

---

# LA PEDAGOGÍA DEL FUTURO: UN RETO PARA LA UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI

HÉCTOR GÓMEZ GÓMEZ

## 1. INTRODUCCIÓN

“Creo que casi todos los educadores y la mayoría de los padres de familia concuerdan en que la enseñanza no contribuye a formar seres humanos capaces de enfrentar la realidad social” (Mario Bunge). Esta realidad, amarga y desconcertante, corresponde a un tema que obliga a una reflexión profunda acerca del futuro de la educación universitaria.

Hay que aceptar, con Bunge, que las fallas en los diferentes niveles educativos se deben a los problemas que enfrentan los docentes, acuciados por la inestabilidad laboral, una remuneración indigna y un mínimo reconocimiento social. Por culpa de estas preocupaciones, la calidad de la educación ha pasado a un segundo plano (Ander-Egg, 1994).

Desde otra perspectiva, el rendimiento educativo se ve profundamente afectado por la calidad del discurso oral y escrito: porque los profesionales de las diferentes áreas -incluyendo a los docentes universitarios- han centrado su quehacer científico en la estructura interna de su discurso, en el *qué* de su objeto de investigación y de enseñanza.

Pero la parte formal, la metodología, ha sido relegada a un segundo plano. La propiedad y la corrección lingüísticas se han descuidado totalmente con la falsa ilusión de que es más importante el contenido que la forma, cuando los discentes prefieren la claridad discursiva a la profundidad y digresión científicas.

Cuando no se tiene un dominio absoluto de las estructuras morfosintácticas y léxicas, es decir, de la competencia comunicativa el profesional - usuario de la lengua vuelca todo su potencial en el mensaje oral o escrito, en detrimento de la claridad, con un alto grado de dificultad en la comprensión para el discente.

De esta manera se olvida que en el discurso pedagógico debe existir un equilibrio armónico, entre el contenido y la forma, entre el pensamiento y la palabra, con el fin de neutralizar cualquier malentendido y establecer sintonía entre emisor y receptor en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Sólo así, el quehacer pedagógico producirá los frutos esperados y redundará en provecho del alumno, de su familia y de la sociedad.

El macro proyecto propuesto se subdividiría en microprogramas específicos, adaptados a las necesidades inmediatas y a las exigencias de los docentes para aplicarlos tanto en las áreas de valores y cultura como en las otras especialidades de la universidad, orientados a su aplicación inmediata en los niveles de pregrado, posgrado y extensión o cualquier otro nivel cuando las circunstancias así lo requieran.

En síntesis, el proyecto está centrado en orientar a los profesores y en dotarlos de unos conocimientos

---

HÉCTOR GÓMEZ GÓMEZ. Profesor Universidad EAFIT.  
Depto. Lenguas y Humanidades.

específicos para que los pongan en práctica en su labor docente: el manejo adecuado de las estrategias pedagógicas y comunicativas, con el propósito de mejorar la calidad en el proceso de enseñanza - aprendizaje. En esta forma, habrá una mejor comprensión y un acercamiento más humano entre docentes y discentes.

**Cuando no se tiene un dominio absoluto de las estructuras morfosintácticas y léxicas, es decir, de la competencia comunicativa el profesional - usuario de la lengua vuelca todo su potencial en el mensaje oral o escrito, en detrimento de la claridad, con un alto grado de dificultad en la comprensión para el discente.**

Por tratarse de un ensayo, los capítulos no tienen relación aparente pero, por tratarse del proceso pedagógico, todos los temas tienen sentido y corresponden a diferentes eslabones de una misma cadena.

## **2. INTERDISCIPLINARIEDAD EN EDUCACIÓN**

“Debemos dejar de actuar como si la naturaleza estuviese ordenada en disciplinas, de la misma manera que lo están las universidades” (Russel L. Ackoff).

La interdisciplinariedad entendida como interprofesionalidad es una tarea realizada por un grupo de profesionales de diferentes campos que trabajan juntos sobre un mismo objeto o sobre un mismo campo. Pero hablar de interdisciplinariedad cuando sólo se trata de interprofesionalidad es un modo frecuente de pseudointerdisciplinariedad.

También se ha identificado a la interdisciplinariedad con la multi o la pluridisciplinariedad por referirse al hecho de que varias disciplinas se ocupan simultáneamente de idéntico problema, es decir, del estudio de temas desde diferentes disciplinas, como un agregado.

Otras veces se ha asimilado la interdisciplinariedad con la disciplinariedad cruzada, cuando la

problemática de una disciplina trasciende a otra, u otras: es el caso de la lingüística que da origen a la semiología, como ciencia general de todos los signos entendidos como sistema de comunicación.

Por último, existe la compenetración interdisciplinar en torno a una ciencia o disciplina particular y se da cuando un especialista de una determinada ciencia cuenta con la colaboración de especialistas de otras disciplinas auxiliares que apoyan a la ciencia particular.

¿Qué es realmente la interdisciplinariedad? Su significado exacto nos lo da la etimología: inter = entre y disciplinariedad = que expresa la calidad de disciplina. El término evoca el significado de intercambio entre diferentes disciplinas, con interacción y cruzamiento.

Este concepto supone la idea de disciplina, es decir, una forma de pensar sistemáticamente la realidad de acuerdo con las normas del método científico, desde un fragmento de esa realidad. Se habla de interdisciplinariedad cuando se trata de una “interacción y cruzamiento de disciplinas”.

Un trabajo de esta naturaleza exige que cada uno de los que intervienen en esta labor común tenga competencia en su respectiva disciplina y un cierto conocimiento de los contenidos y métodos de las otras disciplinas.

La interdisciplinariedad sólo es posible a partir de saberes y competencias de cada una de las disciplinas, con cuatro dimensiones, según, el profesor Cullen: histórico - práctica, estructural, histórico - disciplinar y público - comunicativa. En fin, puede afirmarse que la interdisciplinariedad evoca la idea de puesta en común y de intercambio entre diferentes disciplinas. Es una preocupación por la unidad del saber, habida cuenta de la compleja realidad como totalidad.

Para algunos educadores, desarrollar una tarea educativa interdisciplinar equivale a realizar un esfuerzo por la globalización de los saberes. Es decir, impedir la ruptura en la unidad del saber y la creciente especialización disciplinar y propiciar los procesos integracionistas en el conocimiento científico.

Antiguamente, el universo se presentaba como un todo único y los saberes estaban integrados a los sabios/magos de las primeras civilizaciones; a los

---

maestros de oriente y a los filósofos griegos y romanos les resultaba posible un saber total, hecho palpable hasta el renacimiento, como el caso del filósofo italiano Pico Della Mirándola (1463 -1494), quien tenía en el frontis de su casa este letrero: "aquí se habla de todo y de algo más".

Con la aparición y desarrollo de la ciencia en el sentido moderno del término, se fue produciendo una progresiva fragmentación de los saberes. Con el fin de estudiar más profundamente los fenómenos de diversa índole, fueron recortados de la realidad de donde hacían parte.

Es así como aparecen saberes autónomos para dar origen a una creciente especialización, y en los siglos XVII y XVIII, con el vertiginoso avance de las ciencias naturales, se gestaron, crecieron y se desarrollaron nuevas disciplinas científicas.

Esta fragmentación del conocimiento en ramas de saberes autónomos fue configurando el proceso de formación de nuevas ciencias, independientes y diferenciadas. Este fue el producto de la acumulación de información y no el resultado de un proceso deliberado.

Después de este largo proceso de división y subdivisión del saber, a veces necesario para avanzar en determinados campos, hoy se realiza un proceso contrario: la penetración, influencias recíprocas y ciertos cruzamientos fertilizantes en las disciplinas científicas, es uno de los hechos más destacados en la época actual del desarrollo de las ciencias.

Hoy existe una evidente preocupación por superar la fragmentación del saber y una tendencia al reagrupamiento, no sólo de ciencias semejantes sino, también, de disciplinas muy diversas, como ha ocurrido en las matemáticas y la lingüística que estudian parcelas muy diferentes de la realidad.

La fragmentación del saber y la especialización han ocurrido como un paso necesario e inevitable que tuvo sentido en su momento, pero que ha producido un nuevo oscurantismo. El crecimiento de los saberes separados hace que especialistas o legos ignoren el saber existente.

Lo más grave de semejante estado parece evidente y natural. Ya lo había dicho Chesterton: "El especialista es aquel que sabe cada vez más de un campo cada vez más pequeño, en marcha hacia ese límite último, en el que sabrá todo de nada".

Por eso, en el presente se hace necesaria la imposición de una imperativa globalización, como una visión holística del universo científico. Ahora, en la cultura contemporánea existe el imperio del fragmento, es decir, una visión fragmentaria y reduccionista de la realidad.

Frente a este factor, también existe una preocupación por el rescate del sentido de totalidad. El gran desafío es el de poder captar la totalidad no dividida en movimiento fluyente... (Bohom, 1988).

Por fin se hace urgente un modelo de enseñanza - aprendizaje en donde no se proponen conocimientos adicionales o yuxtapuestos; se trata de establecer conexiones y relaciones de los saberes, en una totalidad no dividida y en cambio permanente, hecho que exige un enfoque globalizador e interdisciplinario (Ander - Egg, 1994).

### 3. LA UNIVERSIDAD ADOLESCENTE

En los últimos 50 años las universidades colombianas han venido recibiendo estudiantes cada vez más jóvenes para adelantar sus estudios de pregrado. En efecto, los campus universitarios se ven colmados de jóvenes imberbes, rostros infantiles y niñas recién convertidas en mujeres (Antía, 1995).

---

**Por fin se hace urgente un modelo de enseñanza - aprendizaje en donde no se proponen conocimientos adicionales o yuxtapuestos; se trata de establecer conexiones y relaciones de los saberes, en una totalidad no dividida y en cambio permanente, hecho que exige un enfoque globalizador e interdisciplinario.**

---

Nuestras universidades, tradicionalmente, están preparadas (¿?) para recibir "muchachos maduros", jóvenes desarrollados intelectual, física y emocionalmente, en un ambiente dotado de infraestructura, esquemas administrativos y profesores listos para formarlos. Pero, ¿funciona este esquema para una población de adolescentes con otros intereses...?

**Nuestras universidades, tradicionalmente, están preparadas (¿?) para recibir “muchachos maduros”, jóvenes desarrollados intelectual, física y emocionalmente, en un ambiente dotado de infraestructura, esquemas administrativos y profesores listos para formarlos. Pero, ¿funciona este esquema para una población de adolescentes con otros intereses...?**

¿Qué debe hacer la universidad para enfrentar estos nuevos problemas? ¿Están realmente preparados esos profesores para orientar a esa juventud angustiada, empujada a nuevas experiencias e inmersa en un mundo extraño para ella? ¿Será justo adaptarlos a ese medio o habrá que adaptar el ambiente a sus expectativas?

