

# Concepción cultural del aprendizaje y enseñanza universitaria

MARÍA CRISTINA TENORIO

Los últimos concursos docentes nos han dejado pensativos a muchos profesores, debido a la insistencia en la formación disciplinaria al más alto nivel y la escasa preocupación por la formación en docencia; si bien se exigen puntos de práctica que demuestren que el candidato ha trabajado como profesor universitario, esta misma exigencia demuestra que se considera que quien ha trabajado como profesor ya sabe el oficio. Algo similar a suponer que quien ha tenido hijos y los ha criado sabe lo que es ser “buen” padre o “buena” madre, y lo ha puesto en práctica de manera intuitiva.

Desde la perspectiva que voy a exponer y defender, afirmo que *cómo se asume la posición de docente* depende no solamente de las complejidades de la disciplina en la que un profesor está formado, sino fundamentalmente:

- de los supuestos implícitos que tiene sobre cómo aprenden sus estudiantes;
- de sus prácticas cotidianas para lograr el tipo de aprendizaje que le parece correcto;
- de su concepción sobre qué tipo de interacción debe establecer con ellos, y por qué esa y no otra.

En últimas, *su trabajo académico depende de su concepción de aprendizaje y de sus prácticas para que otros aprendan de él o con él*. Lo curioso es que en los comités de programa no se habla de esto; si acaso se lo aborda es para dar respuesta a los formatos de evaluación y acreditación, pero no cómo algo fundamental en el quehacer universitario.

En la universidad existen diversos supuestos sobre cómo se logra el aprendizaje, y en cada Facultad y departamento hay estilos de docencia característicos y dominantes. Sería un ejercicio muy interesante indagar cómo explican los docentes el efecto de su estilo de enseñanza en el aprendizaje de sus estudiantes; por ejemplo, cómo analizan su enseñanza cuando pierden el curso el 50% o más de sus alumnos. No obstante, dado que por lo general la enseñanza es la repetición de modelos asimilados de manera no consciente, es posible que de hacer la indagación no lograríamos ricas explicaciones. Con lo cual estoy suponiendo que con frecuencia no hay

una reflexión epistemológica ni ontológica subyacente a las prácticas de muchos docentes. Lo que explica que semestre tras semestre quizá innoven en la bibliografía, y actualicen los temas de los cursos, pero en cuanto a prácticas pedagógicas siguen repitiendo, sin mayor preocupación ni reflexión, los modelos de los maestros y profesores que tuvieron a lo largo de su escolaridad y que interiorizaron acríticamente.

No hemos investigado cómo se enseña en la Universidad del Valle, ni por qué se enseña así; esa es una tarea pendiente. No obstante, en nuestro grupo de investigación-docencia-e intervención sí hemos reflexionado intensamente sobre qué hacemos cuando enseñamos a investigar, a intervenir y a ser docentes a quienes eligieron formarse a nuestro lado. Nuestro grupo se llama Cultura y Desarrollo Humano y lo conformamos dos profesores: Anthony Sampson y yo.

Desde nuestra perspectiva, el trabajo académico universitario se compone de:

- producción de conocimiento [investigación]
- transmisión de conocimiento [docencia]
- utilización del conocimiento para solucionar problemas [actividad profesional ejercida como intervención, práctica o extensión]

En los tres componentes de este trabajo participan personas con distinto nivel de formación: aprendices (en varios niveles de avance) y maestros (tutores, auxiliares de docencia, profesores). De aquí que desde nuestra concepción, la enseñanza no se haga tan sólo en los salones de clase sino también al ejecutar proyectos de intervención, al hacer trabajo de campo y reflexionar conjuntamente con auxiliares y monitores sobre los hallazgos, y más adelante al hacer el análisis; pero también al reunirnos a ver juntos una película, o a producir un clip; a discutir una lectura, o un evento académico que compartimos; a producir una propuesta de curso, o a diseñar materiales para los nuevos cursos; a analizar una sesión que tuvimos con los jóvenes que acompañamos académicamente o con quienes hacemos investigación... Desde nuestra posición, todos los momentos y situaciones del trabajo académico son interactivos y ponen en diálogo las voces de quienes se inician y de quienes han avanzado en el camino del conocimiento.

Desde dónde hablo. No tengo formación en filosofía; pero sí tengo conciencia de que la manera como pienso y actúo profesionalmente, como docente, y como ciudadana está enmarcada en corrientes y posiciones filosóficas que me exijo tratar de reconocer. Los docentes no podemos asumir una posición ingenua al respecto. Que el señor Jourdain en *El Burgués Gentilhombre* de Molière descubriera tardíamente que su habla cotidiana era prosa, y que él "hablaba en prosa", debería alertarnos: un Molière contemporáneo podría burlarse de nuestra ignorancia filosófica y exponer los fundamentos poco rigurosos de nuestro quehacer cotidiano en el aula.

Mi charla de hoy no es filosófica; más bien busca destacar la importancia de la filosofía para nosotros los no filósofos, y de manera particular para la reflexión sobre qué educación estamos ofreciendo a los jóvenes que la universidad nos asigna. Pretendo cuestionar las condiciones en que se desarrolla nuestra práctica docente, y resaltar que tener conciencia clara de qué posición epistemológica, ontológica, ética y política asumimos cotidianamente en nuestro trabajo nos posibilitaría hacer un trabajo académico riguroso, con coherencia entre los diversos componentes del mismo.



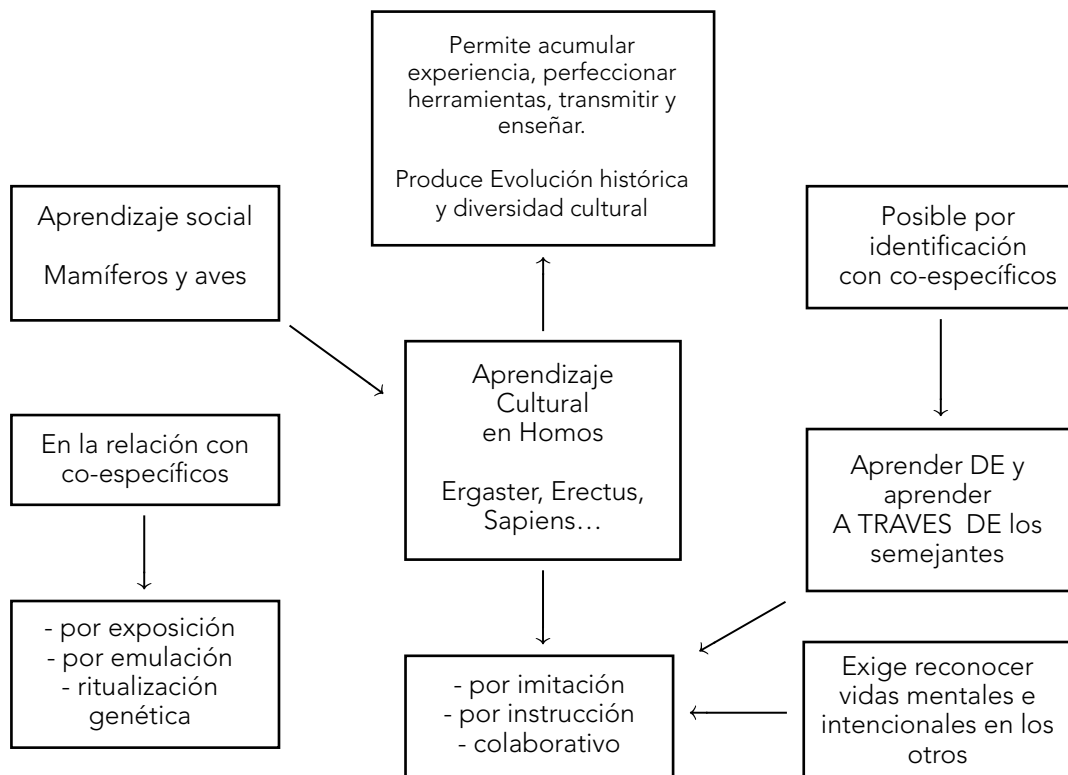
## ¿Qué importancia tiene hablar de aprendizaje, instrucción y enseñanza?

