y requiere entonces de la explicación y la interpretación para reorientarse.

Servirse del concepto de experiencia para encaminar un acto pedagógico supone prefigurar una situación en la cual, alguien actúa en el sentido que le fijan unos intereses y, como consecuencia de esa acción, ingresa en una situación reflexiva que moviliza el pensamiento entre un problema, la búsqueda de datos, su análisis, la elaboración de sugerencias, la proyección de un derrotero, la comprobación –experimental o argumentativa-, un juicio concluyente y la reorganización de nuevas disposiciones para la acción. La existencia de un problema supone un interés. Es en relación con él, que el acumulado social adquiere valor y no antes, pues los acumulados sociales tienen una historia que los anuda con las condiciones concretas en que se produjeron, y el estudiante de hoy debe darles un sentido a la luz de las preocupaciones concretas que le plantea una acción encaminada a mejorar la vida de su sociedad. Ese acumulado no dice nada valioso, si no se le formulan preguntas, y estas preguntas sólo surgen si hay algo valioso por resolver.

Adoptar el concepto de *experiencia* supone, por lo tanto, atender a la disposición de la secuencia de situaciones, hechos, observaciones, padecimientos, afectaciones, por las que, como educadores, hacemos transitar a los estudiantes y, con las que les permitimos hacer algo, observar la interacción de la propia energía con la de los otros cuerpos que intervienen en su acción, concentrarse en saber cómo proceder, lo cual implica un gran fondo de conocimiento social: poder comprender el trato con personas y cosas preocupándose por la adaptación de la comunicación y los hábitos de intercambio, en tanto son necesarios para vincularse satisfactoriamente con otros.

Como puede verse, situar a la universidad en el marco que ofrece el concepto de *experiencia* y no en el que proporciona la imagen de la *enseñanza*, la revela como un espacio para pensar y conocer, en condiciones tales que el pensamiento y el conocimiento constituyen formas de la acción que, en tanto interrogan, tienen como sustrato común el lenguaje. De otro lado, en tanto lo interrogado es el acumulado de las sociedades que nos antecedieron, tales formas de acción toman como objeto los problemas propios de esas sociedades. En este sentido, lo que entenderíamos por pedagogía, no pertenecería al ámbito de las tecnologías de la enseñanza, sino al de una tecnología del lenguaje.

Es, justamente, en la perspectiva de dilucidar las características de esa tecnología que recurro al concepto de discurso. Manfred Frank, a propósito del trabajo de Michel Foucault, afirma:

“Llamamos (...) discurso a ese orden simbólico que permite a todos los miembros que fueron socializados bajo su autoridad hablar y obrar juntos; supondremos pues que siempre hay un orden del discurso, pero no necesariamente uno solo para todos los discursos. Habría pues un orden para todos los discursos -en el sentido de una *característica universalis*- que podríamos codificar en los términos de un a priori absoluto. La relatividad histórica de los discursos, nos lleva a hablar de un ‘a priori histórico...’”⁴

El mismo Foucault, a propósito de este orden nos dice:

⁴ FRANK, Manfred (1989). *Sobre el concepto de discurso en Foucault*. En: Michel Foucault, Filósofo. Barcelona: Gedisa, 1990, p 113.

“El orden es a la vez lo que se da en las cosas como su ley interna, la urdimbre secreta según la cual las cosas se miran de alguna manera las unas a las otras y es aquello que sólo existe a través de las rejillas de una mirada, de una atención, de un lenguaje... algo ya presente mientras aguarda en silencio el momento de ser enunciado”.

Y más adelante añadirá:

“Y así es como una cultura, al apartarse insensiblemente de los órdenes empíricos que le son impuestos por sus códigos primarios, al instaurar una primera distancia respecto de ellos, les hace perder su transparencia inicial, cesa de dejarse penetrar pasivamente por ellos, se desprende de sus poderes inmediatos e invisibles, se libera lo bastante para comprobar que esos órdenes no son quizá los únicos posibles ni los mejores; de manera que se encuentra ante el hecho bruto de que, por debajo de sus órdenes espontáneos hay cosas que son susceptibles ellas mismas de ser ordenadas, que pertenecen a cierto orden mudo, en suma *que hay* orden. Como si, al liberarse por una parte de sus mallas lingüísticas, perceptivas, prácticas, la cultura aplicara sobre ellas una segunda malla que las neutraliza y que, al superarlas, las hace aparecer y las excluye al mismo tiempo, y como si se encontrara por eso mismo ante el hecho bruto del orden. En nombre de ese orden, los códigos del lenguaje, de la percepción, de la práctica, son criticados y quedan parcialmente invalidados. Sobre la base de ese orden, considerado suelo positivo, se construyen las teorías generales del ordenamiento de las cosas y las interpretaciones que él pide. De manera que entre la mirada ya codificada y el conocimiento ya reflexivo hay una región media que manifiesta el orden en su ser mismo”⁵.