### 3.1. LA SOLEDAD DEL ADOLESCENTE

La soledad no es solamente un concepto interior, psicológico, existencial. También se le puede mirar como un fenómeno social. La soledad para el adolescente universitario se concentra en el debilitamiento de sus relaciones significativas con las personas e instituciones cuando pasa de la secundaria a la universidad.

Por tratarse de un tránsito brusco, tiene el sentido de un rito entre la adolescencia y la primera edad adulta. Por eso, las instituciones sociales y sus actores esperan un cambio en el adolescente, sin que haya condiciones para ese cambio. De aquí surgen situaciones de conflicto y desprotección que lo llevan al debilitamiento de todas sus relaciones.

En estas condiciones, el fenómeno de la soledad se presenta desde cuatro ángulos: familiar, social, de amistad y universitaria. Estos cuatro elementos repercuten profunda y exteriormente en la vida de los adolescentes y cualquier incidencia, por insignificante que parezca, afecta el comportamiento del adolescente.

Frente a estas paradojas cerradas y sin salida, los adolescentes se refugian en sus pares para no sucumbir en esa terrible soledad. Como un mecanismo de supervivencia, los amigos ejercen una influencia poderosa y envolvente que actúa y reemplaza a toda autoridad y mando y se va en contra de todos los valores prestablecidos.

Estas reacciones naturales se deben manejar con tino y sabiduría, sin convertirse en fuerza de choque y es, precisamente, al educador a quien le toca asumir esta difícil labor, so pena de convertir la tarea pedagógica en un ejercicio inútil, improductivo y estéril.

### 3.2. EL GRAN SALTO DE BACHILLER A PRIMIPARO

Este gran salto se da en condiciones bien difíciles y contrapuestas: el colegio, cerrado, tolerante y paternalista, casi personalizado y la universidad, competitiva, lejana, abierta, libre, despersonalizada. Surge así una nueva vida, acosada, desafiante, despiadada, absorbente, complicada, vertiginosa, implacable...

Por todo esto, los estudiantes adolescentes que inician su formación universitaria tienen que soportar cambios tan rápidos y bruscos en su estilo de vida que no alcanzan a percibir la forma como afectan su rendimiento académico y la calidad del proceso de su aprendizaje. Algunos tienen que dejar a su familia para desplazarse a otro lugar donde puedan tener acceso a la educación superior.

Este hecho implica un gran esfuerzo de adaptación: nuevas costumbres, otros valores, cambio de alimentación, vivienda, creencias, moda..., en ocasiones, estos factores los impulsan a la soledad, a la angustia, al desespero, porque inciden en su vida afectiva y se convierten en fuerzas negativas para el logro de sus objetivos académicos.

En su nueva experiencia, el adolescente debe enfrentar otro reto: responder a las expectativas que se le plantean frente a su futuro incierto, agravado por nuevos profesores, metodologías y relaciones forzosas con sus compañeros. Este conjunto de situaciones asumidas en forma intempestiva lo obligan a tomar posiciones contradictorias y radicales.

Hace apenas una década el alumno que ingresaba a primer semestre de carrera, era una persona que había superado su adolescencia. Hoy, en cambio, se

---

encuentra un gran número de jóvenes que, a través de la educación superior, debe continuar esta fase dentro de su proceso de formación universitaria, con las implicaciones y traumas anotados.

Estas consideraciones muestran, necesariamente, un replanteamiento y una ruptura epistemológica en el trato académico para estas neófitas generaciones, ávidas de nuevas experiencias y de conocimientos, pero angustiadas y agobiadas por imposiciones, arbitrariedades y exigencias amparadas por viejos moldes pedagógicos.

Por eso, quienes hemos sido llamados, escogidos y privilegiados para guiar a esta juventud, tenemos el peso, la responsabilidad y la obligación moral, ética y pedagógica de enfrentar y responder con idoneidad, con decisión y con valor para formar a quienes mañana serán los conductores y baluartes de nuestra enfermiza sociedad.

#### **4. INTERROGANTES ACERCA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

En Colombia, al igual que en muchos países del mundo, las instituciones de educación superior han venido sorteando el reto que les plantean los cambios profundos ocurridos en el contorno social de los últimos tiempos. El esfuerzo realizado por Colombia ha sido significativo en términos de expansión presupuestal e incremento de los centros de educación superior para atender la ciencia, la cultura y la investigación.

Cómo responder efectivamente a ese reto planteado a los dirigentes de las organizaciones educativas de todos los países, no es algo que se pueda lograr solamente con el incremento de los presupuestos públicos y los recursos privados. Es necesario que intervenga la capacidad innovadora y el espíritu creador para utilizar los recursos de la tecnología moderna y destinarlos al servicio de la educación superior.

Colombia ha sido pionero entre los países del tercer mundo, en desarrollar programas de educación a distancia. Fue el primero en proponer el sistema de educación fundamental - para adultos campesinos - por radio y uno de los primeros países del mundo en organizar programas de televisión educativa. ¿Se debe mantener la educación superior circunscrita al campus universitario?

---

**Por eso, quienes hemos sido llamados, escogidos y privilegiados para guiar a esta juventud, tenemos el peso, la responsabilidad y la obligación moral, ética y pedagógica de enfrentar y responder con idoneidad, con decisión y con valor para formar a quienes mañana serán los conductores y baluartes de nuestra enfermiza sociedad.**

---

¿Se deben mantener las estrategias de avance basadas exclusivamente en el sistema de educación universitaria escolarizada o destinar una cantidad considerable de los recursos y de las energías a organizar la universidad desescolarizada donde el alumno tenga acceso a la educación, donde quiera que se encuentre? ¿Podrá Colombia mantener este liderazgo?

¿Expansión o restricción? Hasta el presente - entre la alta sociedad colombiana - ha predominado la idea de que la proliferación de universidades es mala porque se considera que la fundación de nuevas instituciones de educación superior es sinónimo de mala calidad y el excesivo número de profesionales es dañino para el progreso del país porque genera competencia y desequilibrio entre la oferta y la demanda.

Cuando se comparan las estadísticas mundiales y latinoamericanas con respecto al número de estudiantes que ingresa y termina su carrera universitaria, se puede constatar que nuestro país ocupa uno de los últimos lugares en el panorama educativo. ¿Seguirá siendo elitista la educación superior en Colombia? ¿A quiénes les corresponde enfrentar y resolver este reto?

¿Y qué decir de la educación de posgrado? Los estudios de posgrado, tendientes a la obtención de títulos de maestría y doctorado que empiezan a progresar en Colombia, están remplazando al antiguo concepto de élite que antes ostentaba la educación universitaria tradicional. Pero, por elitista que sea una sociedad, debe estar preparada para enfrentar los problemas que se le plantean.

---

¿Cuál es el verdadero concepto de universidad? Es aquella que entrega, a la sociedad, un universitario capaz de filosofar sobre la universalidad del ser, del conocer, del deber ser y sobre la ciencia y el sentido de la ciencia particular que cada hombre habría de elegir para su futuro, para su proyecto de vida, para su cultura y para el servicio de su familia y de la sociedad (Arizmendi, 1992).

---

**Cuando se comparan las estadísticas mundiales y latinoamericanas con respecto al número de estudiantes que ingresa y termina su carrera universitaria, se puede constatar que nuestro país ocupa uno de los últimos lugares en el panorama educativo. ¿Seguirá siendo elitista la educación superior en Colombia? ¿A quiénes les corresponde enfrentar y resolver este reto?**

---

Frente a este nuevo reto, ¿cuál es el papel de los educadores y de los educandos? Los verdaderos educadores deben asumir el papel de orientadores, de formadores y de líderes con respecto al desarrollo de los objetivos planteados por la verdadera universidad. Ya no estamos en la época de la cátedra magistral. Ya no es hora de considerar al educador como el único depositario de la verdad. Es la oportunidad para rescatar *la mayéutica*.

Los educandos ya no pueden adoptar una actitud pasiva, de simples receptores o convidados de piedra. Ellos deben, junto con sus profesores, convertir el aula de clase en un laboratorio de experimentación. Los educandos deben motivar e incitar a los profesores para que la adquisición de la ciencia y de la verdad sean los únicos objetivos en el proceso de enseñanza aprendizaje, como un nuevo compromiso para todos.

## **5. INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN EL AULA DE CLASE**

La universidad del futuro debe convertir el aula de clase en un laboratorio vivo de investigación y docencia e invitar a profesores y estudiantes para

que formen equipos de trabajo y se asocien para acortar el camino de la verdad a través de la búsqueda de objetivos que identifiquen el verdadero deseo de enseñar y de aprender. Este es otro de los retos que deben enfrentar quienes dirigen la universidad moderna.

Para desarrollar estos planteamientos, se enfocará el tema desde estas tres variables: el punto de partida, las condiciones requeridas y el espacio para la investigación. Esta propuesta ha sido enriquecida con las experiencias recogidas a través del ejercicio docente. También ha servido para completar estas ideas, la lectura y avance del seminario investigativo, un documento que se ha trabajado en la cátedra de cultura lingüística en la Universidad Eafit.

El punto de partida: es importante aclarar que la investigación en el aula no es un método ni una técnica de investigación. Dentro de las actividades que surgen de esta propuesta, se desprenden numerosas preguntas, reflexiones y formas de aproximarse al proyecto. También es importante aclarar que aunque es bueno fomentar el espíritu de investigación entre los alumnos, la propuesta se dirige a los profesores como responsables de esta labor.

En efecto, la reflexión del profesor puede incluir a los estudiantes en actividades y proyectos en los cuales participen los alumnos. Además, un profesor inquieto por la investigación en su propio trabajo puede motivar a sus discípulos a investigar. No obstante, este proyecto se realizará desde la óptica del docente en relación con la práctica de su quehacer y su saber.

Este postulado se puede enfocar desde dos puntos de vista: las condiciones generales que dificultan y dan sentido a este tipo de investigación y los temas que pueden surgir dentro de la tarea cotidiana del profesor. Las dificultades están relacionadas con el tiempo, las presiones exteriores, la rutina, la sobrecarga académica y muchos otros factores que bien encauzados, pueden servir de estímulo para la investigación.