Los únicos primates que transmitimos nuestros aprendizajes a las nuevas generaciones somos las especies del género homo.

- Todas las investigaciones realizadas con primates demuestran que si bien algunos logran ciertos aprendizajes cuando son insertados en un contexto humano y sometidos a un rígido entrenamiento, ninguno de ellos transmite lo aprendido a otros. Se da sí cierta imitación, y esto también en contextos naturales, pero no hay una intención de enseñar; menos aún un mostrar cómo se hacen las cosas por fuera de la necesidad inmediata. Homo Ergaster no sólo talló piedras, sino que logró anticipar que era necesario compartir sus logros y transmitirlos a otros: la talla de piedras implica planeación y colaboración.
- conseguir y tallar las piedras mucho antes de tener que usar la piedra para rasgar una presa o como punta de lanza;
- buscar los tipos de piedras más adecuados para tallar y reconocer cómo tallar cada una;
- enseñar voluntariamente a los jóvenes el arte de tallar;
- imitar y ser corregido por quien ya sabe tallar;
- usar los nuevos instrumentos en acciones planeadas en grupo.

A mí me causó gran emoción comprender, gracias a los paleontólogos y primatólogos, que enseñar a otro voluntariamente, con el interés de que se beneficie de lo que ya saben quienes lo preceden, es un asunto totalmente humano. Todos los primates tienen crías, todos las cuidan y protegen, pero sólo los humanos enseñamos: cómo hacer los instrumentos, cómo usarlos, en qué circunstancias, con quiénes y con qué finalidades.

Veamos el cuadro que elaboré leyendo *Cultural Cognition* de Michael Tomasello



\* Los primates tienen memoria de eventos, que les permite ubicarse y funcionar en su mundo; su pensamiento llega hasta recordar episodios. Los humanos tenemos distintos tipos de pensamiento —inicialmente episódico, desde aproximadamente los 2 años narrativo, más adelante romántico, filosófico, e irónico (K. Egan). Cada uno de estos no lo produce un niño ni un joven por sí mismo, sino que lo retoma de otros que lo usan y lo han desarrollado. Todos los procesos de nuestra mente son efecto de los diversos aprendizajes; por tanto la mente es tributaria de la exigencia educativa de nuestros padres, adultos cuidadores, y educadores. La mente no es la emanación del cerebro sino el resultado de la labor educativa, culturalmente diversa, que modeló nuestros afectos y nuestra manera de ver el mundo e interpretarlo.

Partir de esta posición culturalista —y no biológica ni cognitivista— exige tomar muy en serio el trabajo académico que hacemos, pues existen muy diversas modalidades de instrucción y tipos de aprendizaje; cada uno de ellos corresponde a maneras distintas de concebir al aprendiz, la interacción con él, y lo que se espera como resultado de esa relación educativa.

El gráfico anterior, basado en las diferencias entre aprendizaje humano y animal, propone que los humanos aprendemos,

- por imitación
- por instrucción
- colaborativo

Todos sabemos que todos estos tipos de aprendizaje, si bien exigen comprender las intenciones del otro, no implican comprender el sentido global de la tarea o del problema que se está enfrentando. Es decir, que aprender algo no significa comprenderlo, sino retenerlo, grabarlo en las sinapsis; y según el esfuerzo, este grabar se hará en la memoria reciente o en la memoria de larga duración. Además sabemos que, gracias al conductismo, psicólogos y educadores desarrollaron técnicas muy eficaces de condicionamiento que posibilitaban un aprendizaje efectivo aunque no significativo; es decir, que se lograba la conducta de manera automática pero no se modificaba el ser. Lo cual es lógico puesto que estas técnicas se han aplicado por igual a animales que a humanos, con el único interés de lograr la extinción de una respuesta comportamental inadecuada, o la aparición de una respuesta deseada cada que se la evoque.

Curiosamente, los profesores universitarios hemos dejado en manos de psicólogos positivistas (conductistas) y luego postpositivistas (cognitivistas), y de pedagogos basados en ellos, que nos definan qué tipo de enseñanza hacer y qué aprendizaje promover. Es necesario dejar en claro que se trata de teorías muy distintas, con posiciones ontológicas muy diferentes. No obstante, el desconocimiento sistemático, por parte de los cognitivistas, de los componentes afectivos de los sujetos que aprenden y su insistencia en concebir la mente como módulos aislados unos de otros, de carácter genético, les lleva a privilegiar el desarrollo de las operaciones cognitivas en lugar de centrarse en los sujetos como personas. El niño, adolescente o joven no son tomados en cuenta ni existen como tales en la teoría: existen sus procesos mentales, y es sobre estos que se enfocan las prácticas pedagógicas surgidas desde el cognitvismo.

Hemos anotado en el gráfico previo que el aprendizaje cultural de los humanos es posible por la identificación con los co-específicos, la cual permite aprender de, y aprender a través de los semejantes. Leyendo a Tomasello, me llamó mucho la atención encontrar el término identificación para dar cuenta del mecanismo que permite el aprendizaje entre los humanos. Tomasello no es un psicoanalista; sin embargo introduce este término y sigue adelante sin mostrar sus cartas. ¿Porqué para la imitación y el aprendizaje colaborativo sería necesaria la identificación?

Para quienes hemos tenido formación psicoanalítica el asunto es bastante claro: es *sola-*



*mente gracias a la construcción de una identidad humana, mediante la identificación con otros humanos fundamentales, como se puede gestar la disposición psíquica, que posibilita la interacción en que se fundará todo el aprendizaje de los humanos.*

He escrito una frase compleja pero no puedo darle un orden de sucesos secuenciales porque no hay tal orden. Muchos de ustedes habrán tenido hijos y sabrán que el milagro de la constitución subjetiva de un bebé no se puede explicar mediante una ecuación ni un gráfico lineal.

Quiero resaltar que el uso del término identificación es la clave que nos da Tomasello para señalar el salto cualitativo que hay entre el aprendizaje animal y el humano. Los animales, por inteligentes que sean no se identifican, no construyen una identidad propia basada en rasgos simbólicos, culturales, y no solamente en elementos imaginarios que les ofrece su percepción.

Dejemos por ahora anotado que lo más precioso de la enseñanza que hacemos los humanos es que gracias a ella humanizamos a las nuevas generaciones, les entregamos el legado cultural de lo que a lo largo de la vida hemos aprendido, y les permitimos ahorrarse el camino recorrido por todas las generaciones previas; pero además, en la interacción educativa que sostenemos con ellos los padres y los adultos que los instruimos, les enseñamos a pensar y a sentir como humanos de una cierta cultura particular. En lo que nos corresponde como profesores universitarios que recibimos adolescentes y jóvenes, diría que nuestra principal función es enseñarles a pensar, a sentir y a actuar como miembros de una cultura letrada y académica, con la especificidad de una disciplina específica en la que aprenderán saberes particulares.