Podríamos considerar, entonces, que la experiencia, cualquier que sea ella, tiene carácter discursivo, dado que hace ver y enunciar lo que de algún modo ya estaba visto y que aguardaba el momento de ser enunciado. Sin embargo, lo que cabría esperar del discurso en la universidad sería que, dadas las condiciones en que se realiza y las posibilidades vitales y sociales con que se vincula, logre realizar algunas fisuras y seguir líneas de fuga que permitan nuevas enunciaciones, nuevas posibilidades de ver y enunciar, nuevos encuentros de lo que se ve y se dice con aquello que se hace. En otras palabras, el discurso universitario tendría que llevar implícita la voluntad de crear nuevos mundos. De hecho, no es otra pretensión la que se agencia cuando se le exige a los universitarios que investiguen,

⁵ FOUCAULT, Michel (1966) *Las Palabras y las Cosas. Una Arqueología de las Ciencias Humanas*. México: Siglo XXI Editores, 1968, p. 11.

que vinculen la investigación con la docencia, que hagan extensión (o proyección social) vinculada con la investigación y que éstas dos, a su vez, estén vinculadas con la formación.

El universitario está conminado a decir algo aún no dicho, a ver algo aún no visto y, además de ello, a afectar las prácticas sociales transformándolas de manera que éstas se encuentren con eso que propone decir y ver. Para que todo esto ocurra, el discurso universitario adopta su propia configuración: es público, en el sentido amplio de que el sujeto de la enunciación asume a su cargo lo que dice pues se sitúa en un espacio donde todo enunciatario también lo hace; es performativo y las realidades que crea se sitúan en muy diversos planos de expresión.

Una de las mesas de trabajo de este encuentro se ocupará de la lectura y la escritura en el tránsito de la Educación Media a la Superior. En relación con este tema, no es difícil sostener que, en general, en las formas de socialización de los jóvenes colombianos, ninguno de los rasgos que acabo de señalar está presente, ya sea que se piense en las estrategias de socialización de la familia, los pares, la escuela o los medios de comunicación. Es así como al ingresar a la universidad, en su horizonte discursivo “la verdad dice...*lo que* el mundo es” y la distancia que estarían precisados a recorrer sería aquella que media entre ese punto y aquel otro en el cual “yo digo...”, “aquel otro dice...”, y cuando yo digo, o aquel otro dice, los dos estamos sometiendo lo que decimos a consideraciones que bien podrían ser otras. Como correlato de este desplazamiento, debe producirse otro: la afirmación: “el mundo es...”, debe ser sustituida por esta otra: “podría pensarse que el mundo fuera...”, lo cual hace manifiesto que lo que se ve, está determinado por el punto de vista que se adopte, que los puntos de vista pueden ser diversos y que lo que se enuncia está vinculado con alguno de ellos. Esta forma de enunciar que es propia de la universidad, presupone que la realidad del mundo corre a cargo de un punto de vista entre varios posibles, a cargo del propio modo de enunciar y a cargo de la articulación que se establezca entre uno y otro. Pero lo que es más notable, presupone que esa articulación tiene efectos diferenciales en las prácticas no discursivas, que gracias a ella es posible

agenciar una intencionalidad práctica y que, por lo tanto, pone a su alcance el ejercicio de un poder en relación con la vida.

Es habitual escuchar en nuestras universidades la afirmación: “¡Los estudiantes no saben leer ni escribir!” ¿Se tratará, justamente, de que no “sepan” leer y escribir? ¿O más bien se tratará de que no “pueden” leer y escribir en la forma que lo exigiría la universidad? Resalto aquí las diferencias de sentido que existen entre *saber* y *poder* pues, a diferencia de la competencia cognitiva, la competencia potestiva no es atribuible al individuo sino que expresa una condición o conjunto de condiciones que lo rodean y determinan en su actuación. En este caso, al conjunto de condiciones que rodean y determinan el modo como se dispone la experiencia universitaria del estudiante. Desde este punto de vista, diría entonces que la afirmación tendría que cambiarse por esta otra: ¡la universidad no sabe cómo realizar su propia condición! Si lo supiera, los estudiantes podrían leer y escribir como ella lo requiere.