En cuanto a los temas - objeto de investigación - se puede afirmar que surgen del trabajo cotidiano del profesor y están relacionados con el espacio - aula - y provienen de las preguntas de los estudiantes cuando el profesor está en la actividad pedagógica. También pueden surgir de las preguntas cómo se enseña, qué se enseña y a quién se enseña, temas que resumen todo el proceso de enseñanza - aprendizaje.

---

Sin las condiciones necesarias no es posible que los profesores realicen estos procesos de investigación reflexiva y sistemática y si no se dan ciertos elementos relacionadas con los sujetos, los procesos y el ambiente. Cuando un docente inicia su ejercicio profesional encuentra muchas novedades: el asombro, los nervios, la responsabilidad, las preguntas y hasta los temas que transmite y que él mismo ha tenido dificultad de estudiar y asimilar.

Pero después de algún tiempo de trabajo y de repetir una y otra vez, llegan el cansancio y la rutina y con ellos el estancamiento en el aprendizaje y en la metodología. Éste es el momento de romper la rutina por medio de un proceso de investigación y de reflexión sobre algún tema de su práctica pedagógica. Esta nueva mirada despertará al profesor y lo sacará de esa "rutina".

Pero la actitud del profesor al investigar debe ser espontánea y libre de presiones o promesas. Si el profesor logra identificar su forma de percibir la realidad y si reconoce a sus interlocutores en torno al saber, podrá encontrarle sentido a su trabajo. Al final, y después de estas reflexiones y percepciones, los temas objeto de investigación surgirán con facilidad.

---

**Los educandos ya no pueden adoptar una actitud pasiva, de simples receptores o convidados de piedra. Ellos deben, junto con sus profesores, convertir el aula de clase en un laboratorio de experimentación. Los educandos deben motivar e incitar a los profesores para que la adquisición de la ciencia y de la verdad sean los únicos objetivos en el proceso de enseñanza aprendizaje, como un nuevo compromiso para todos.**

---

También es necesario tener en cuenta otras circunstancias que rodean el proceso de investigación: que este proceso no se da por "decreto", debe ser voluntario para que haya búsqueda e indagación sistemáticas. Para que haya lógica de trabajo y un método preestablecido. Para que los resultados puedan ser difundidos oralmente o por

escrito, con un lenguaje comprensible y diáfano y para que los informes se ajusten a las exigencias lingüísticas.

Desde el punto de vista del ambiente debe partirse de la consideración de que la investigación en el aula, lo mismo que cualquier otro tipo de investigación, debe responder a un proceso de necesidad social y estar rodeada de todas las garantías y apoyada por toda clase de recursos. De lo contrario, los resultados serán inservibles y los investigadores perderán su tiempo y esfuerzos.

En cuanto al espacio de la investigación, se puede considerar desde los puntos de vista físico y conceptual. El salón es el espacio físico más cercano a la experiencia cotidiana del profesor. El aula es, por así decirlo, el espacio "íntimo" donde se cumplen las tareas de diálogo, enseñanza, trabajo en equipo y evaluación. Todas estas actividades crean un clima propicio para el ejercicio de la reflexión y aun de la investigación.

El aula, como el espacio de relación pedagógica, se amplía cada vez que el profesor extiende su horizonte de imaginación y de creatividad. Porque desde el aula, el profesor puede empezar a construir otros espacios más amplios para su quehacer. Estas consideraciones son válidas para todas las áreas del conocimiento porque también todas ellas son susceptibles y propicias para la investigación.

El espacio conceptual de la investigación en el aula puede considerarse como el conjunto de preguntas, de inquietudes y asombros que el profesor desea analizar, resolver o profundizar. En este sentido, el espacio conceptual también tiene que ver con el aula por cuanto desde ella se generan y se filtran las inquietudes y los porqués y a ellas revierte la reflexión como elemento central del trabajo cotidiano.

El espacio conceptual de la investigación tiene relación íntima con el saber pedagógico y orienta al profesor a plantearse estas cuatro preguntas: qué enseñar, cómo enseñar, para qué enseñar y a quiénes enseñar. Esta relación puede permanecer tácita, pero siempre está presente y hace que el profesor se remita a una de ellas cuando se plantea algún proyecto de investigación.

Parece que la pregunta aglutinadora y la que más frecuentemente se hace el profesor es la de cómo enseñar porque es ésta la que más se relaciona con el área pedagógica. Los otros tres complementos

---

didácticos giran siempre y obligatoriamente alrededor del cómo porque, en último término, es el método de transmisión el que define el proceso de enseñanza - aprendizaje, objetivo último de la educación ... (Vasco Eloísa, 1995).

## **6. COMPONENTES CULTURAL Y PEDAGÓGICO DE UN CENTRO DOCENTE**

Cultural: para lograr la formación integral de los educandos se deben incluir los componentes cultural y pedagógico. En primer término, lo cultural puede identificarse como el conjunto de rasgos distintivos, espirituales, materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o grupo social. La cultura comprende, entre otros elementos, las artes, las letras, las costumbres, los derechos, los valores, las tradiciones y las creencias.

En consecuencia, es necesario crear las condiciones para que cada comunidad educativa exprese y produzca sus propias manifestaciones culturales y para que tenga acceso al conocimiento crítico de su cultura y de las demás culturas que la circundan para que pueda reencontrar su propia identidad cultural, requisitos sin los cuales ningún ser humano puede ser autónomo y libre.

---

**El espacio conceptual de la investigación en el aula puede considerarse como el conjunto de preguntas, de inquietudes y asombros que el profesor desea analizar, resolver o profundizar. En este sentido, el espacio conceptual también tiene que ver con el aula por cuanto desde ella se generan y se filtran las inquietudes y los porqués y a ellas revierte la reflexión como elemento central del trabajo cotidiano.**

---

La identidad cultural es un patrimonio que dinamiza las realizaciones humanas al llevar a cada pueblo y a cada persona a nutrirse del acervo cultural pasado y presente en función de su futuro para compartir los

aportes culturales con la idiosincrasia y de esta manera desarrollar e incrementar la personalidad cultural (plan de desarrollo cultural de Antioquia, 1988).

Para sobrevivir, el ser humano requiere comunicarse con la expresión de su pensamiento, de sus sentimientos y de su voluntad. Esta comunicación constituye no sólo su visión del mundo interior, sino del cosmos y se realiza con base en las vivencias personales, en las experiencias, en los conocimientos y en la educación de cada persona. De la intercomunicación consigo mismo, con los demás y con la naturaleza, surge su personalidad cultural.

Pero no se puede reducir la cultura a la expresión artística y el arte a la expresión del buen gusto, del lo bello, porque la cultura y el arte van mucho más allá de la forma: expresan una voluntad creadora, un lenguaje que nos comunica lo mismo que un artista asume su posición ante el mundo y ante la vida, en sus manifestaciones sociales, políticas, económicas, religiosas, cotidianas, afectivas, artísticas y familiares...

Cultura y educación: Toda comunidad educativa necesita unidad en el espacio - cohesión - y unidad en el tiempo - tradición -. Además de ser la necesidad de toda comunidad educativa, consiste en poseer individuos que la integren y la perpetúen para que haya unidad y comunidad de intereses - aunque algunos de sus miembros cambien o desaparezcan - "porque los individuos pasan pero las instituciones permanecen".

La educación es el medio fundamental para la socialización y la culturización de cada persona y la habilita para convertirla en un ser culto y eficiente. El ideal de una sociedad es tener un ser culto antes que erudito. Toda educación actúa enmarcada dentro de una determinada cultura, cultura que encierra los valores, en conjunción con su especial concepción del mundo y de la historia.

Estos elementos deben tenerse en cuenta como insumos del proceso educativo, en función de la formación y socialización concretas de cada persona. Todo esto quiere decir que los contenidos curriculares deben incorporar la cultura social para convertirlos en guía de cada centro docente para desarrollarlos y enriquecerlos si se quiere que la educación sea un proceso integral que produzca identidad cultural.

Las manifestaciones culturales también tienen que ver con el arte y su belleza, su mensaje y su testimonio como documentos histórico - culturales. Las más importantes son: la literatura, el teatro, el cine, la televisión, la radiodifusión y el periódico. También cuenta aquí la cultura general actualizada que debe tener cada persona, para llamarse culta, al igual que las relaciones humanas, los buenos modales, combinados y practicados como expresiones de una persona estructurada.

**Componente pedagógico:** se entiende por pedagogía el conjunto de principios, leyes y fines que fundamentan el proceso educativo. El componente pedagógico es la razón de ser de la institución educativa y alrededor de éste giran los demás componentes, procesos y recursos educativos. El componente pedagógico es un concepto más amplio que el mismo currículo, más amplio que la metodología y que todos los otros recursos.

El componente pedagógico está apoyado sobre bases antropológicas, epistemológicas, filosóficas, psicológicas, religiosas, sociológicas, históricas, culturales, políticas y económicas. Estas ciencias le sirven como auxiliares en la concepción y desarrollo del ser humano integral en sus dimensiones personal y social. El componente pedagógico va directo al paradigma educativo para enmarcar la acción humana orientada por las megatendencias actuales.

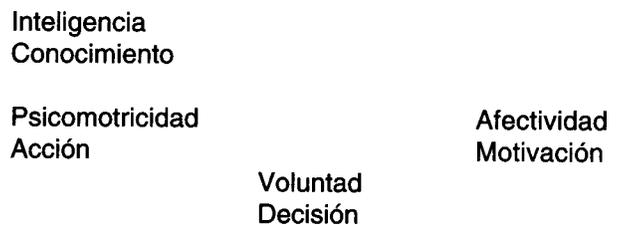
Históricamente, la educación colombiana se ha conducido por el paradigma llamado magistral, enraizado por los siguientes elementos: programas - con sus contenidos teórico - prácticos -. Enseñanza - exposición de los contenidos del programa. Evaluación cuantitativa: saber como resultado de la educación. Adaptación pasiva, no adecuación de la realidad. Cronológicamente al modelo magistral, siguió el paradigma tecnológico.

Éste comprende los objetivos en contraposición a los contenidos. Enseñanza - aprendizaje - en lugar de la sola enseñanza -. Evaluación cualitativa - en vez de la cuantitativa -. Capacitación - en vez del saber -. y profesionalización - en cambio de adaptación -. La estructura tecnológica no ha sido bien entendida y mucho menos aplicada en el trabajo del aula; sigue imperando el proyecto magistral (Cajamarca, 1995).