En lo que he venido desarrollando intento destacar que lo más apasionante de nuestro trabajo como docentes es precisamente la posibilidad de interacción personal que nos brindan los cursos, las prácticas, las investigaciones. No obstante, los jóvenes que recibimos vienen marcados, modelados por las anteriores experiencias escolares, en las que aprendieron que el contrato pedagógico consiste en recibir información por parte del profesor, y retenerla para cuando éste la pida en quizes y exámenes.

Los adolescentes que llegan a la universidad rápidamente se dan cuenta de que para el profesor, lo único que cuenta son sus respuestas acertadas, no ellos como aprendices, como personas en formación. No podría ser de otra manera cuando el profesor tiene 50 o más estudiantes en cada uno de sus cursos.

¿En qué se convierte entonces la función educativa del profesor universitario?

- En instruir: transmitir información e intentar desarrollar "competencias" para el ejercicio de una profesión.
- En controlar que se dé el aprendizaje de lo que ha enseñado.

En la universidad actual la posibilidad de una interacción personal con el profesor, que afecte al estudiante porque permite una identificación transformadora con el conocimiento, es la excepción. Muchos profesores sí afectan al estudiante, pero lo hacen de la misma manera que en la escuela: exigiéndoles comportarse como alumnos que no ponen problema, que atienden sin distraerse, copian y aprenden lo que él dice. Es decir, los definen en negativo al no reconocer en ellos una subjetividad.

### *El automatismo de los procedimientos*

El crecimiento desmesurado de la Universidad, y el intento de controlar todos los procesos, ha llevado a que ahora sean los procedimientos académico administrativos, basados en una con-



cepción organizacional de la universidad, los que definen y sobre todo restringen nuestras actividades docentes. Como profesores, ya no podemos asumir el trabajo formativo con base en las necesidades de formación de los estudiantes, ni en el diagnóstico que hayamos hecho de lo que requieren, sino que estamos constreñidos por el MECI, los procesos automatizados, y el Reglamento Estudiantil; y cuando a pesar de todos estos encuadres tecnocráticos hemos logrado crear encuentros significativos con los estudiantes a nuestro cargo, los paros y asambleas permanentes se encargan de impedir que haya interacción formativa.

### *Los encierros disciplinarios*

Adicionalmente, en la Universidad del Valle los profesores seguimos apertrechados dentro de las altas e infranqueables murallas de las disciplinas que el siglo XIX definió y aisló. La interdisciplinariedad no hace parte ni del diseño organizativo de áreas, departamentos y escuelas, ni de las prácticas de planeación de programas académicos y de cursos. No es extraño que en estas condiciones, nos hayamos vuelto tan insensibles respecto al hecho de que la filosofía, la antropología, la historia y la sociología de la educación sean tan poco conocidas por quienes trabajamos como docentes. Creemos que nuestras disciplinas son ciencia pura y que ésta ha alcanzado la verdad, pero no reflexionamos sobre el hecho de que no sabemos cómo enseñamos.

A pesar de tantos obstáculos, a lo largo de nuestra experiencia como profesores universitarios, en nuestro grupo hemos encontrado que aún es posible lograr que algunos de los estudiantes se identifiquen con el conocimiento que a nosotros nos apasiona; es decir, logramos que algo de nuestra relación simbólica y apasionada con el saber sea retomada como un rasgo de identificación que el estudiante se apropia. Voy a explicar brevemente cómo lo hacemos.

Aclaro de entrada que en nuestro grupo, la elección de una cierta epistemología, ontología y ética está anclada en las teorías y autores que hemos elegido como fundadores de nuestras posiciones. Por tanto, son consistentes y coherentes con las elecciones disciplinarias y transdisciplinarias que hemos hecho. Las metodologías —las maneras de enseñar, de investigar, de intervenir— se desprenden de esas teorías elegidas y fundadas en una posición filosófica reflexionada; por esta razón, nuestros métodos son flexibles e innovadores pues surgen para enfrentar y resolver situaciones problema, al tiempo que deben responder a los sujetos con los que estamos trabajando.

Veamos ahora rápidamente cómo esta concepción cultural de aprendizaje ha sido convertida por nosotros, por todos quienes participamos en el grupo en enseñanza universitaria.

### *Concepción socrática de la ignorancia*

Asumimos que para enseñar algo nuevo es preciso “desmontar” las ideas pre-existentes sobre el tema o problema; volver atrás con los aprendices, haciendo que expliciten sus creencias [concepciones y explicaciones previas], y tomen conciencia de éstas y de las prácticas que les corresponden. Exige partir de lo que el sujeto aprendiz ya sabe y de sus prácticas en relación con la adquisición de conocimientos; crear condiciones que le permitan reflexionar sobre lo que pensaba y reconocer sus errores y carencias. A partir de allí podrá asumir otra forma de pensar y de poner en práctica los nuevos saberes; esos saberes dogmáticos que adquirió el joven en su historia escolar y en la incorporación acrítica del saber común e ideología dominante en su clase social y en su



familia.

“El saber que se entrega como respuesta a una pregunta que los estudiantes no se han formulado es un saber informativo [no formativo]” (Zuleta). Para que los estudiantes se empiecen a cuestionar desde un saber cognitivo y no desde la doxa [saber popular imbuido de conocimientos científicos divulgados de manera simplificada y amalgamados con ideas previas no cuestionadas] deben comenzar por cuestionar ese saber dogmático.

### *Prácticas*

Esta concepción exige al docente:

a. Indagar qué es lo que los estudiantes saben (saberes previos que sirven como facilitación o como obstáculo) y cómo lo saben; en lugar de iniciar su enseñanza partiendo de lo que el docente supone que ya deberían saber. Explorar si tienen o no los referentes necesarios para construir los nuevos conocimientos y poder comprender, de manera adecuada, las lecturas, las explicaciones, las instrucciones relativas a los ejercicios, las tareas y los trabajos. Además, construir los referentes en caso de que no existan.

b. Promover el cuestionamiento personal y, de cierta manera, suscitar crisis respecto al saber común, las creencias y certezas que constituyen un obstáculo epistemológico al conocimiento. Dado que la secundaria ya no ofrece ni siquiera información, muchos de los alumnos que están ingresando a la universidad no han contado con docentes que les enseñen a pensar críticamente, por lo cual pretenden acumular nuevos saberes sobre la ideología desde la cual piensan. Por esta razón, una de las principales estrategias consiste en poner en cuestión las ideas que traen los estudiantes; sólo así será posible que empiecen a formularse preguntas auténticas, pues formular una pregunta genuina implica desmontar primero los saberes erróneos que impiden formularla.

c. Construir los fundamentos filosóficos para esta manera nueva de pensar y actuar. Al final del pregrado y en maestría, en los seminarios de Cultural, basamos los conceptos y los métodos para investigar o para intervenir en una crítica previa de posiciones epistemológicas, ontológicas y metodológicas no reflexionadas.

d. Descubrir cuáles son las ideas implícitas de los estudiantes respecto a lo qué es aprender y cómo se aprende. Lo cual lleva a que los estudiantes tomen conciencia de sus prácticas de aprendizaje.

e. Diagnosticar cómo se acercan los estudiantes a las explicaciones, textos, y ejercicios que les proponemos en clase. A lo largo del semestre los acompañamos y hacemos seguimiento a sus procesos de razonamiento, cuando realizan las actividades que ponen en juego sus conocimientos y habilidades.

f. Crear las condiciones para que “lo enseñado” resulte significativo para los estudiantes, en lugar de iniciar la enseñanza de los contenidos del programa basándose solamente en el orden establecido por éste. “De nada vale dar a un estudiante respuestas o fórmulas ya listas para resolver un problema sobre el cual todavía él no se ha planteado preguntas” (Zuleta).



g. Basarse en una concepción formativa del aprendizaje y no meramente informativa. Muchos docentes tienen una concepción informativa del aprendizaje, por lo cual consideran suficiente exponer en la clase magistral, “pedagógicamente”, la explicación científica de un concepto, así como los protocolos o procedimientos que se derivan de este conocimiento. Y lo hacen frente a un público que no sabe a cuáles preguntas estas explicaciones responden, ni qué trayectoria de pensamiento les subyace. Lo más frecuente es que los estudiantes no hayan tenido ninguna relación con el tema que el profesor explica, menos aún se hayan cuestionado al respecto.