¿Cómo se sitúa la universidad frente a los procesos de lectura y escritura? Frente a esta pregunta, es preciso retomar la objeción que planteo a la enseñanza, pues la manera como la universidad se sitúa en general frente a los estudiantes no ha cesado de ser la de la enseñanza, incluidas la enseñanza de la lectura y la escritura.

En esta postura se lee para dar cuenta de los “contenidos” de las materias. No es extraño, por lo tanto, el vínculo que los estudiantes establecen con los textos: usualmente desconocen quien es su autor y a qué obra pertenece aquello que están leyendo; la expresión más frecuente y evidente se encuentra en su manera de designar los materiales impresos de su trabajo académico como “la fotocopia”, no para referirse al medio por el cual fue reproducido un texto, sino como a la obra en sí misma: A una *cosa* cuyo origen no solo es desconocido sino irrelevante.

Similares dificultades plantea la enseñanza en lo que se refiere a la escritura pues, en general, se escribe para que el profesor pueda verificar que se cumplieron sus

prescripciones, y no, para cumplir una fase de trabajo que requiere de ella como parte de la reflexión demandada por el tratamiento de un problema o la búsqueda de respuestas a unas preguntas. Nos encontramos de tal manera, ante una práctica pedagógica que parece no requerir de la escritura ni de la lectura para sus fines fundamentales.

Esta constatación nos remite a la primacía de la pregunta que resaltara Hans George Gadamer en *Verdad y Método*:

“Es claro que en toda experiencia está presupuesta la estructura de la pregunta. No se hacen experiencias sin la actividad del preguntar. El conocimiento de que algo es así, y no como uno creía, implica evidentemente que se ha pasado por la pregunta de si eso es así o no es así. La apertura que caracteriza a la esencia de la experiencia es, lógicamente hablando, esta apertura del ‘así o de otro modo’ (...) E igual que la negatividad dialéctica de la experiencia hallaba su perfección en una experiencia consumada en la que nos hacíamos enteramente conscientes de nuestra finitud y limitación, también la forma lógica de la pregunta y la negatividad que le es inherente encuentran su consumación en una negatividad radical: en el saber que no se sabe (...) Es esencial a toda pregunta el que tenga un cierto sentido. Sentido quiere decir, sin embargo, sentido de una orientación. El sentido de la pregunta es simultáneamente la única dirección que puede adoptar la respuesta si quiere ser adecuada, con sentido. Con la pregunta lo preguntado es colocado bajo una determinada perspectiva. El que surja una pregunta, supone siempre introducir una cierta ruptura en el ser de lo preguntado (...) la apertura de lo preguntado consiste en que no está fijada la respuesta ... La verdadera pregunta requiere de esta apertura, y cuando falta no es en el fondo más que una pregunta aparente que no tiene el sentido real de la pregunta. Algo de esto es lo que ocurre, por ejemplo, en las preguntas pedagógicas cuya principal dificultad y paradoja consiste en que en ellas no hay alguien que pregunta, sino que ni siquiera hay nada realmente preguntado”⁶

Quien practica el arte del preguntar practica el arte de pensar, en el sentido de ser capaz de mantener en pie la orientación abierta de sus preguntas y seguir preguntando, es decir, de llevar una auténtica conversación, de, como diría Gadamer, “ponerse bajo la dirección del tema sobre el que se orientan los interlocutores, no aplastar al otro con argumentos sino sopesar realmente el peso de la opinión contraria”. Aristóteles recuerda que ensayar es

⁶ GADAMER, Hans George. *Verdad y Método*. Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Salamanca: Editorial Sígueme, 1977, p.p.

intentar una opinión proporcionada a la oportunidad de ganar la partida. El arte de ensayar es el arte de preguntar, de llevar lo dicho hasta el límite. “La dialéctica, como el arte de llevar una conversación, es al mismo tiempo el arte de mirar juntos en la unidad de una intención. Esto es, el arte de formar conceptos como elaboración de lo que se opinaba comúnmente”.