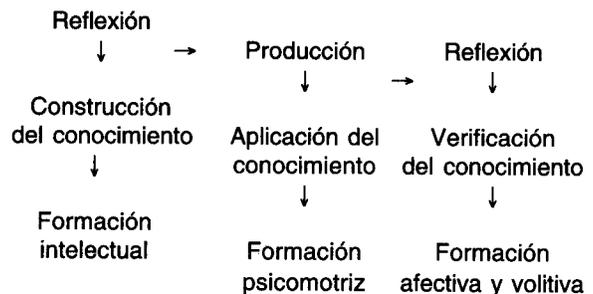
Frente a los esquemas anteriores se propone como más humano, personalizado e integral, lo siguiente: los procesos y valores - en función de los contenidos

y los objetivos -. El aprendizaje - alrededor gira la enseñanza como ayuda en asesoría metodológica- La evaluación formativa - que realimenta y mejora la formación integral más allá del saber y de la capacitación - y el desarrollo humano - que responda a las necesidades del ser en sus dimensiones personal y social (Cajamarca, 1995).

Los procesos y los valores no pueden reducirse al desarrollo cognoscitivo o intelectual. También deben incorporarse al aprendizaje los procesos afectivos, los volitivos y los psicomotores, de acuerdo con el siguiente ciclo:



Los procesos de formación integral deben desarrollar el trabajo de aula como un proceso de:

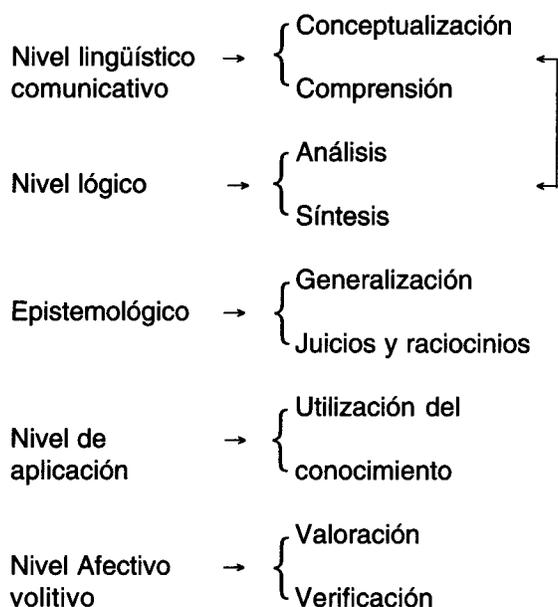


(Cajamarca, 1995)

En relación con los valores y después de un análisis detallado, se llega a la conclusión de que estos valores: autonomía, responsabilidad y trascendencia encarnan a todos los demás. En consecuencia, el perfil del alumno y la razón de todos los procesos del aprendizaje consisten en que todo educando llegue a ser autónomo, responsable y trascendente, para gobernarse a sí mismo, ser cumplido, eficiente y oportuno, coherente, fiel, respetuoso, sociable y espiritual.

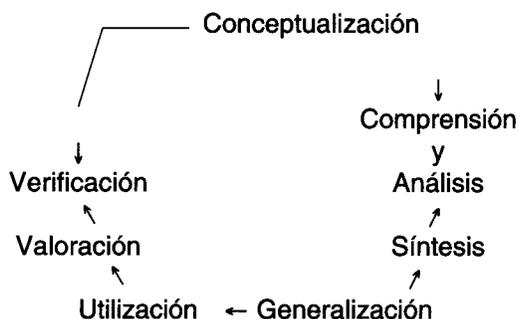
Antes de concluir este capítulo, es "justo y necesario" hacer énfasis en uno de los subcomponentes del componente pedagógico. Para que la evaluación sea integral no puede quedar reducida al aspecto cognoscitivo. También deben evaluarse los aspectos intelectual, afectivo, volitivo y psicomotor. La

evaluación debe ser cualitativa, es decir, describir el desarrollo integral del educando, así:



(Cajamarca, 1995)

Ciclo de desarrollo y evaluación del aprendizaje concebido como programación integral:



Para que este ciclo pueda ser evaluado, antes debe ser enseñado y aprendido. Por eso, los contenidos, los objetivos y la evaluación deben desarrollarse en función de esos procesos. Con esta aclaración, se hacen las siguientes precisiones en torno a los términos del paradigma anterior. Conceptualización: es el proceso mediante el cual se da forma o representación mental al objeto de aprendizaje. Y concepto es la noción o idea a partir de la cual se construye todo conocimiento humano.

Comprensión: es el proceso mediante el cual el estudiante es capaz de traducir, interpretar y extrapolar el objeto de aprendizaje.

Análisis: consiste en descomponer el objeto de aprendizaje en los elementos que lo integran para analizarlos, identificarlos, clasificarlos y jerarquizarlos.

Síntesis: consiste en la reconstrucción de la totalidad del tema por parte del alumno.

Generalización: se refiere a la ampliación del conocimiento mediante su validación, para convertirlo en definición o fórmula.

Aplicación o utilización del conocimiento: consiste en la validación del conocimiento teórico mediante la aplicación práctica del mismo.

Valoración: Es la emisión de juicios de valor sobre el aprendizaje con base en lo construido. Los juicios pueden ser analíticos y sintéticos.

Verificación: quiere decir, la capacidad para evaluarse mediante el reconocimiento de los propios errores para corregirlos y sustentar los aciertos (Cajamarca, 1995).

## 7. SABER PEDAGÓGICO

### 7.1. PANORAMA HISTÓRICO

El significado moderno de los términos didáctica y pedagogía nada tiene que ver con aquello que los griegos desarrollaron al respecto. **Paidogogia**, de **paidos** - niño -y **agein** - conducir - designa en sus orígenes al esclavo encargado de llevar al niño a la **paideia** - la escuela -. La **didascaleia** fue la escuela de instrucción. **Didaxis** constituyó la lección. **Didascalos** era el maestro encargado de instruir al infante en la escritura y la lectura. Luego lo recibía el **gramatistes**, responsable de enseñarle la gramática y el manejo del idioma consignado en los textos homéricos.

La didáctica: como doctrina de la enseñanza, como disciplina que se ocupa de perfeccionar la eficacia de los métodos de entrenamiento y capacitación, apareció con Wolfgang Ratke, entre 1612 y 1618, condensada en un conjunto de reglas que redactó para guiar el proceso de aprendizaje. Este personaje, de quien se dijo que fue charlatán y sofista, fue el primero en usar el nombre de "didáctico" para denominar al encargado de estudiar los principios y procedimientos de la enseñanza. Él, al introducir su nuevo sistema educativo en Alemania, se atribuyó el pseudónimo de "didacticus".

---

Los opositores de Ratke en las universidades de Giessen y Jena dieron a luz sus escritos con el título de “relación de la didáctica o arte de enseñar, de Ratke”. Con él comienza la época de los métodos y vaciedades pedagógicas, que atienden a no se sabe qué secretos y se olvidan de que el principal impulsor de la escuela es el maestro y que la educación no obedece a recetas y embelecos técnicos.

La didáctica adquiere su carta de ciudadanía con Comenius (1592 - 1671), en especial con “Didáctica Magna”, que apareció 20 años después de haber sido publicado el discurso del método de René Descartes, especie de autobiografía filosófica donde se expone la capacidad humana para conocer la realidad y la determinación de sus límites.

Desde el punto de vista epistemológico, el pensamiento y la práctica didácticos eluden el problema pedagógico de la *doxa* a la *episteme* consignado ya en la alegoría platónica de la caverna e instaura un quehacer cuyo objetivo se restringe al eje transmisión - repetición y a la adquisición de habilidades y destrezas operativas para el desempeño de un oficio. Para eso sirve en forma perfecta. Pero al no ocuparse de la transformación de la estructura cognoscitiva del alumno y dejarlo conceptualmente como es, lo empuja al facilismo en el proceso educativo.

Ese facilismo del aprendizaje se recoge en la expresión que resume la acción docente como el arte de enseñarle todo a todos en un mínimo de tiempo. Impulsar al alumno a que memorice rápidamente la información que se le transmite equivale a una masificación por lo bajo. En cambio, la didáctica es un proceso de comunicación entre el docente y los discentes. El primero elabora un mensaje que debe ser comprendido por sus alumnos, conforme lo propone la teoría de la comunicación.

Por eso, en la preparación de clases el docente ha de llevar a cabo una traducción que convierta el lenguaje riguroso de las ciencias y los saberes elaborados, en el propio de los alumnos a los cuales va destinado el mensaje. Se busca hablar el lenguaje de los estudiantes, utilizar sus códigos y sus formas de pensamiento. De otra manera, no se dará la comunicación y el éxito de la enseñanza será nulo. Por esto, la didáctica es consustancial a una práctica sistemática.

La pedagogía: el primero en emplear la palabra pedagogía fue Calvino en su obra Institution

Chrétienne publicada en 1536. La palabra pedagogía es uno de esos términos comodines que se utilizan para todo - cada vez que alguien necesita reconocimiento para su discurso, lo califica de pedagógico, sobre todo si es pueril -. Pero la pedagogía no es el discurso sobre la educación ni sobre la enseñanza, ni mucho menos sobre el aprendizaje. La educación, por su parte, es un objeto que se reclama por partes iguales, la sociología, la psicología, la economía, la política, la teología ...

Tampoco se trata de la enseñanza porque la didáctica, desde Ratke, la reclamó para sí. Y en cuanto al aprendizaje, éste es objeto de la psicología y la pareja enseñanza - aprendizaje se constituyó en una tecnología educativa como objeto de los procesos instruccionales. El pedagogo ni es enseñante ni mucho menos instructor o entrenador. Estas confusiones terminológicas han vulgarizado la pedagogía y han reducido el término a un simple epíteto.

Haciendo los saltos históricos pertinentes y considerando que Calvino nada tuvo que ver con los trabajos de Pavlov ni con el Behaviorismo, los gatos de Thorndike o las ratas de Skinner y su conductismo, su concepción sobre la naturaleza de la pedagogía se encuentra con esa animalización del hombre que se deriva de los resultados obtenidos por Skinner y encuentran aplicación en la llamada tecnología educativa - o diseño instruccional - con sus refuerzos positivos - premios - y negativos - castigos -.

Más adelante en la historia, y con el advenimiento de la “modernidad”, alimentada por la reforma y por el descubrimiento de América, el viejo ideal de la vida contemplativa y el papel pasivo del hombre frente a la naturaleza cede su lugar al de la vida activa. La humanidad sale de un mundo cerrado a un universo infinito. La inclusión de las ciencias experimentales en los currículos tuvo una función ideológica en el siglo pasado e influida por el pensamiento liberal y positivista fue articulada con los programas de educación laica.