En la concepción formativa que aquí defendemos, les planteamos problemas o situaciones prácticas, para que intenten resolverlos con lo que ya saben, o con lo que puedan averiguar por su cuenta. Se evita enseñar los procedimientos estándar y las respuestas correctas que el estudiante pide [tal como ocurrió en los cursos piloto para primíparos], pues su petición se funda en el contrato pedagógico previo que, como docentes, tratamos de desmontar. Los alumnos actualmente no quieren una enseñanza que les exija pensar, reflexionar, buscar por sí mismos, sino una enseñanza que les entregue “listo y empaquetado” lo que deben memorizar y aplicar: “Dénme el contenido del pensamiento correcto”.

h. Crear condiciones básicas para el aprendizaje: organizar el seguimiento a las prácticas de estudio y producción de sus alumnos, evaluar los razonamientos expresados en sus escritos y trabajos, y dar retroalimentación inmediata sobre la manera como ellos ejecutan las actividades demandadas. De esta manera, por una parte se les permite tomar conciencia de sus dificultades para apropiarse de lo que están aprendiendo [en lugar de preocuparse solamente por sus malas calificaciones] y, por otra, el docente puede detectar los obstáculos que tienen sus alumnos para aprender.

i. El deseo de saber es la base de la formación. Construir conocimiento —por oposición a informar— requiere el deseo de saber. Esto exige el reconocimiento previo de no saber y, al mismo tiempo, el ansia de conocer sobre ese saber que el profesor conoce a fondo. Lo que implica que para preparar las lecturas, para discutir en clase los temas expuestos deben suscitar el deseo de saber de los jóvenes. Desafortunadamente — como ya lo hemos explicado en otros artículos y documentos — los bachilleres que están llegando actualmente a Univalle tienen un pobre capital académico y un capital cultural muy ajeno al que exigen los cursos universitarios.

Estas afirmaciones se basan en nuestros trabajos previos:

- Investigaciones de pregrado: Dos Investigaciones etnográficas ya terminadas: 1) sobre la vida escolar en colegios de secundaria de estrato 2 de Cali (dos instituciones); 2) sobre la vida cotidiana en el colegio de un Resguardo indígena. 3) una tercera está en curso en otro Resguardo. 4) Tres años de acompañamiento en el aprendizaje a más de 100 primíparos de diversas carreras, que ingresaron por condición de excepción étnica. 5) nuestros hallazgos investigativos con todo un grupo de primíparos de Ingeniería Agrícola (seguimiento en clases y luego de las clases, entrevistas en profundidad, grupos focales, talleres), nos descubren una situación cuya gravedad no sospechábamos.

j. Promover las interacciones. En las situaciones de clase la palabra circula. Las interacciones docente-estudiante y entre estudiantes son parte fundamental del ejercicio reflexivo y analítico del grupo para apropiarse de un concepto o para comprender una situación o problemática compleja. La discusión razonada sostenida entre todos permite circular la palabra entre los diversos interlocutores, y que sea seguida y aprovechada por cada estudiante del grupo.





No sólo el profesor enseña. Los estudiantes también lo hacen. Las preguntas y cuestionamientos entre ellos, sus explicaciones sobre la comprensión de los diversos textos, sus aclaraciones al tomar en cuenta lo que han escuchado —tanto del profesor como de sus compañeros— constituyen el andamiaje que permite a cada uno progresar en su construcción de conocimiento.

### *Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) o Zona de Desarrollo Máxima*

Con su concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) Vygotsky nos explicó porqué no podemos exigir a un niño o joven aprender algo que está demasiado por encima de sus posibilidades, como tampoco debemos enseñarle partiendo exactamente del nivel en que está. Establecer cuál es esa zona media de lo posible, esa zona en la que lo que decimos no lo sabía el estudiante, no se lo había planteado como problema, pero sí tenía elementos previos que le vuelven significativa nuestra pregunta, que le permiten hacer enlace entre eso que proponemos y algo que previamente él había pensado o escuchado. Nuestro actual currículo universitario supone que cualquier estudiante está en capacidad de aprender cualquier cosa; en primer lugar porque el examen ICFCES se toma como medida universal de los saberes necesarios para servir de referente y de fundamentación a cualquier enseñanza universitaria; y en segundo lugar, porque la flexibilidad de matrícula (mal llamada “flexibilidad curricular”) permite a estudiantes de primero, segundo, o tercer semestre matricular prácticamente cualquier asignatura. Es como si el currículo consagrara que existe una zona de desarrollo máxima; o lo que es lo mismo, esta medida académico administrativa supone que no importa qué se enseñe, ni cómo se enseñe, de todas maneras el estudiante lo comprenderá y lo aprenderá pudiéndolo luego poner en uso.

Esta falta de reflexión sobre quién puede aprender qué en qué momento - que exige aclarar primero qué se entiende por aprender -, nos pone a los profesores de la universidad del Valle, en la difícil situación de enseñar a estudiantes de ciclo básico conceptos y habilidades que suponen haber terminado dicho ciclo básico, e incluso el ciclo profesional.

Estamos de acuerdo en que todos los caminos llevan a Roma, pero esa expresión no puede usarse como fundamento de que no es necesario hacer un plan de viaje; menos aún justifica que no se haga un diagnóstico sobre qué saben y cómo comprenden los estudiantes algo que nos proponemos enseñarles. Sin diagnóstico, y con base en la premisa ingenua de que se puede enseñar por igual a quienes están en momentos distintos de comprensión y reflexión de un tema, estaremos construyendo “la casa en el aire”, pero no enseñando.

En una enseñanza individualizada es factible enseñar a un niño o joven asuntos para los que no tenía bases. En ese caso, lo primero que haría el profesor es enlazar lo que quiere enseñar con algo que ya existe en el joven, construiría los referentes necesarios para crear interés y para posibilitar comprensión. En un salón de clases con más de 40 estudiantes, cada uno en un nivel de comprensión diferente crear previamente estos referentes y bases resulta imposible.

### *Aprender de quien está más cercano en desarrollo y conocimientos*

El concepto de Zona de Desarrollo Próximo rompe con la creencia en la que está fundada nuestra escolaridad desde el siglo XVI. A partir de ese siglo, las escuelas catedrales dieron paso a los internados y colegios, y con ellos la necesidad de poner orden, organizando grupos etéreos, donde los niños pequeños no atendieran clases con adultos que empezaban a leer y a escribir.