Me parece que la pedagogía debería retener al menos dos elementos que se encuentran presentes en esta aproximación a la lectura como fenómeno hermenéutico: por una parte, la interpretación de la comprensión del texto como una relación recíproca semejante a la de una conversación que constituye una comunidad, en el marco de un acuerdo sobre un lenguaje común; por otra parte, el requerimiento de una aproximación del lector desde el lugar creado por una pregunta abierta que se formula a aquello de lo cual el texto es respuesta y sobre lo cual el lector conversa. Los dos elementos demandan de la pedagogía que considere los problemas de la lectura y la escritura en el marco de los procesos de socialización, en los cuales se define el alcance, el sentido y las reglas sociales que establecen cuándo, cómo, con quién y sobre qué conversar. Sobre estos asuntos todos los distintos grupos sociales tienen apreciaciones y prácticas muy diferentes, que deberán ser considerados, si se piensa, con Dewey, que la educación debe jugar un papel determinante en la democratización de la sociedad y, por lo tanto, está obligada a ofrecer oportunidades equiparables a todos los jóvenes.

El proyecto educativo de la Universidad Central, para la cual trabajo, ha situado este problema de la equidad social como su principal finalidad, entendiendo que, en este país, no es posible buscar la excelencia sin hacer de la equidad social un fin primordial e incluirla en la definición misma de la calidad. En tal sentido, las dificultades de los estudiantes en relación con la lectura y la escritura representan uno de los problemas a los cuales se es más sensible. Desde el año 2002, en todas las carreras se viene configurando una reforma académica que busca impulsar el tránsito hacia una práctica pedagógica vinculada con el concepto de *experiencia*. Ese tránsito es muy difícil para todos, pues cada uno de los elementos sustantivos de la vida académica ha debido ser pensado y reconstruido

buscando darles consistencia interna. Sin embargo, a pesar de la dificultad, algunos profesores han asumido el riesgo de hacer innovaciones importantes en su práctica pedagógica, afectando particularmente los usos de la lectura y la escritura académica de los estudiantes. He elegido dos de esas experiencias para ilustrar el manejo práctico de las ideas que he venido exponiendo anteriormente, así como para reafirmar la necesidad de reconsiderar las dificultades que nos ocupan, en el contexto de los procesos de socialización de nuestros jóvenes.

La primera experiencia a la cual me referiré fue concebida y ha sido desarrollada por el profesor Aliex Trujillo⁷, en el marco de un curso de primer semestre denominado “Práctica de Ingeniería Mecánica I”. Este curso fue creado inicialmente bajo la denominación “Trabajo de Campo I”; posteriormente su denominación cambió por la de “Proyecto Integrado I” y, finalmente, recibió el nombre actual. Me detengo a señalar estos cambios pues, por sí solos, aportan testimonio del tipo de dificultades que se afrontan y deben superarse cuando se busca hacer el tránsito entre la *enseñanza* y una pedagogía centrada en la *experiencia*. En este caso, el curso tuvo su origen en el intento de aplicar el criterio de vincular de manera permanente a los estudiantes a problemas del mundo de la vida, desde el inicio mismo de su ciclo universitario, con el fin de posibilitar una experiencia sostenida que les permita entender de qué manera los conceptos abstractos, y las teorías que los desarrollan, son una forma de praxis, es decir, nacen de la acción y vuelven a ella. La primera denominación fue cambiada, porque el término “campo” sugería la idea de salir de la ciudad para ir, físicamente, al campo; la segunda denominación fue cambiada porque era extraña a las tradiciones de la Ingeniería. El profesor viene dando forma a ese espacio académico en medio de estas modificaciones y a pesar de los deslices de sentido que suponen el riesgo de retornar a la idea de la práctica como “aplicación” y no como diálogo permanente de la acción y el pensamiento.

⁷ El profesor Aliex Trujillo es Ingeniero Mecánico con estudios de Maestría en Desarrollo Social y Educativo. Actualmente se desempeña como docente de tiempo completo en la Carrera de Ingeniería Mecánica de la Universidad Central de Bogotá.

El diseño de su intervención pedagógica se fundamenta en una hipótesis: Para que los estudiantes se afiancen en una cultura académica en la cual toda información se integre a su experiencia mediante el pensamiento reflexivo, se requieren dos condiciones: a) que puedan establecer y mantener un diálogo constante entre lo que se discute y se hace en la clase y lo que se discute y se hace fuera de ella, dentro o fuera de la universidad; b) que cuenten con un soporte material para establecer el hilo de esas conexiones. En consecuencia, el profesor estableció un conjunto de reglas: los estudiantes deben tener un cuaderno de la materia en el cual consignan todo: las notas de clase, los trabajos que preparan y presentan para el curso, lo que consideran relevante de las discusiones desarrolladas dentro o fuera de la clase, las observaciones realizadas en los sitios que visitan, los datos que consideran relevantes, los bocetos de los diseños que realizan y los diseños mismos, los comentarios de los compañeros y del profesor frente a sus trabajos o a otros trabajos, fragmentos de lecturas que hayan considerado pertinentes para los temas en discusión, las preguntas que se hacen y sus reflexiones. Puesto que en ingeniería mecánica se recurre constantemente al dibujo, el cuaderno no debe tener líneas. Los trabajos que se someten a calificación deben ser entregados en el cuaderno. El cuaderno no puede ser alterado en un intento de “mejorarlo”, “ordenarlo” o “ponerlo al día”. Los estudiantes deben llevar su cuaderno a toda sesión de asesoría o tutoría que tengan con el profesor.