Se tiene la tentación de sostener, después de los postulados anteriores, que la pedagogía, tal como se ha venido planteando, tiene su real construcción con el pensamiento científico moderno, en el horizonte de la transformación social. Para finalizar, hay que decir que el saber pedagógico ha venido sufriendo sucesivas transformaciones desde la *paideia* de los filósofos griegos, hasta el presente. Pero los estudiosos modernos han hecho una serie de

---

recomendaciones, casi angustiosas, para que sean acogidas por quien corresponda (varios, 1995).

## 7.2. CONSTITUCIÓN DEL DISCURSO PEDAGÓGICO

El discurso pedagógico es la disertación que el educador hace a sus alumnos en el aula de clase, cuando expone la interpretación que él ha elaborado sobre el tema que se trabajará, aunque haya en la exposición que hace una intencionalidad pedagógica. El discurso pedagógico es el constructo explicativo - descriptivo del objeto de conocimiento en pedagogía, es decir, de la transformación intelectual, de la automodificación intelectual y de la estructura de conciencia de los estudiantes al interior de un saber concreto.

El constructivismo: Novack J.D. sostiene que el "constructivismo" se está convirtiendo en una palabra aceptada por psicólogos, filósofos y educadores y se utiliza para afirmar que tanto los individuos como las comunidades construyen ideas sobre cómo funciona el mundo natural y social, concepciones que cambian con el tiempo. Sostiene, igualmente, que el constructivismo es una posición epistemológica contra el positivismo lógico y el empirismo, doctrinas que sostienen que el conocimiento "verdadero" es universal y se corresponde uno a uno de manera biunívoca como funciona realmente el mundo. Por eso, la meta de todo saber persigue buscar la verdad.

Como se ha venido planteando, resulta un esfuerzo inútil separar el objeto de conocimiento del discurso. Por eso, todo discurso tiene un referente, de lo contrario, sería una paradoja. El discurso pedagógico incorpora en su discurrir teórico - explicativo las descripciones objetivas de las diferentes etapas por las cuales discurre el intelecto en su autotransformación y, al vincularlas con los métodos del acto pedagógico, no es posible desarrollarlas sin los apoyos de otras disciplinas para ayudarse en su discurrir, en el planteamiento y solución de sus problemas de conocimiento.

El discurso pedagógico es, epistemológicamente hablando, una estructura explicativo - descriptiva e hipotético - deductiva que se elabora con los saberes pertinentes de la psicología cognitiva y de la evolutiva, de la sociología, la antropología cultural, la epistemología e historia, de la psicolingüística, de la semiótica y de la neurología ... Y en lo referente al aprendizaje, es necesario remitir al lector a los trabajos de Piaget y de Ausubel. Este último considera

que en el aprendizaje es necesario contar con el conocimiento previo del alumno.

## 7.3. EL DISCURSO PEDAGÓGICO PROPIAMENTE DICHO

Está basado en estos postulados: toda persona, desde su nacimiento, inicia la configuración de una estructura de conciencia, base de las interrelaciones existenciales cognoscitivas y de dominio consigo mismo, con la naturaleza, con la sociedad y con los saberes nocionales que circulan en ella. De otra manera le resultaría imposible vivir en el mundo como persona humana.

Todo individuo se mantiene en una estructura de conciencia dada, siempre y cuando las interrelaciones que desde ella formula y ejecuta, contribuyan a su trascendencia, estima y reconocimiento en el grupo al cual se pertenezca. Ese mantenimiento es un estado estacionario de no equilibrio y la organización total que ocurre en cada uno, es de un orden fluctuante, que se ajusta y reajusta. En tal estado influyen los núcleos ideológico, religioso y político, lo mismo que el epistemológico.

Para la mayoría de los individuos, las transformaciones autónomas de la estructura de conciencia, se suceden con mayor frecuencia en el lapso que va desde el nacimiento hasta más o menos los 20 años. Toda manifestación intelectual es una reestructuración parcial o total de la organización de saberes desde la cual cada individuo formula y lleva a cabo, realiza y hace real sus interrelaciones consigo mismo, con la naturaleza, con la sociedad y con sus propios saberes.

La transformación intelectual puede ser inducida y ayudada a realizar por un pedagogo mediante una estrategia y un trabajo pedagógicos, en el espacio de la comunidad escolar, si se procede adecuada y racionalmente, lejos de la transmisión repetitiva. Pero sin dejar de aceptar que éste es un proceso artificial creado por la sociedad y las exigencias de su desarrollo cultural, científico y tecnológico, que busca, ante todo, inscribir a las nuevas generaciones en las problemáticas actuales.

La transformación intelectual es una decisión que toma cada estudiante y, por tanto, un acto de la razón. En el espacio escolar, un alumno sometido a los vaivenes de sus docentes, con los ajustes permanentes a sus profesores, es un pelele académico. Esta postura, a veces, se convierte en una farsa porque el estudiante finge una aceptación,



---

La interrelación - tres - de cada uno de los alumnos o subgrupos de los mismos con el **esto** y con las fenomenologías y hechos que se hallan delimitados en la información respectiva cierra el ciclo del acto pedagógico. Una aproximación general al problema de esta interrelación afirmará que la aptitud y la actitud que asuman los estudiantes con respecto al **esto** estarán influidas por el tejido socio - cultural del cual proceden y la estimación y el valor que se le dé a ese saber (varios, 1995).

## 7.6. LA FORMACIÓN DEL PEDAGOGO

El pedagogo se forma en el seno de un programa de investigación pedagógica de un saber, al cuidado y bajo la dirección de maestros investigadores que sustentan y conducen el programa particular que ha elegido quien desea formarse como pedagogo. Y se ha afirmado que como profesión definida, es una decisión tardía. No es una vocación con la cual se viene al mundo ni llega impresa en las neuronas; tampoco es un apostolado ni obedece a un llamado interior.

Aparece como la necesidad de compartir un saber elaborado y propio, después de un largo tiempo de investigación y de estudio. Por eso la preocupación central de la pedagogía debe ser la preparación de los jóvenes que han de continuar su labor para el beneficio de la sociedad y de la instauración de la racionalidad, la civilidad y la democracia. La pedagogía es un saber posterior a la creación de las disciplinas científicas y tecnológicas.

Los maestros verdaderos, no los transmisionistas y entrenadores, pueden llegar a ser pedagogos si diferencian su praxis de la didáctica y dejan de ser catequistas. Ellos tienen la única oportunidad en constituirse en un grupo profesional de algo que saben, que dominan, que sienten y lo han elaborado y sobre lo cual nadie puede discutirles, si no son especialistas.

El rescate que aquí se le pretende dar al saber pedagógico, inscrito en la posmodernidad, en la planeación de los currículos y en los nuevos paradigmas instruccionales, se dirige a los pedagogos de verdad y no a los improvisados, a los recién titulados en otras áreas, ni mucho menos a quienes han escogido esta difícil y noble profesión como un escampadero o como un trampolín para conseguir algo mejor.

## 7.7. FORMACIÓN ESPECÍFICA

Cuando se ha estado sometido a un estudio riguroso y profundo de un saber específico, dirigido a develar los procesos, mediante los cuales ese saber ha

sido constituido, y se ha llegado a la incuestionable conclusión de que esa elaboración ha operado en contra de creencias establecidas, que se pensaban sólidas e inmodificables, el futuro pedagogo se habrá inscrito en una comprensión dinámica, no dogmática, ni absolutista, del saber construido por él.

Esa conquista intelectual estará basada en un proceso centrado en el debate razonable tomado de la información y afirmado por ese saber. Ahora sí, este futuro pedagogo habrá sufrido la transformación intelectual y estará en condiciones de comprender razonablemente lo difícil que resulta abandonar la estructura de las ideas que dan soporte a su nueva profesión - vocación. Sabrá, igualmente, que cuando no se le comprenda, no es porque sea incapaz, sino porque hay estructuras de pensamiento divergentes que lo separan de sus alumnos.

Pero un estudioso que se haya adentrado en el problema de lo verdaderamente pedagógico, que posea un discurso coherente y riguroso, no un conjunto de recomendaciones bien intencionadas, debe explicar las razones ciertas que se encuentran detrás de las primeras percepciones sobre el curso o retención de la transformación intelectual. Debe estar convencido de que formarse como pedagogo no consiste en adquirir un cúmulo de informaciones superficiales - a la carrera - y unas técnicas para divulgarlas.

El verdadero educador debe estar convencido de ser director de una nueva sociedad en donde el humanismo y la racionalidad, la interdisciplina y la tarea transformadora de la juventud son sus objetivos prioritarios. El verdadero maestro es una persona de altas calidades humanas, éticas, sociales y científicas. Es profundo y riguroso en el saber específico que ha elaborado para reconstruir y trabajar en su propio quehacer. Un profesor no es un redentor ni un mesías ni sus alumnos son sus hijos adoptivos (varios, 1995).

## 8. ¿INTERROGAR O EXAMINAR?

Del examen a la evaluación. "El sistema de exámenes a escala mundial es una forma de control

---

político, social y cultural, no una prueba de capacidad intelectual" (H. Taylor).

El examen en todos los países - según criterio de F. Buisson en el diccionario pedagógico - es una norma oficial indispensable para marcar la meta y obligar a la juventud a dedicar a su logro un esfuerzo más enérgico y sostenido. Cuando profesores y alumnos están ante la perspectiva de un examen, las actividades ya no pueden seguir como en familia, es decir, blanda e irregularmente, consideradamente y con buenas intenciones, porque los temperamentos y las disposiciones pasajeras ponen a cada uno a marchar a compás y esforzarse por mantener la calma y la línea.

---

**El verdadero educador debe estar convencido de ser director de una nueva sociedad en donde el humanismo y la racionalidad, la interdisciplina y la tarea transformadora de la juventud son sus objetivos prioritarios. El verdadero maestro es una persona de altas calidades humanas, éticas, sociales y científicas. Es profundo y riguroso en el saber específico que ha elaborado para reconstruir y trabajar en su propio quehacer. Un profesor no es un redentor ni un mesías ni sus alumnos son sus hijos adoptivos.**

---

Pero la significación de los exámenes no se detiene aquí. Algunos estudiosos del tema, entre ellos Michel Foucault, presentan ideas desconocidas para la mayoría de los docentes: "el examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza". Es decir, que esa normalidad constituye la calificación, la clasificación, la vigilancia y el castigo. Y, aún más, que una gran mayoría de docentes conoce esta situación y comulga con ella, aspecto muy doloroso si se tiene en cuenta que esta situación va en contra de los alumnos.