Esta idea de que los niños pequeños deben estar con otros de su edad, los mayorcitos idem, y así sucesivamente se volvió la práctica canónica, que nosotros heredamos sin preguntarnos qué ventajas y qué desventajas tiene. Una de las desventajas es precisamente lo que Vygotsky descubrió: que cada uno de nosotros es más hábil y más “inteligente” si cuenta con el apoyo y dirección de alguien que le es ligeramente superior en esas mismas habilidades y conocimientos. La presencia y ayuda de alguien que está en nuestra zona de desarrollo próximo nos jala hacia arriba.

Esta es la razón por la cual los tutores —uno o dos años más avanzados que sus tutorados— captan mejor las dificultades de estos últimos para entender una lectura, para seguir las explicaciones del profesor, para poner en práctica la guía de un trabajo.

Si bien hemos leído reflexivamente a Vygotsky, lo que más nos ha convencido de lo apropiado de su conceptualización ha sido la práctica que durante, aproximadamente, 7 años hemos seguido, de manera sistemática, en el grupo de investigación Cultura y Desarrollo Humano, mediante la cual los estudiantes de semestres avanzados acompañan los procesos de aprendizaje de estudiantes menores, en cursos que ellos ya tomaron. Este sistema de aprendizaje que hemos desarrollado en el grupo, no se basa en una organización jerárquica de la docencia, sino en una organización colegiada, en la que los más jóvenes sugieren modalidades de trabajo más cercanas a las sensibilidades de los estudiantes recién ingresados, a sus prácticas escolares previas, a sus niveles de desinformación y, por tanto, a la manera como interpretan lo que se les enseña. Adicionalmente, y esto es muy importante, los tutores en su actividad modelan para sus tutorados lo que es ser estudiante estudioso (comprometido con el conocimiento), en lugar de estudiante desconectado (que tan solo asume el rol social de estudiante).

Esta manera de organizar las condiciones de aprendizaje —estableciendo cercanía entre estudiantes de diversos semestres en diversas carreras— nos ha demostrado que se aprende mejor de quien está cercano en edad y experiencia. El estudiante un poco mayor ya ha pasado y superado las situaciones difíciles de aprendizaje de los semestre previos: ya sabe la importancia de organizar y planificar su trabajo académico; conoce las exigencias de las lecturas y de las explicaciones del profesor y sabe enfrentarlas; entiende el sentido y la utilidad de los ejercicios y trabajos que se proponen en el curso; conoce las típicas interpretaciones inadecuadas que surgen ante los conceptos de ese curso y sabe que ellas funcionan como obstáculos epistemológicos que el profesor no siempre capta. Adicionalmente, ha desarrollado habilidades de lectura y escritura de un nivel superior: a) Ahora valora los textos que se le dieron a leer y, en lugar de estrellarse con ellos, disfruta de su lectura. Además de haberlos leído previamente con el docente del curso, ahora, en su calidad de tutor, debe hacer lecturas adicionales que el docente le propone para que profundice en el pensamiento del autor en cuestión. b) Ya comprende el sentido de las correcciones y es consciente de la necesidad de la retroalimentación en los escritos; ha practicado la reescritura de sus propios textos y valora esta actividad.

En nuestra docencia usamos las dos modalidades de tutorías que se han reconocido como excelentes modalidades de formación en las universidades preocupadas por encontrar mecanismos que mejoren el aprendizaje:

a) Tutores-pares: son estudiantes de pregrado que están algunos semestres más avanzados que aquellos a quienes el profesor pide acompañar.

Estos tutores son elegidos con base en los siguientes criterios: 1. cuando tomó el curso mostró transformaciones significativas —gran interés en los temas y en profundizar en los mismos—; 2. gusto en compartir con otros lo que aprende; 3. curiosidad e interés genuino en el conocimiento, muchas veces escondido tras una posición de rebeldía o rechazo a cursos muy



convencionales; 4. disciplina académica, compromiso con lo que asume, y cumplimiento; 5. capacidad de ponerse en el lugar del otro y entender por qué se le dificulta un determinado aprendizaje.

Muchas veces ellos se auto-proponen, otras veces los sugieren estudiantes más avanzados que los han tutoriado en algún curso; igualmente, los profesores los detectamos en nuestros cursos y les sugerimos asumir la tutoría e iniciar así una formación especial.

No reciben ningún tipo de remuneración, pues, es una actividad académica de formación guiada en varios niveles. Al tiempo que forman a otros (los tutoriados), ellos van adquiriendo —bajo la guía del docente o de un auxiliar docente con larga experiencia— una formación más profunda ya que su propia lectura guiará a otros, y sus correcciones de escritura permitirán a otros mejorar en la reescritura de sus textos. Es decir, que al tiempo que guían a otros cuentan con el acompañamiento y guía del docente del curso. Y entre todos discuten sobre las dificultades de aprendizaje que detectan en el curso, y les buscan soluciones.

b) Profesor-tutor: Muchos de aquellos estudiantes que en ocasiones repetidas fueron tutores, una vez graduados pasan a ser docentes en los cursos de las sedes regionales. En tal caso pasan a ser tutoriados para su ejercicio docente por el docente principal de ese curso en Cali.

De esta manera, el tutor-par es un auxiliar del docente pero, al mismo tiempo, es un estudiante que ha decidido profundizar en y apropiarse de conocimientos que le interesaron en cursos previos, y que ahora él deberá explicar a otros. Se potencia así su aprendizaje, y es esta la ganancia de los tutores.

Nuestros equipos docentes tanto en los cursos del programa de Psicología como en los cursos ofrecidos a estudiantes de toda la universidad - Práctica Formativa I y II, Español, Cálculo I y II, y ahora Vida Universitaria —han estado constituidos por estudiosos de muy distinto nivel de formación. Para el caso de los cursos del Proyecto Universidad y Culturas estos niveles son: tutores, monitores, estudiantes en práctica profesional de 4 programas de pregrado, profesionales recién egresados, estudiantes en maestría, docentes jóvenes y profesores de amplia formación y trayectoria. Todos contribuyen a la reflexión sobre cómo están aprendiendo los estudiantes a su cargo, cuáles eran los obstáculos que enfrentaban, y daban sugerencias para enfrentarlos; por tal razón, no existe una organización jerárquica y rígida sino niveles diversos de formación.

### *El aprendizaje no sólo concierne a la razón*

Nuestras prácticas de enseñanza conciben y organizan el aprendizaje no sólo desde una perspectiva epistemológica sino también ontológica: qué tipo de sujetos estamos construyendo.

En nuestras situaciones de clase incluimos la relación afectiva de los estudiantes con quienes están aprendiendo, y con lo que están aprendiendo, e incidimos en la transformación de su rol como estudiantes.

Los estudiantes universitarios son jóvenes, quienes a lo largo de su escolaridad primaria y secundaria aprendieron que el docente los concibe y trata como un “conjunto” indiferenciado, a quienes se debe instruir de acuerdo con un solo modelo. La única individualización se refiere al señalamiento del mal o buen comportamiento mas no al interés, ni al nivel particular de comprensión de cada uno frente a lo que se le enseña. Han aprendido que en clase no son personas con preocupaciones, aburrimiento, o ganas de salir corriendo, sino que deben comportarse (o fingir que se comportan) como alumnos juiciosos, cumpliendo las actividades propuestas. La universi-



dad los despersonaliza aún más, debido a la fragmentación de los grupos en cursos paralelos, a lo “invisibles” que resultan para sus profesores, a la desconexión intelectual y afectiva con buena parte de lo que se les enseña. Muchos se sienten ajenos a lo que ocurre en clase y, sólo en las horas libres, recobran su ser de jóvenes soñadores, juguetones y anhelantes de relaciones significativas.