Una anécdota entre varias posibles, arroja luz sobre el particular uso del cuaderno en este curso y permite develar el sentido que adquiere. Debido a que “Práctica de Ingeniería Mecánica I” reemplazó el curso de Introducción a la Ingeniería Mecánica del plan de estudios anterior, se presta atención al problema que plantea la conexión entre los motivos de los estudiantes para convertirse en ingenieros mecánicos y las finalidades que persiguen con ello. En este contexto, la primera producción que realizan es una carta cuyo destinatario puede ser cualquier persona que elijan; la carta debe expresar los motivos que los condujeron a formarse como ingenieros mecánicos y los sueños que esperan realizar cuando ejerzan la profesión. Una estudiante cuya madre falleció pocas semanas antes de iniciar el semestre y que, evidentemente, estaba muy afectada por esa pérdida, le dirigió esta carta a ella. A partir de allí y durante todo el semestre, cada uno de los trabajos,

reflexiones, preguntas, observaciones y comentarios consignados en el cuaderno adoptaron la forma de un diálogo con ella... ¿Cómo interpretar esta práctica docente a la luz de nuestro interés por el manejo de la lectura y la escritura en la Universidad?

La primera imagen que puede surgir en ustedes, como de hecho surgió en mí al conocer los detalles de la experiencia, evoca la vida en el colegio y al profesor recogiendo los cuadernos para vigilar su estado e inferir, a partir de él, el estado en que se encuentran los alumnos. Sin embargo, el uso que el profesor Trujillo hace del cuaderno no corresponde a esa imagen: él lo usa como un material que le permite conversar con los estudiantes en torno a aquello que están pensando, soñando o proyectando, con aquello que les interesa, con lo que han intentado hacer y que han abandonado o han continuado elaborando, con las ideas, aparentemente no hilvanadas que han venido a ellos. En síntesis, puede afirmarse que el cuaderno opera como una mediación entre el profesor y el curso de acción de los estudiantes, reconociendo el carácter no lineal que esa acción tiene, las afectaciones que la desvían, la detienen o aceleran su trayectoria.

‘¿Cómo entender la creatividad humana, y cómo entender esta suerte de escritura creativa ante la cual estamos en este caso? El psicoanalista británico Donald Winnicott propuso los conceptos de *objeto transicional*, *fenómeno transicional* y *tercera zona* para comprender lo que es la creatividad humana desde el comienzo de la vida. En sus primeros meses de vida, los niños suelen establecer un vínculo especial con un objeto preferido cuya manipulación se intensifica en ciertas situaciones, a veces con gestos de amor y a veces con gestos de odio. Winnicott ha señalado que, si bien desde nuestro punto de vista ese objeto es objetivo en el sentido de ser lo que es y no otra cosa, de ocupar un lugar en el espacio y existir en el tiempo presente, desde el punto de vista del bebé, el objeto está a mitad de camino entre lo objetivo y lo subjetivo, pues lo usa como soporte de una acción que le permite re-crear a la madre, dirigir hacia él las emociones de amor e ira que originalmente estarían dirigidas a ella, por efecto de la situación que le impone, y que le permite sobrellevar la angustia que le produce su ausencia. Esta, es la primera experiencia de creación del ser humano. El espacio en el cual se cumple es un espacio potencial, que no coincide con el espacio y tiempo

objetivos que compartimos en nuestra vida diaria, ni es el espacio totalmente subjetivo de la experiencia interna del bebe. Winnicott lo denomina “tercera zona” y su importancia capital consiste en que en ella ocurrirá, a lo largo de la vida, toda experiencia cultural: la experiencia del arte, de la ciencia, de la religión.