El examen se ritualiza, ejerce escala de poder al interior del aula y del establecimiento. Selecciona a los que saben y de paso edifica la famosa pirámide de acceso a los cartones. El examen centra un micropoder en docentes y en alumnos y da la ilusión de que los resultados de las pruebas se conjugan con el saber y con la obtención del conocimiento. No obstante, los exámenes no tienen origen escolar y se practicaron experimentalmente en animales para la obtención de resultados, por investigadores no docentes.

Otros lugares donde profusamente se han practicado los exámenes antes de hacer su ingreso a la escuela, han sido el hospital y la clínica donde se somete al enfermo o paciente a una inspección rigurosa. Allí se investiga bajo una jerarquización rígida: el médico - jefe, el especialista, el enfermero. Lo mismo pasa en las clínicas psiquiátricas donde además del tratamiento regular se hace uso de la camisa de fuerza para colocar en cintura al desviado conductual (Nieves, 1994).

Otro espacio para la experimentación y la ejecución de los exámenes ha sido el de los cuarteles donde, por el cumplimiento de órdenes superiores, se aplica a los soldados rasos en la realización de tests y pruebas objetivas que exigen destrezas para ser aplaudidas y premiadas con medallas a quienes menos errores cometan en esos ejercicios repetitivos. Por último, y después de todo este tránsito, la práctica del examen llega a la escuela, donde en forma ininterrumpida acompaña todo el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Evaluación en la universidad. Un buen grupo de profesores universitarios se acoge a los tres parámetros de evaluación: diagnóstica, sumativa y formativa, con varias alternativas que incluyen preguntas con distractores de falso y verdadero, lecturas de artículos con preguntas abiertas, tests, discusiones, seminarios, pretests, problemas, ejercicios, preguntas con selección múltiple, pareamiento y completación ... En las prácticas de laboratorio se realizan preinformes, cine - foros, pruebas con reloj, trabajos orales y escritos y otras mil formas de exámenes, cuestionarios y preguntas.

Las enmiendas a la evaluación tradicional: dentro de este mismo esquema y sin alterar los cimientos de la evaluación, se están practicando algunas "remodelaciones", con los siguientes requisitos: objetividad de la prueba, interés en la ejecución, rapidez en las respuestas, facilidad para la corrección

---

y precisión en la evaluación. Los exámenes realizados con estas características no permiten a los estudiantes la más mínima discusión, por lo infalible de la prueba y lo fácil para la determinación de los resultados.

La evaluación y el neoconductismo. En el sistema educativo, siempre están presentes la teoría del conocimiento, una teoría del aprendizaje, un currículo como forma concreta de aplicación y unas formas y criterios de evaluación. La teoría del conocimiento establece una relación filosofía versus ciencia. La filosofía debe dar una explicación racional del hombre frente al mundo. Pero tanto la filosofía como la ciencia parecen haberse divorciado en su función social. Y la ciencia, considerada como la aplicación de los avances teórico-prácticos, debe estar inspirada por una clara concepción filosófica.

Nuestro sistema educativo, en este sentido, se ha movido dentro de los efectos del racionalismo, el pragmatismo y el empirismo, cuya fuente principal de conocimiento es la razón. Ésta juzga lo que tiene que ser así, y que no puede ser de otra manera, siempre y en todas partes. El pragmatismo afirma que el hombre no es un ser pensante o teórico, sino un ser práctico de voluntad y acción. Y el empirismo opone como antítesis al racionalismo y la experiencia como puente del conocimiento; con estas bases eclécticas se ha orientado el estudio de nuestros conocimientos universitarios.

Queda en rasgos escuetos la finalidad conductista de la evaluación y de sus inspiradores: Skinner, Watson, Gagné y Bloom, como proponentes del modelo. Pero sostienen que es el enfoque conceptual el que continúa haciendo carrera y asumido hoy en forma cotidiana por parte del profesor, a pesar del ingreso de otras propuestas como la psicogenética Piagetiana que permite, con el conductismo, un extraño híbrido que, en última instancia, relaciona las teorías del conocimiento y del aprendizaje, la programación curricular moderna y sus criterios de evaluación, que se utilizan actualmente.

La evaluación según nuestro currículo. "Estamos educando gente para que responda a preguntas que ya han sido formuladas - que también hacen las computadoras - en lugar de enseñarles a formular nuevas preguntas" (R. Theobald).

La evaluación es un aspecto que debe tenerse en cuenta desde el principio de la clase. Es un producto de observaciones y posiciones para comprobar y conocer actitudes, aptitudes, intereses, comprensión

y necesidades de los jóvenes. Éste es el para qué de la evaluación, sin caer en el cómo hacerlo, con un campo abierto para el empleo de las diferentes modalidades, con el uso de la flexibilidad.

Con la aparición del nuevo currículo, los programas están limitados a la realización de un listado de contenidos para cada curso, donde se especifican de manera precisa y se traducen en términos de objetivos, con los indicadores de evaluación, es decir, el cómo evaluar. En esta forma se orienta al profesor sobre lo que va a evaluar, sin tener en cuenta las condiciones, intereses y necesidades del alumno. Así, el docente pierde su autonomía, frente a la relación que debe establecer con sus alumnos.

Los indicadores de evaluación. El término indicador fue creado o derivado de los índices económicos que más tarde se aplicaron a la educación, como el producto nacional bruto o los índices de la canasta familiar. Un indicador debe dar una información amplia del sistema y no tiene que hacerlo con gran exactitud. Sólo debe proporcionar un cuadro general y si se necesita información detallada, puede obtenerla por otros medios. Los indicadores son cuantificables, se pueden expresar en forma numérica y son temporales, es decir, requieren unas observaciones a lo largo del tiempo.

Los indicadores tienen sus propósitos y para alcanzarlos necesitan de objetivos específicos y se refuerzan con tres elementos que hacen aún más preciso el resultado del aprendizaje propuesto en el objetivo específico: un verbo de acción referido a un objetivo que expresa la conducta del educando. La situación en la cual debe realizarse la acción y, por último, un criterio de logro. También se le exige al profesor que los indicadores expresen un comportamiento observable, referido a un solo tipo de conducta, según lo afirma Bloom.

La evaluación, técnicas y tecnologías. La nueva programación curricular ha definido una metodología específica, para medir o establecer el nivel de aprendizaje de los estudiantes: seleccionar los objetivos por evaluar y fijar los criterios de logro con los cuales se va a contrastar la información. Determinar el número de objetivos logrados por el estudiante, por medio de algún sistema de evaluación, y suministrar la información valorativa del desempeño del alumno para tomar decisiones conducentes a que el aprendizaje de los alumnos sea exitoso.

---

Por tanto, el proceso de evaluación debe ser puntual en torno a unos objetivos preestablecidos por los técnicos o administradores de la evaluación.

En tal sentido, se irá delineando y buscando un perfil de los estudiantes de acuerdo con su desempeño y rendimiento académicos. Toda esta operación se desarrolla bajo el control de procedimientos para medir, juzgar y valorar los resultados de la evaluación.

La evaluación dentro del enfoque reduccionista acude al uso de métodos como un conjunto de peripecias o habilidades para la ejecución de los procedimientos y mecanismos que permitan disminuir la mortalidad académica o destacar en sentido competitivo quiénes saben más que otros. Para estos casos hay investigadores en técnicas de evaluación, expertos en elaborar pruebas, pre-tests y pos-tests, y formuladores de preguntas de toda índole. Así, los especialistas han lanzado propuestas, desde sus escriptorios, acerca de lo que debe ser la evaluación.

Scriven Michael propone una evaluación libre de objetivos. Stake Robert habla de una evaluación responsable. Guba E. G., de una evaluación naturalista. Bunda Mary y Ridings Jeri han elaborado catálogos con criterios evaluativos y con sus respectivos instrumentos para la consecución de los mismos. Y en Colombia, las editoriales han lanzado las famosas memofichas como la clave para aprobar los exámenes, las previas y las demás pruebas que deben presentar los estudiantes. Además, se han ideado miles de técnicas evaluativas, pero hasta el momento nadie ha dicho la última palabra.

La experiencia está demostrando que se acude a muchas artimañas denominadas técnicas para presentar los cursos y a los alumnos como ejemplos - modelos, cuando realmente es "la ley del arrastre" antes que la investigación de elementos pedagógicos innovadores, los factores que contribuyen a reflejar una imagen falsa del rendimiento académico. Y, además, porque las técnicas no tienen una utilidad directa y positiva en la orientación de la enseñanza, como lo señala Daniel Stufflebeam.

Actualmente se cuenta con los adelantos de la tecnología al servicio de la educación, como la televisión y el computador. Y para demostrar la capacidad del video disco, un alumno puede estudiar geografía desde su casa. Enciende el micro, inserta el disco - enciclopedia y recibe del instructor los puntos de la lectura que debe sintetizar. En este

proceso no se ha usado papel ni se ha invertido dinero alguno. En cambio, con la "tecnología antigua - manual -" el profesor tiene que evaluar uno a uno los puntos del examen.

Para evaluar, no hay recetas ni fórmulas. Quedarán cientos de fórmulas, técnicas y modalidades sin comentar. Le corresponde al profesor autoprogramarse y sumar sus experiencias evaluativas con el propósito de rescatar su independencia en todas y cada una de sus actividades como docente. Porque el dilema no puede estar entre hacer o no hacer evaluaciones. Se trata de cuestionar constantemente la vía del taller, el foro, la polémica y el estudio cuidadoso de los resultados académicos del quehacer frente a estos momentos educativos.

## 9. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

"Las lenguas humanas no son nada, o casi nada, fuera de su ambiente natural que es la conversación, la interacción comunicativa y el trato verbal cotidiano..." (Lomas, Osoro y Tusón, 1993).

Esta verdad largamente olvidada con más de dos milenios de reflexión lingüística y de práctica docente centró sus esfuerzos en la escritura y olvidó los hallazgos excelentes de la vieja retórica que implicaba la dimensión primaria del lenguaje: la oral. Pero, además, la práctica docente - tradicional y moderna - concedió un peso excesivo a las bondades de la expresión escrita y debilitó los usos de cada día: el habla precisa, vivaz y espontánea, por considerarla plebeya, informal y sin interés, sin considerar que fue precisamente ella quien dio origen al lenguaje humano.

Con todo, el cuadro esbozado hasta aquí es incompleto, porque la práctica docente, dirigida e inspirada por las obras gramaticales, otorga una importancia desmesurada a la reflexión explícita sobre las unidades y las estructuras de la lengua, hecho que restó tiempo precioso a las prácticas del uso - incluso del escrito - y, por otro lado, introdujo una serie de procedimientos, de análisis y de funciones que en la mayoría de los casos estaban muy por encima de las capacidades de los estudiantes y los obligaba a memorizar y no a comprender. Se entronizaba, así, la enseñanza gramatical desvinculada de la lengua.