Nuestras prácticas:

De ahí que en buena parte de nuestros cursos los profesores personalizamos la relación —reconociendo en cada uno a una persona con un nombre, con una historia, con una trayectoria escolar particular, con una manera de ser que obedece a sus orígenes culturales—. Creamos un acompañamiento a través de tutores, cercanos a ellos en edad, y establecemos estrategias en las que todos deben interactuar. Vamos así tejiendo una red de camaradería que los sostiene frente a las dificultades y a la sensación de estar perdidos en un mundo donde no cuentan para nadie. Desmontamos las relaciones frías y distantes que sostienen el anonimato, estableciendo de manera directa, o a través de los tutores, relaciones significativas para todos los involucrados.

Algunos de nuestros cursos tienen una exigencia de acompañamiento adicional: el acompañamiento clínico. Esto ocurre específicamente en “Psicología Cultural” (semestre 04 de pregrado) y en “Familia y Cultura” (electiva del ciclo profesional). Ambos cursos exigen de los estudiantes una vuelta al pasado para conocer las prácticas culturales que hicieron de ellos quienes son hoy en día. Enfrentar situaciones que nunca se habían nombrado, eventualmente hechos ocultos, conocer de dónde vienen, cómo han sido las ramas familiares de las que descienden. Todo esto, en muchas ocasiones, genera resistencias en la familia y en quien indaga. Es preciso sostener al que descubre algo doloroso, enseñarle a indagar sin violentar ni irrespetar, enseñarle a escribir sobre sí mismo y sus asuntos —escritura en primera persona que les cuesta una gran dificultad—. Por lo tanto, se requiere un tutor que haya pasado por los cursos y haya logrado superar los obstáculos afectivos y no sólo conceptuales. Un tutor con buena escucha clínica y que sepa acompañar al otro en su búsqueda.

### *La relación es con el conocimiento*

El conocimiento no se concibe ni se usa como un poder; por lo tanto en las clases y en las actividades docentes de formación no se establecen relaciones de poder. En clase, en supervisión de prácticas, en formación de tutores, el profesor comparte con los estudiantes sus pasiones intelectuales, y sus lecturas de autores ligadas a preguntas. No es un saber acabado. Es más bien, una búsqueda: al leer diversos autores, y encontrar en los textos nuevas maneras de pensar.

La relación docente-estudiante sigue, de muchas maneras, el diálogo socrático, provoca preguntas auténticas y una participación genuina honesta; no hay simulación, pues, no hace falta simular, ni convencer. Todos —profesores, estudiantes avanzados de maestría, estudiantes de pregrado— estamos en la búsqueda constante del saber.

El espacio académico no se restringe al aula, se expande a todos los encuentros y contactos —presenciales, virtuales—, y los estudiantes los llevan a sus encuentros y discusiones por fuera de ella.

Lo que se promueve desde la docencia es la relación con el conocimiento y la forma



como ésta se realiza. Los textos que proponemos los docentes y la lectura analítica y rigurosa que hacemos de ellos, en distintos momentos de las clases y actividades docentes, constituyen un momento privilegiado de la enseñanza. Es allí donde los docentes modelamos nuestra relación apasionada y rigurosa con el conocimiento y con los autores que enseñamos; es allí donde los estudiantes interesados comprenden que aprender implica poner las propias ideas en cuestión, y dejarse afectar por otras maneras de interpretar el mundo y la condición humana. Es esta pasión por el conocimiento riguroso y crítico —que empieza a surgir en muchos estudiantes desde los cursos básicos— lo que, en verdad, une al grupo. Unión que se da a pesar de que en algunos cursos se encuentren personas con niveles muy diversos de escolaridad —estudiantes de pregrado, profesionales, estudiantes de maestría, personas con maestría y doctorado—. La relación de pasión con el conocimiento se promueve desde todos los niveles: los tutores, los monitores, todos hablan del tema que se está abordando; y sus relaciones están guiadas por el gusto de compartir: se recomiendan unos a otros y se circulan libros, artículos, películas, links. Igualmente circulan — en clase o en Internet— las lecturas e interpretaciones que se van formulando. Se ha constituido una manera de hacer clase construyendo juntos; y cada uno trata, de una manera auténtica, de aportarle al otro, comentando sobre lo que escuchó, o leyó en su texto, o lo que piensa de sus ideas y propuestas. De este modo, se ha creado un clima enriquecedor de interacción y comunicación horizontal.

El ambiente favorece la honestidad intelectual, también hay un estilo de trabajo en común que se incorpora cuando se ingresa al grupo: nadie intenta impresionar. Se conocen los temas y las pasiones de todos: “Cuando oí la pregunta sabía que era X quien hablaba”. Esto demuestra una gran escucha: los estudiantes conocen los intereses de cada uno en los grupos de clase pues se escuchan unos a otros.

Una tarea común es construir, entre todos, conocimiento. Contribuir a que los otros estudiantes puedan acercarse al conocimiento y apropiarse de él de manera apasionante. De allí que ser invitado a ser tutor en uno de nuestros cursos es considerado un honor y una responsabilidad enorme. Se trata de guiar a otros hacia el conocimiento de manera respetuosa.

El estilo de las clases y reuniones de trabajo no es sólo de discusión acartonada, rígida, fría, sino de compromiso afectivo de unos con otros para comprender los conceptos, para ver cómo dichos conceptos permiten intervenir o cambiar la manera de apreciar, ver y pensar situaciones. De allí que haya una escucha atenta de lo que cada uno está construyendo —como proyecto, como intervención, como modalidad de enseñanza, como programa de curso— y un interés genuino en apoyarlo con lo que cada cual encuentre sobre el tema.

Hay una exigencia de rigor teórico. Incluir lo emocional no significa que la conceptualización sea aproximativa o folclórica. Una de las principales enseñanzas en las clases, seminarios y asesorías consiste en hacer una lectura guiada donde se tomen en cuenta las distintas dificultades y obstáculos que se opongan a la comprensión cabal de las ideas expuestas en los textos.

Nuestra perspectiva respecto a qué aprender, y las lecturas que proponemos tienen carácter integrador de diversas disciplinas y experiencias. Se aprovecha la diversidad profesional y personal del grupo: esta es una riqueza. No hay una tendencia unificadora u homogenizante. Todo lo contrario: se enfatiza en promover y enriquecer la diversidad.

### *Conocerse a sí mismo: en sus creencias, prejuicios, moral cultural*

La formación de un psicólogo no consiste en llenarse de conceptos y técnicas. Es, más bien, un



moldeamiento del ser. Dado que nuestro programa de pregrado adoptó el supuesto de que la formación clínica es la base del ejercicio del psicólogo en cualquier campo, nuestros cursos en Cultural tienen un componente clínico, al igual que lo tienen las prácticas. Este componente consiste en tomar, muy en serio, el desvelamiento y análisis de los componentes culturales del sistema de valores, principios y creencias que cada estudiante carga consigo.

Una constante común en muchos cursos universitarios es informar sin esperar transformaciones personales. Este no es el caso de nuestras prácticas docentes: el curso de "Psicología Cultural" y el de "Familia y Cultura" fueron concebidos y diseñados con la finalidad expresa de promover el conocimiento de sí en su contexto familiar y social.