En el curso del profesor Trujillo que intento examinar, el cuaderno opera como un objeto transicional que hace posible una situación de creación: hace posible que los escritos y dibujos que en él se consignan, estén situados a mitad de camino entre la objetividad de los trabajos académicos y la subjetividad de las afectaciones que sufre el derrotero de sus vidas; soporta y acoge todas las acciones posibles desde las notas de clase hasta los chistes de los compañeros; desde los proyectos concretos de trabajo hasta la nostalgia de un ser querido; los dibujos y las palabras; la palabra propia y la palabra ajena. El tratamiento que se da al cuaderno es el mismo que alguien sensible da a un objeto transicional: lo reconoce como válido, en la medida en que se mantenga fiel a sí mismo, es decir, en la medida en que es aquello que resulta siendo por efecto de las acciones de quien lo usa, en este caso, el estudiante; no está sujeto a reglas sobre lo que es correcto en el plano de la forma ni en el de la estructura de su contenido.

Pero hay aún otros dos elementos que merecen ser resaltados. Por una parte, el uso que el profesor hace del cuaderno lo convierte en una mediación para un intercambio que se realiza en el orden de lo simbólico: una conversación prolongada a lo largo del semestre, de la cual no está excluido ningún aspecto de la vida del estudiante que éste considere pertinente y valioso. Por otra parte, si bien el cuaderno puede acoger asuntos íntimos, es de uso público en el sentido de ser un objeto que entra en un circuito que lo hace visible para quien se interese en él y que permite hablar y tomar en cuenta cualquier aspecto del mismo.

A través de sus palabras y sus dibujos, el estudiante se afirma como alguien que dice: “yo pienso que...”, “yo quisiera que...”, “yo no quisiera que...”. Es como si estuviera diciendo “yo soy...”, aunque al decirlo sea un sujeto de la cultura que es hablado por el discurso, pues para realizar un acto de creación y decir algo nuevo, es preciso pasar por esa

sujetación y lo nuevo que se logra decir, siempre será una ruptura con ella. Estos estudiantes de primer semestre experimentan con un tipo de escritura que les permite emprender el tránsito al que me refería hace algunos minutos cuando señalé el desplazamiento que debería ocurrir en las universidades y que lleva del “La verdad es...” y “el mundo es...” al “Yo digo que...”, “podría pensarse que ...” y “podría ser que...”.

La segunda experiencia a la cual quiero referirme viene siendo desarrollada por el profesor Omar Rodríguez⁸ en un curso de “Mecánica de Sólidos y Líquidos” para estudiantes de segundo semestre de diversos programas de Ingeniería, y un curso de “Campos Electromagnéticos” para estudiantes de quinto semestre de Ingeniería Electrónica.

El profesor tiene una intensa actividad investigativa en el campo del empleo de la cerámica en la industria y se ha propuesto articular su trabajo investigativo con la docencia que desarrolla en sus cursos. Este propósito condiciona el diseño de su intervención pedagógica.

Cada semestre, el profesor concibe un conjunto de posibles problemas que puedan satisfacer, tanto las necesidades de su investigación como los requerimientos de la Universidad. Al inicio del semestre propone a los estudiantes cuatro o cinco posibles problemas a trabajar. Dado que ellos deben elegir solamente uno, durante las dos primeras clases ofrece algunas consideraciones de carácter teórico y práctico que permiten a los estudiantes valorar las alternativas. En la tercera clase se realiza la decisión final. En la primera clase, luego de presentar las alternativas, pregunta a los estudiantes quiénes están interesados en producir, como resultado del trabajo que realizarán en el curso, un artículo científico con la calidad necesaria para que sea aceptado por una revista internacional; sistemáticamente, casi todos los estudiantes se declaran interesados.

La primera parte del curso se concentra en la construcción del modelo teórico que permitirá formalizar el problema. En la medida en que esta construcción avanza, se va haciendo

⁸ Omar Rodríguez es profesor de Ingeniería Electrónica de la Universidad Central. Su formación es de Físico, con Maestría en Física Nuclear y Maestría en Semiconductores.

necesario acudir al laboratorio y combinar la experimentación –realizada en grupos de tres estudiantes- con el trabajo teórico de todo el grupo, de tal manera que las acciones realizadas en los dos espacios mantienen un diálogo permanente entre sí y con la escritura que debe avanzar simultáneamente.