La incorporación de los nuevos métodos elaborados por la lingüística moderna tampoco ha resuelto estos problemas. Por eso, es necesario afirmar enérgica y

---

categoricamente que ni el estructuralismo ni la gramática generativa se constituyeron en teorías del lenguaje con la esperanza de verse reflejadas, algún día, en la docencia de la lengua. El mundo de la enseñanza de la lingüística tuvo que sufrir cambios bruscos y vertiginosos en terminología y en métodos que volvieron a dejar “todo como estaba”: aprendizaje de teorías y definiciones abstractas, pero incomprendidas, con descuido total de la función comunicativa.

Con este panorama a la vista, las voces que regularmente se alzan para demostrar la pobreza de los usos lingüísticos de nuestra juventud, tendrían que saber ya, y con exactitud, hacia dónde deberían dirigir sus críticas. Por eso, las reflexiones contenidas en este proyecto de capacitación pretenden constituirse en una llamada de atención necesaria, porque “el enfoque comunicativo - funcional parece ser hoy la única vía transitable, si se trata de evocar y convertir en realidad las capacidades expresivas de los alumnos, de potenciar su competencia comunicativa, de saber modular la lengua y de alcanzar niveles razonables de eficacia en la producción de los actos de habla” (Tusón, 1993, p.8).

Esta petición tampoco se quiere limitar a presentar un directorio o vademécum de ideas prácticas para incidir en las actividades lingüísticas del aula. Es, ante todo, una reflexión profunda y elocuente sobre las condiciones de uso de la lengua y sobre las responsabilidades de los docentes en la promoción de esas habilidades comunicativas - incluidos el léxico básico y el disponible - que, en definitiva, han de estar al alcance de los destinatarios últimos del esfuerzo docente: los estudiantes.

En el campo de la enseñanza de las lenguas - incluida la lengua materna - se están revisando, desde la década de los sesenta, las concepciones sobre la lengua, la comunicación y los problemas implicados en la enseñanza de las mismas. Esta revisión, que de uno u otro modo se inicia con los planteamientos de Chomsky, ha hecho que el campo epistemológico de la lingüística esté sometido a una interrogación permanente. A estos cuestionamientos están supeditados los postulados Saussureanos y Chomskianos por incapaces de dar respuesta a las preguntas sobre el uso de la lengua.

Estos interrogantes se refieren a los problemas del significado, a los procesos psicológicos que llevan a

la comprensión de un mensaje, a la evaluación social y conceptual de las producciones lingüísticas, a la manera en que se organiza y funciona una conversación, a sus implicaciones en el texto escrito, a los elementos paralingüísticos y extraverbales con los intercambios comunicativos. Con estos cuestionamientos han surgido nuevas disciplinas para dar respuesta a los clamorosos silencios de las teorías lingüísticas tradicionales.

Desde esta perspectiva, los estudios lingüísticos reclaman la presencia de una gama variadísima de ciencias auxiliares para completar un vasto paisaje científico, proteico e interdisciplinario que con el estudio de los fenómenos reales del lenguaje y la comunicación está influyendo poderosamente en las posiciones sobre la enseñanza de la lengua y sus métodos de planificación. Al respecto, opina Bronckart: “la pedagogía de las lenguas ha estado - y está aún - sometida a enseñar psicopedagogía aplicada o a enseñar lingüística aplicada”.

Como corolario de todas estas posiciones, la finalidad principal de la enseñanza de la lengua materna consistiría en dotar al alumno de los recursos de expresión sobre los usos lingüísticos y comunicativos que le permitan una utilización adecuada de los diversos códigos lingüísticos y extralingüísticos disponibles en situaciones y conceptos variados, con diferente grado de formalización y planificación en sus producciones orales, lectoras y escritas.

Algunos estudiosos de la lingüística moderna se han refugiado en las teorías texto - lingüísticas propuestas por el holandés Teun A. Van Dijk, pero tampoco ésta ha podido convertirse en la panacea universal para resolver todos los problemas que reclaman los hablantes de una lengua. Porque la lingüística textual, lo mismo que otras tendencias modernas, amplían el panorama con nuevas terminologías y análisis que complican aún más la urdimbre de la lengua, hecho que lleva a los hablantes comunes a tener que familiarizarse con términos con los cuales nunca habían tenido relación directa.

Si se acepta que la finalidad básica de la enseñanza lingüística es la atención didáctica a las capacidades de uso de la lengua, éste es un factor que supone tomar como referencia principal el concepto de **competencia comunicativa** del aprendiz, entendida ésta como el conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo: lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos que el hablante - oyente - escritor - lector deberá poner en juego para producir

---

o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requeridos.

La enseñanza de la lengua. De los comentarios hechos hasta el presente, se pueden deducir algunas relaciones entre la evolución del conocimiento sobre la lengua y la comunicación en la enseñanza. Al hacer la planificación educativa es importante que el docente incluya los tres elementos de este proceso: el método, entendido como el resultado de tomar decisiones sobre los distintos elementos y subelementos de un modelo didáctico descriptivo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El segundo elemento se refiere a la práctica diaria en el aula de clase y, el último, relacionado con los métodos de evaluación.

La selección de un modelo didáctico incluye objetivos, contenidos, actividades y evaluaciones. Por supuesto que la programación para la enseñanza de la lengua requiere, por parte del docente, una competencia lingüística, interdisciplinaria y pedagógica totales. Además de un manejo global de las estrategias y conocimientos psicopedagógicos que lo capaciten para establecer una interrelación democrática y discursiva con sus alumnos, como finalidad última de la educación.

La enseñanza de la lengua materna (conceptos de Luis Flórez citado por Mora Monroy, 1988). Antes de acometer cualquier empresa, es necesario conocer su importancia y utilidad prácticas. Lo primero que tiene que hacer el profesor de español es destacar, con muchos argumentos, la importancia de la materia y presentar a sus alumnos los beneficios prestados por el estudio de la lengua para toda persona culta. Si no se está convencido de estos dos objetivos, los resultados serán funestos para el profesor y para los alumnos, porque el lenguaje tiene parte muy importante en la vida del ser humano.

El lenguaje es la base de toda cultura y uno de los rasgos que distinguen al hombre de los animales. El español, ampliamente concebido y bien enseñado, es una materia extraordinariamente formativa, un gran instrumento de cultura y una fuente inagotable de enriquecimiento intelectual. Es necesario que la persona se convenza de que el buen manejo del idioma es muy importante para su propia vida y de este convencimiento habrá de surgir el impulso para el bien hablar, escribir, escuchar y leer.

El español es una materia básica para los estudiantes de habla hispana. Es el instrumento para transmitir la enseñanza de todas las otras asignaturas. Por eso, todos los profesores deben elaborar sus programas en equipo con sus colegas - en un español correcto y pulcro -. Igualmente, servirse del idioma para transmitir los contenidos de las diferentes asignaturas, en forma apropiada.

Al respecto dice Luis Flórez, citado por (Mora, 1988): "ojalá logren los docentes de español que los de otras materias, en el mismo plantel, colaboren en el buen uso de nuestro idioma en sus respectivas clases. Que les corrijan al menos las fallas de ortografía y las tengan en cuenta al calificar pruebas y exámenes. El buen uso de la lengua en Colombia incumbe a los maestros y profesores de todas las materias y no sólo a los del idioma. El propio director de cada plantel - así sea escuela, colegio o universidad - debe ajustarse a este fin con su ejemplo y con su autoridad".

En toda actividad es básico tener en cuenta el **para qué** se enseña. El educador debe conocer muy bien las metas que se propone y no perderlas de vista en cualquier momento, y la enseñanza de la lengua tiene unos objetivos bien definidos: educar, no sólo instruir - porque la acción pedagógica es una actividad eminentemente social -. Educar para la vida: La mira del educador debe ser de largo alcance. Enseñar a pensar - porque el pensamiento y el lenguaje humano son inseparables -. Enseñar la lengua como instrumento de comunicación - porque el papel de la vida en sociedad se desarrolla por medio del lenguaje -. Y, por último, adquirir el dominio del idioma - llevar de la mano al estudiante por el complejo sendero de la lengua es tarea básica del educador.

En cuanto a los medios pedagógicos y los recursos didácticos, el aula del futuro ofrece inmensas posibilidades a través del computador y de los multimedia. Según lo afirma (Henoa Álvarez, 1993) "el aula del siglo XXI no será un salón aislado o inmóvil en el que un maestro con exiguos recursos didácticos, pone a disposición de sus alumnos la información y el conocimiento que posee ...". Una institución de trabajo multimedial pone al alcance del alumno una realidad casi ilimitada: puede reconocer información a través de enciclopedias en **C.D. - ROM.**

También puede utilizar bases de datos, video discos, autograbaciones, segmentos de video, fotografías, imágenes vía satélite, correo electrónico con centros especializados, libros, enciclopedias impresas y otros

---

materiales de referencia. Es posible emplear programas de simulación que ilustran con gran precisión el desarrollo de fenómenos y procesos. Todo esto puede observarse simultáneamente en el espacio de un monitor (Henaó Álvarez, 1993). Así, el aula moderna estará enriquecida con toda una gama de recursos didácticos, además de la creatividad de profesores y alumnos.

La lengua, objeto de enseñanza. El profesor debe reflexionar muy seriamente sobre algo tan importante como enseñar. Y él bien sabe que el objeto de su actividad es la lengua española. Pero tiene que examinar desde qué perspectivas orientará su estudio y de la claridad de sus enfoques dependerá que los estudiantes reciban la materia en las condiciones más adecuadas para su total aprovechamiento. Por estas razones debe enfocar sus contenidos discriminados así: la lengua activa, hablada, en evolución, con variaciones regionales, literaria, modelo y correcta.

En cuanto a los profesores de español. En la aventura que emprenden los estudiantes por los intrincados caminos de su lengua, hay un conductor, un orientador, un experto que es el profesor. Viene, luego el examen detallado de quién enseña. Este profesor debe ser un excelente maestro con las cualidades necesarias y el adiestramiento adecuado. La práctica diaria y el estudio permanente van modelando al futuro educador. De este perfil dependerá el éxito o el fracaso de la enseñanza de la lengua y de la aceptación por parte de los estudiantes.

La preparación que actualmente requieren los educadores de español, rechaza de plano la improvisación. También el docente, dedicado a enseñar español, debe destacar y darle gran importancia a esta profesión. Otra de sus cualidades debe ser la aptitud para enseñar y, aunque "la experiencia hace al maestro" la habilidad, capacidad y las facilidades para enseñar agilizan estas delicadas labores. Todo esto, sumado a la competencia, la preparación, la actualización permanente, la autoridad, la honestidad y el intercambio de experiencias, enaltecen esta noble profesión.