Muchos temas de estos dos cursos han sido incluidos en el programa con la intención de provocar la discusión de posiciones moralistas que se han sostenido firmes y calladas a lo largo de su formación. Si bien cada quien puede tener la moral que le parece apropiada, un psicólogo en su ejercicio profesional debe tener una posición ética, y para ello es requisito básico que empiece por reconocer sus principios y posiciones morales precisamente como una moral convencional que no puede imponer a los demás. Tales posiciones moralistas muchas veces son auténticas formaciones reactivas frente a un pasado familiar no reconocido, o consisten en el traspaso al mundo profesional de valores y enseñanzas religiosas.

Ética es igualmente un curso del pregrado que exige este tipo de discusiones, las cuales se llevan a cabo cuando los dictan profesores formados en Cultural. Este curso pone en evidencia que la mayoría de los jóvenes llegan al último semestre del ciclo profesional sin poder distinguir un juicio ético de un juicio moral, o legalista. Se evidencian aquí las carencias de auto-reflexión, el no conocerse a sí mismos que aún los caracteriza cuando ya están a punto de iniciar la práctica profesional.

### *El Aprendizaje se funda en la praxis*

Nuestra pedagogía universitaria ha sido verbalista por tradición, desde la creación de las universidades en la Edad Media: las clases consistían en la lectura comentada de los autores clásicos, única manera de enseñar, entre otras razones porque solamente el profesor tenía el texto escrito. A pesar de todas las reformas que los filósofos de la educación y pedagogos modernos y contemporáneos han intentado desde hace más de un siglo, el verbalismo de nuestros cursos universitarios (oral, escrito en el tablero, en el acetato o proyectado desde el computador) sigue siendo la estrategia más utilizada.

Toda teoría implica una práctica, y no es posible apropiarse de la teoría sin ponerla en práctica y analizar lo que ocurre. El aprendizaje significativo exige aunar esos dos polos, en lugar de separarlos y distanciarlos en el tiempo. Desafortunadamente toda nuestra escolaridad adolece de verbalismo: la primaria y la secundaria enseñan a "conocer" el mundo desde el encierro de 4 paredes; la universidad, en casi todos sus programas de pregrado relega para el último año o semestre "llevar a la práctica" lo que se ha aprendido en 4 o más años. Por supuesto que esta separación abrupta, entre lo que se aprende como saber verbal y lo que se intenta luego hacer con este saber verbal, genera dificultades inmensas. Si bien es cierto que algunos aprenden a hacer prácticas innovadoras -ya que no tienen un modelo para seguir-, la mayoría busca afanosamente "tablas de salvación": manuales, guías de intervención, que les ayuden a volverse "prácticos".

Si a esto se agrega que los profesores universitarios, en su mayor parte, no ejercen ni han ejercido su profesión como tal, sino casi exclusivamente la docencia —para cuya práctica la mayo-



ría no ha recibido formación— podremos ver una situación muy grave: estudiantes que durante 8 o 9 semestres estudian teorías con personas que no las han practicado en el campo profesional y que, por tanto, no pueden ser modelos de lo que implica ejercer esa práctica. Muchos docentes dan indicaciones sobre lo que se “debe” hacer, en lugar de que los estudiantes encuentren en la práctica compartida con ellos cómo actuar: qué valores se ponen en juego en el ejercicio de esa actividad, cómo se establece la relación con los otros para quienes se realiza esa actividad; cómo se evalúa si la práctica ha sido la adecuada, si ha sido útil...

### *Proporcionar permanentes situaciones de aprendizaje fundadas en la praxis*

El verbalismo de los cursos universitarios tiene otra característica, que se encuentra con frecuencia en los cursos del pregrado de Psicología: es repetitivo, no se actualiza —el profesor verbalista repite curso tras curso el mismo contenido; con los mismos chistes, las mismas alusiones, la misma distribución de temas y lecturas. Es un tipo de aprendizaje centrado en informar y promover la memorización de contenidos. Con el agravante de que ni siquiera toma en cuenta los cambios en su auditorio. Los estudiantes de la Universidad del Valle han cambiado inmensamente en cuanto a su procedencia escolar y familiar, por lo cual su capital académico y cultural no es el mismo de hace 10 años, menos el de hace 20. Pero el curso verbalista es un “paquete consolidado” que se considera bueno en sí mismo.

Nuestra concepción de aprendizaje nos obliga a criticar ese tipo de pedagogía y nos impone otras prácticas. Partir de los estudiantes, de lo que saben y cómo lo saben y de lo que ignoran.

El aprendizaje propuesto en buena parte de nuestras actividades docentes combina la praxis (la práctica reflexionada y analizada), con la conceptualización —que es muy diferente a entregar información de manera verbalista—. La verbalización consiste en la exposición de ideas, conceptos, o conocimientos correspondientes a temas que el profesor distribuye según el número de clases, implica que lo que se enseña corresponde a un currículo rígido, estático, que no se ajusta a lo que los jóvenes están en posibilidad de captar ni en la ejercitación por sí misma.

## **Métodos particulares**

### *a) Videos, películas y documentales como fuente de conocimiento*

Nuestro trabajo en clase con películas se inició de manera sistemática, y generalizada en muchos de nuestros cursos, en el año 2002. La reflexión que nos condujo a esta práctica fue el reconocimiento de que los estudiantes que ingresaban a la universidad tenían mayor afinidad y disfrute con el texto audiovisual que con el texto escrito. Se trataba, en primer lugar, de aprovechar esa buena conexión con lo audiovisual para irlos introduciendo en los temas que les resultaban ajenos. Por tanto, las películas en clase surgen como textos que captan más fácilmente la atención, el interés de los estudiantes y, adicionalmente, permiten una discusión animada sobre los mundos y situaciones que la película les muestra. Ya no es el profesor el que habla sino que la palabra empieza a circular, a partir de lo visto —ejercicio que resulta más difícil a partir de lecturas—.

El trabajo intertextual muy rápidamente se hizo necesario para los estudiantes: poco a poco, empezaron a pedir que las lecturas que acompañaban los temas enfocados en cada pe-



lícula, se les dieran por anticipado; de esta manera, descubrieron que para leer el texto audiovisual debían formarse, y que ver las imágenes y situaciones no es lo mismo que leer y analizar la película. Igualmente, empezaron a pedir información sobre las condiciones de producción de la película: entendían que no podían leer un texto descontextualizado. Por último, empezaron a pedir listados de “buen cine” porque habían descubierto que el cine es una excelente fuente de conocimiento y de formación estética.

El cine es un medio poderoso para viajar a otras culturas, a otras épocas, para ingresar a las situaciones familiares y de crianza de muchos mundos. Los estudiantes lo han entendido así y aprecian mucho el diseño de nuestros cursos en los que el cine está integrado a toda nuestra estrategia de formación.

Actualmente las películas, y no sólo el fólder de lecturas, circulan por los cursos que todos los docentes de Cultural dictamos. Surgen nuevos títulos que sugieren los tutores; buscamos en otros países documentales que no llegan a Colombia y, de manera colectiva, se va recreando el componente audiovisual de los programas de pregrado y maestría. Por supuesto, también hemos utilizado audiovisuales como base de discusión en todas las sesiones de los 3 diplomados que hemos dictado para líderes sociales. También hemos producido videos y programas de TV —la serie “Dile...más” - que hemos usado para formación ética de escolares.

### *b) Leer a los autores clásicos en lugar de textos sobre sus teorías*

Leer con alguien que sabe leer y lo disfruta, quien acompaña y guía para enfrentarse a textos serios, clásicos, exigentes, es una oportunidad que la mayoría de estudiantes que llegan a nuestra universidad no han tenido. Por esta razón, naufragan cuando les damos a leer textos que les resultan herméticos.