El profesor realiza las dos evaluaciones parciales que la Universidad exige en el transcurso del semestre, a través de dos avances del artículo científico en preparación y la evaluación final a la luz de su versión definitiva. Cada una de las versiones entregadas es examinada y valorada con los criterios empleados por las revistas científicas internacionales desde los puntos de vista de: a) su consistencia teórica, b) su aporte al conocimiento en el campo específico, c) la calidad de la escritura y d) su ajuste a las reglas vigentes en tales comunidades académicas sobre aspectos formales de la producción de textos. Luego de esta valoración, los documentos son devueltos a sus autores con los comentarios y sugerencias pertinentes para reorientar o ampliar el trabajo y mejorar el documento. Esto implica que los estudiantes, además de continuar adelante con lo proyectado, retomen y reelaboren en alguna medida lo que ya han producido.

En cada una de las oportunidades en que el trabajo académico se ha desarrollado en la forma descrita, la mayor parte de los estudiantes de segundo y de quinto semestre han culminado el curso con documentos de calidad satisfactoria y, en dos oportunidades, un grupo de quinto semestre ha logrado que su artículo sea publicado por una revista internacional.

Los diversos matices que se encuentran en esta experiencia permitirían usarla para ilustrar diversos asuntos: podría ilustrar la manera como se logra articular la investigación y la docencia, tanto desde el punto de vista de la labor docente como desde el punto de vista de la actividad estudiantil. Podría, igualmente, ilustrar un proceso pedagógico centrado en la creación de conocimiento, o la dinámica de la *praxis* en el terreno científico. Dado el interés que nos convoca en este Encuentro, la usaré para ilustrar una alternativa de trabajo pedagógico en torno a la escritura. Para ello creo necesario resaltar el valor pedagógico de

algunos elementos puestos en juego: la dinámica creada por un verdadero problema, las finalidades de la acción, la secuencia de trabajo, la organización y las reglas.

Este verdadero problema del que hablo es, en términos de Gadamer, una pregunta auténtica que ha emplazado a los estudiantes y al profesor, mostrándoles los límites de lo que saben y de lo que pueden. Ante ella, unos y otros se encuentran realmente abiertos puesto que ninguno tiene respuestas acabadas que ofrecer. En particular, si el profesor tuviera alguna respuesta, los problemas que propone no serían relevantes para el avance de su investigación, así que la pregunta que plantea a los estudiantes no es pedagógica sino científica.

Ahora bien, el tratamiento del problema obliga a los estudiantes a realizar un trabajo con el lenguaje que se mueve en cuatro planos diferentes: uno, totalmente abstracto, en el cual los conceptos deben ser articulados entre sí para construir el modelo teórico; otro concreto, en el cual el modelo teórico da lugar a un conjunto de experiencias empíricas que están delimitadas por las reglas que establecen los conceptos mismos; el tercero, práctico, en el cual se entabla relación con un “otro” que, como destinatario del discurso, tiene un doble carácter: el de interesado en apropiarse del resultado y el de juez de la calidad de lo producido. El cuarto, el de la escritura misma, que plantea sus propias dificultades, a la vez que debe recorrer constantemente los tres primeros planos y ser eficiente en todos ellos.

Por otra parte está el asunto del interés que anima la acción. Un estudiante puede estar dispuesto a realizar el trabajo académico por razones muy diversas: está habituado a obrar juiciosamente, lo mueve el interés de terminar cuanto antes la carrera, o está ansioso de aprender algo que le será útil para ganarse la vida. Independientemente del juicio que hagamos sobre la validez de estos motivos y finalidades, hemos de reconocer que todos ellos son bastante inciertos y que ninguno le plantea la posibilidad de hacerse miembro de una comunidad –en este caso, de una comunidad académica-. La pregunta “¿quién está interesado en producir en este curso un artículo científico con calidad suficiente para que pueda ser aceptado por una revista internacional?” por sí sola, crea un horizonte

internacional poblado por una comunidad de científicos que será, en última instancia, quien juzgue el trabajo realizado y, al mismo tiempo, los sitúe en posición de ser reconocidos y aceptados –bien sea que logren publicar o que no lo logren- como miembros de esa comunidad.

Los estudiantes no trabajan solos sino en grupos de tres ¿Por qué este número? El criterio del profesor lo determina así: si un estudiante está solo no tendrá interlocutores con quienes confrontar lo que piensa; dos estudiantes sucumbirán fácilmente ante las contradicciones y terminarán por separarse; el tercero siempre mediará a favor o en contra de un punto de vista. Si son cuatro, el cuarto dejará que el trabajo lo hagan los otros tres. Se puede ver claramente, que el esfuerzo de un diseño pedagógico incluye la organización.

Dado que se trata de preparar un artículo que debe estar sometido a parámetros de publicación, es de suma importancia que el documento se ajuste a las reglas formales en materia de referencias bibliográficas, estructura, sintaxis y ortografía. Todos estos aspectos son asesorados por el profesor que contempla el proceso de su producción como una pieza comunicativa total, es decir, sin separar forma y contenido, rigor conceptual e intención comunicativa. En estas preocupaciones debo resaltar la manera como se resuelve el problema del tránsito hacia la posición del “yo digo...”, “otro dice...” y “podría pensarse que...”, pues no es otra la localización del enunciatario cuando se ve precisado a tomar en cuenta y referenciar los puntos de vista de otros que lo antecedieron y a considerar de qué manera, lo que afirma, depende del punto de vista que ha adoptado y que el enunciado podría variar si ese punto de vista cambiara.

Así pues, es importante retener que tanto en el caso del profesor Trujillo como en el caso del profesor Rodríguez, las dificultades que los estudiantes experimentan en materia de lectura y escritura se sitúan en relación con los procesos de socialización y no en relación con procesos de aprendizaje. En ninguno de los dos casos se cae en el error de creer que la socialización que la universidad pone en juego se agota en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Al comienzo de esta intervención me preguntaba: “¿Cómo usar la lectura y la escritura en la universidad?” Creo que el análisis de las dos experiencias permite avanzar en algunas respuestas. En efecto, en las dos, la acción de los estudiantes es tomada en serio y la situación en que se encuentran los obliga a tomar en serio lo que hacen. En los dos casos, el proceso se desenvuelve como una conversación prolongada y enriquecedora, en la que el profesor no es el único interlocutor válido. Igualmente en los dos, las reglas están al servicio de los fines de la acción, y no ésta al servicio de las reglas. En los dos casos, pensar es el asunto vital que está en juego Pero, ante todo, el elemento central que quisiera resaltar aquí es que, en los dos casos, leer y escribir tienen sentido pues forman parte de un mismo movimiento que trasciende los actos de leer y escribir. El leer y el escribir tienen aquí una finalidad proyectada más allá del día a día universitario y más allá del deseo del profesor. Una finalidad que está cifrada en la posibilidad de ejercer una potencia frente a la vida. En síntesis, en los dos casos la experiencia de leer y escribir se constituye en una experiencia cultural del tipo que le ha sido negado a la mayor parte de los nuestros estudiantes, ese tipo de experiencia que torna a las personas más poderosas frente a lo que ocurre.

Para finalizar, creo que estas palabras de John Dewey, pronunciadas a comienzos del Siglo XX tienen hoy plena vigencia y expresan en forma más lúcida aquello que les he querido comunicar hoy:

“Es cierta la afirmación de que la educación debe ser, primero humana y sólo después profesional. Pero los que expresan esta afirmación tienen frecuentemente, en el espíritu, al emplear el término humano sólo una clase muy especializada: la clase de los hombres cultos que conservan la tradición clásica del pasado. Olvidan que el material se humaniza en la medida en que se conecta con los intereses comunes de los hombres como hombres. La sociedad democrática depende peculiarmente para su sostenimiento del uso de formar un plan de estudios con criterios que sean ampliamente humanos (...) La idea de que las cosas ‘esenciales’ de la educación primaria son la lectura, la escritura y el cálculo tratados mecánicamente, se basa en la ignorancia de lo esencial y necesario para la realización de los ideales democráticos. Supone, inconscientemente, que estos ideales son irrealizables; supone que en el futuro, como en el pasado, el ‘ganarse la vida’ debe significar para la mayor parte de

los hombres y mujeres hacer las cosas que no tienen significación por sí mismas, ni se escogen libremente ni ennoblecen a aquellos que las hacen; hacer cosas que sirven para fines no reconocidos por aquellos que las realizan, llevadas a cabo bajo la dirección de otros en vista de una remuneración pecuniaria. Para la preparación de gran número de personas para una vida de este género, y sólo para este propósito, son 'esenciales' la eficiencia mecánica en la lectura, escritura, ortografía y cálculo (...) Un programa que reconoce las responsabilidades sociales de la educación tiene que presentar situaciones en las que los problemas se refieran a los de la vida en común, y en los que la observación y la información estén calculadas para desarrollar la percepción y el interés sociales"⁹

Muchas gracias.

⁹ DEWEY, John (1916) Educación y Democracia. Madrid: Morata, 2001, p.p. 167-168