Nuestra formación como lectores —en el caso de los dos docentes que lideramos el área – no ha sido la usual, por lo que los estudiantes rápidamente reconocen que al leer con nosotros están participando de una experiencia de lectura muy diferente a lo que conocían. Leer a un autor, aprender a apreciar su estilo, su pensamiento, el contexto científico en el que escribió, es una experiencia muy formativa. Ya sea Platón, Lévi-Strauss, Clifford Geertz, Benveniste, Norbert Elias, Freud, Philippe Ariès, y muchos más, todos los autores que leemos —historiadores, filósofos, psicoanalistas, antropólogos, lingüistas, sociólogos...— exigen un trabajo reflexivo serio y deben ser leídos en buenas traducciones para evitar las tergiversaciones; de allí que evitemos dar a leer a los estudiantes textos complejos en inglés o francés para los cuales no están listos: no conocen la gramática de la lengua, ni alcanzan a captar cuál es la acepción a usar cuando consultan en el diccionario. Sabemos que esas malas lecturas generalmente conducen a repetir de mala manera lo que no se entiende.

Es a este tipo de lectura que alude lo que actualmente recibe el nombre de “lectura desde las disciplinas”, que se espera los profesores hagan con sus estudiantes. Ya no se trata de lectura comprensiva en la lengua materna, sino de conocer los estilos de argumentación y construcción conceptual propios de cada disciplina, el tipo de terminología empleada, la manera como se plantean las demostraciones, etc.. Leer en las disciplinas exige guía y acompañamiento de quienes dominan ese tipo particular de escritura.

Así mismo enfatizamos en la importancia de la lectura de novelas reconocidas por su valor literario y cultural, que permitan adentrarse en la sensibilidad de otras épocas y culturas. Entender la psicología exige salir de la propia cultura.





### *c) Leer y escribir para pensar, no para entregar trabajos*

La lectura no termina cuando se cierra la página sino cuando se escribe sobre lo leído. Leer es pensar, es confrontar lo que se pensaba, es dejarse tocar por una voz que nos hace mirar de otra manera el mundo. De allí que sea fundamental anotar las ideas que sugiere lo leído, llevar a la clase estas ideas, asombrarse de las otras lecturas, compartir en el mundo letrado; incluirse en ese grupo especial de los lectores y escritores que piensan por medio de textos escritos.

Así mismo, la escritura debe dejar de ser el registro de ideas ajenas —en lo que se ha convertido en la educación secundaria y en muchos cursos universitarios— para pasar a ser un instrumento de registro de ideas propias sobre lo que otros autores plantean, o sobre experiencias de las que se quiere dar cuenta. La escritura en el mundo universitario no cumple simplemente una función de registro. Debe convertirse en una herramienta útil para que estudiantes y profesores puedan tomar distancia de las propias ideas -examinarlas, reorganizarlas- y leerlas como ideas autónomas que requieren de un trabajo de reescritura y reapropiación.

### *La inteligencia distribuida*

Cuando la oralidad seguía siendo la modalidad dominante de retener los saberes, era factible concebir que los conocimientos de una persona estaban delimitados por los desarrollos de su cerebro. Es decir, se creía que cada quien pensaba con los conocimientos que había grabado en su memoria. Hoy en día, un razonamiento semejante resulta totalmente inaceptable, pues se sabe que nuestras posibilidades de pensamiento dependen de los instrumentos a nuestro alcance y de nuestras habilidades para manejarlos: bibliotecas reales y virtuales, libros para escuchar, videos educativos, redes de pares, consultas a expertos por internet, realidades y modelos virtuales, consultas de imagenología por internet, etc. etc. No obstante, nuestros jóvenes no manejan las tecnologías para aprender sino fundamentalmente para entretenerse. El reto es ayudarles a comprender las ventajas de aprovechar el conocimiento acumulado (en dispositivos y en personas); por lo pronto, la mayoría de nuestros jóvenes lo viven como un recurso para entregar trabajos sin mayor esfuerzo, aún no han descubierto que su inteligencia se amplía sólo si se conectan para aprender y no para copiar.

Para jóvenes que provienen del sector rural, o de barrios sin bibliotecas, ni medios de aprendizaje audiovisual efectivos, la tecnología digital aún no está relacionada con el conocimiento. Esto constituye un reto para las universidades que los reciben.

Para los estudiantes de nuestros cursos de "Práctica Formativa", el recurso de los videos y documentales como dispositivos para acercarlos a otros mundos y para llevarlos a una reflexión compartida sobre otras realidades culturales, nos indicó que los estudiantes de todas las carreras se benefician cuando se les enseña a leer los videos como texto. Visualizar y analizar películas y videos, que los acercan a cómo se vive la vida en otras culturas, les permite reconocer sus prejuicios etnocéntricos y comprender que la diversidad cultural relativiza nuestra creencia en la superioridad de las culturas de alta tecnología.

### *Enfoque que privilegia lo inter y lo transdisciplinario*

En la concepción de aprendizaje que implementamos reconocemos que ciertos conocimientos

complejos no pueden abordarse desde una sola disciplina. Igualmente, las dificultades de los estudiantes a nuestro cargo rebasaban el saber de una disciplina. Por esta razón, las estrategias de aprendizaje usadas con ellos combinan acercamientos desde diversas disciplinas que creativamente proponen nuevas maneras de enfrentar estos problemas.

Lo particular al equipo docente que diseñó los cursos fue su necesidad de traspasar las fronteras disciplinarias: todos reconocíamos que uniendo visiones, experiencias reflexionadas, esfuerzos y una posición de ruptura de los formatos tradicionales de diseño de cursos, podríamos lograr transformaciones interesantes en los jóvenes a quienes se ofrecerían estos cursos, pero igualmente en todos aquellos que asumiéramos el reto de la transdisciplinariedad y de los saberes en distintos niveles.

No obstante, llegar con el equipo interfacultades a una posición transdisciplinaria no resultó fácil. Consideramos que en nuestros cursos para el pregrado de Psicología hemos logrado la transdisciplinariedad. En los cursos de Universidad y Culturas que involucran a practicantes y docentes de varias carreras, sólo logramos la interdisciplinariedad en todos los niveles en que trabajamos; no obstante, la trans sí se dio en el equipo de profesores de más amplia formación y trayectoria, y en los auxiliares de psicología, quienes habían sido formados desde esta perspectiva. ¿Cuáles fueron las razones para que esto no se generalizara? Pensamos que las principales son las siguientes:

—Al cursar la carrera cada uno de nosotros interioriza las fronteras disciplinarias que en siglos anteriores se trazaron para separar una disciplina o ciencia de otra. Luego, al ejercerla, sobre esas fronteras se construyen muros, que impiden el paso de comunicaciones y de posiciones compartidas de un lado al otro. Aceptar que desde otra disciplina, o desde las artes, se pueda abordar el mismo problema, aunque de otra manera, pone en vilo la seguridad de las teorías y los procedimientos aprendidos. Muchos profesores se aferran a su identidad profesional, y encontramos que este rasgo es más fuerte en profesores de menor recorrido, o en practicantes a quienes se ha enseñado a seguir procedimientos muy bien definidos.

Para concluir, podríamos decir que las constricciones a nuestra práctica docente son cada vez mayores, pero que ellas no nos impiden ser creativos y comprometidos con nuestro trabajo, ni seguir disfrutando nuestras relaciones académicas. Las dificultades nos exigen ser inventivos y recursivos.

Cali, septiembre 28 del 2008