El método para enseñar español, en primer lugar, depende de los objetivos. Luego se debe seguir un método natural que parte de la observación, como el método científico - experimental. Igualmente se debe oponer el dinamismo a la pasividad. Después se debe orientar la enseñanza hacia la investigación

porque no es tan importante transmitir conocimientos como enseñar a encontrarlos. El método debe ser esencialmente práctico. Las reglas y definiciones vienen después. También se deben buscar la práctica y el mejoramiento del idioma a través de la lectura y de la comunicación oral y escrita. Conceptos emitidos por Luis Flórez y citados por (Mora Monroy, 1988).

## 10. ÉTICA Y EDUCACIÓN

### 10.1. PLANTEAMIENTOS GENERALES

La relación ética - educación se ha planteado, en los últimos tiempos, desde la exterioridad, desde los manuales y las normas aisladas de su contexto vital y social. El fundamento de la relación se ha tergiversado porque la educación es un proyecto ético.

Así se puede constatar en los griegos donde la relación que se establecía entre el maestro y el discípulo era diálogo permanente, como algo en serio, con exigencia y con incitación por convertirlo en un ejercicio del preguntar que se traducía en todo un arte: *la mayéutica*.

Allí no había dogmas: la búsqueda de la verdad era la misma búsqueda de la virtud. El logos no era la única inquietud por el saber, no era sólo el deseo sofista de erudición y retórica sino el horizonte iluminador desde donde la vida individual y social tienen sentido.

---

Como corolario de todas estas posiciones, la finalidad principal de la enseñanza de la lengua materna consistiría en dotar al alumno de los recursos de expresión sobre los usos lingüísticos y comunicativos que le permitan una utilización adecuada de los diversos códigos lingüísticos y extralingüísticos disponibles en situaciones y conceptos variados, con diferente grado de formalización y planificación en sus producciones orales, lectoras y escritas.

---

---

Este era el fundamento mismo de la sociedad, la verdad y la virtud que estaban en su interior y se vivían desde la eticidad. Ética y educación eran lo mismo: dar cuenta de sí; constituirse en sujeto que hace de su existencia una obra de arte. Es el *telos* de la enseñanza.

Pero con el advenimiento de la moral romana y del cristianismo se instaura una escisión, desaparece el diálogo y se olvida la mayéutica. El maestro habla desde la verdad. El logos está afuera en el dogma. El discípulo no pregunta. Escucha y permanece silencioso para adquirir forzosamente la verdad.

La ética fundada en el logos exterior desarraiga al individuo. La ley, la religión y la ciencia serán sus paradigmas. La religión le ordena, bajo el absoluto divinizado, lo que debe hacer. La ciencia le dice lo que debe saber; así se funda una mirada sobre el sujeto para convertirlo en objeto de estudio, como lo hace la ciencia.

La psicología se ocupará de su comportamiento. La sociología le explicará las determinaciones que debe adoptar. La medicina le fijará sus límites y posibilidades genéticas y filosóficas. La antropología lo descubrirá como objeto cultural, con sus diferencias étnicas y la filosofía le fijará su origen y destino...

¿Qué le resta al hombre como posibilidad individual? Sólo la moralidad fundada como obediencia a la ley y el conocimiento de sí "positivizado en el saber científico". Cuando vuelve en sí, es para inventariar sus culpas frente a una deontología que lo juzga por lo que ha debido hacer y no hizo, pero que no reconoce su proyecto vital. Recuperar esta relación perdida entre pedagogía y ética es pensar en nuevas formas de enseñanza y reflexionar en la finalidad misma de la educación. La relación ética - educación ha sido pensada como la yuxtaposición de "algo" y "algo", en dos entidades contrapuestas.

Quizás han sido concebidas como el paso de la norma al acto, como el principio de la acción, como el imperativo categórico a la práctica, como el deber ser al ser, en fin, como una norma de convertir al individuo en un sujeto que ha entrado en crisis consigo mismo. Educar para el conocimiento, para la obediencia y para el reconocimiento de la autoridad en el orden del pensamiento, en la interacción social y en la política ha sido un ejercicio legitimador del poder y del saber que constriñe el deseo, instaura la sumisión y el reconocimiento de la jerarquía entre los hombres.

Esa ética del aprendizaje instituida en el ejercicio docente no representa una enseñanza real para el pensamiento que exprese una manera distinta de estar en el discurso para manifestarlo con plena libertad. Sin pretensiones moralizantes y con el empleo de la filosofía como un martillo para destruir posiciones inamovibles por la fuerza de la costumbre o por la interiorización de la domesticación se pueden construir alternativas posibles para asumir la educación como un ejercicio ético.

Busquemos las líneas generales de un nuevo proyecto donde enseñanza, pensamiento, libertad y democracia medidos por el lenguaje, como superficie de interacción simbólica e intercambio práctico, expresen un nuevo espacio ético donde se respeten las diferencias individuales. Sólo en ese clima y con el reconocimiento de las culturas regionales, cuyo sentido y significado se juega en la cotidianidad, se podrá construir la cultura del debate que permita vivir en el riesgo, en la dificultad, en la búsqueda y en la pregunta.

Este proyecto se realizaría sobre tres ejes fundamentales: el pensamiento, el lenguaje y la democracia. Estos tres pilares de la educación interactuarían como tres eslabones de una misma cadena y por medio de ellos se desarrollaría un proyecto ideal para la juventud.

## 10.2. ENSEÑANZA PARA EL PENSAMIENTO

Este punto se refiere a la problematización de los conocimientos y de los saberes para abrir espacios que generen pensamiento creador para la cultura y las ciencias. Pero es necesario partir de lo que ya tenemos, de lo que ya sabemos, sin quedarnos ahí... Es preciso sospechar de lo establecido, implantar la pedagogía de la pregunta, despertar la búsqueda y ejercitar el pensamiento.

Se debe asumir la verdad como resultados provisionales de procesos dinámicos y jamás como valores absolutos, dogmas o soluciones definitivas. Reconocer que mediante el ejercicio de pensar se puede superar la inmediatez, lo evidente, el sentido común, para salir de la falsa conciencia o de la mera doxa - opinión -.

Es necesario - urgente - buscar una nueva pedagogía que haga de la pregunta una entrada a la investigación y de la enseñanza un concepto para replantear la cultura, el pensamiento, el lenguaje, la ética y la estética..., sin tolerancia ni escepticismo...

---

Con rigor en la discusión y exigencia en la coherencia lógica.

### 10.3. ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA COMO VÍA AL PENSAMIENTO

La crítica hecha a la metodología ética bien podría aplicarse a la forma como se ha enseñado la lengua materna, desde las reglas, las normas del buen decir, la sintaxis, las grandes obras de la literatura, las biografías y los diccionarios, hasta los conceptos estéticos...

La lengua materna se ha enseñado como un ejercicio de sujetos, predicados y verbos, de fonemas, de morfemas, de lexemas y palabras, sílabas, de juicios, raciocinios y argumentos, donde han primado la estructura, la prosodia, el estilo y las normas académicas.

Por buscar la estructura se ha olvidado la riqueza y la pluralidad, el polimorfismo y la multiplicidad de formas de vida que se expresan en el lenguaje. Hablar una lengua es practicar un sistema de vida, porque el lenguaje es cultura y va más allá de la semántica: también es pragmática, uso y vida.

El significado de una palabra es su uso en el sistema del habla, donde cumple su función, sirve para algo y no solamente para relacionar un objeto con su significado o con su nombre. El pensamiento se expresa en el lenguaje y viceversa.

---

**Es necesario - urgente - buscar una nueva pedagogía que haga de la pregunta una entrada a la investigación y de la enseñanza un concepto para replantear la cultura, el pensamiento, el lenguaje, la ética y la estética..., sin tolerancia ni escepticismo... Con rigor en la discusión y exigencia en la coherencia lógica.**

---

No hay pensamiento sin lenguaje, entendido éste como sistema de operación con símbolos hablados, escritos, gestuales y prácticos. Pero, para pensar bien hay que leer y escribir bien. Esto, más que el conocimiento de reglas, es una práctica, un actuar permanente que amplía nuestro universo.

El lenguaje nos ayuda a construir simbólicamente el mundo, a reconstruir la cultura, a expresar los sentimientos, la emoción y la pasión; nos ayuda a pulir la crítica o a señalar la incoherencia. Somos lenguaje y éste puede adquirir mayor competencia para la expresión y la creación simbólica.

Por medio de una *nueva* enseñanza de la lengua es posible vincular lenguaje y vida, sociedad y expresión crítica, que muestre otras formas de leer y escribir y que no reduzca la lectura a la repetición en voz alta de los signos escritos, ni la escritura a la reproducción de lo que otros han pensado.

En fin, la lectura y la escritura de nuestra lengua deben servir como ejercicios de la imaginación y de la creatividad y, sobre todo, para confrontar nuestro mundo cultural y social con otros que también lo han expresado en su "lenguaje", que no es mejor ni peor que el nuestro, sino diferente, como diferente es su forma de vida (varios 1995).

### 10.4. ENSEÑANZA PARA LA DEMOCRACIA

Pensar por sí mismos y expresarse creativamente en el lenguaje lleva, necesariamente, a convertir la enseñanza en un espacio para el ejercicio de la democracia. Aquí el sentido de la democracia -según E. Zuleta- es "diálogo entre iguales", relación de respeto por el otro.

La función de la democracia, en este caso, no consiste en indicar la solución a los problemas planteados, sino en mostrar caminos. Se trata de "alejar los paternalismos facilistas sin búsqueda, sin lucha y sin riesgo". Se requiere propiciar la cultura del debate.

La educación para la democracia no es una teoría piadosa ni un código moral. Es una práctica de otra manera de vivir personal y socialmente, es un gesto nuevo, una actitud y un compromiso. Pensar en la relación ética-educación equivale a pensar con Epicuro: "Si las cosas han sido así hasta ahora, podríamos ser de otra manera".

### 11. CONCLUSIONES

Si se pretende formar verdaderos maestros, competentes en conocimientos y en pedagogía para que puedan asumir el reto que les plantea la universidad del futuro, es necesario y urgente que las directivas universitarias les brinden la preparación, capacitación y actualización requeridas para aceptar

---

la gran responsabilidad de formar a las futuras generaciones y, para lograrlo, se requiere, en primer lugar, que los docentes se hagan una autoevaluación para que determinen el nivel de habilidades y debilidades y hagan el esfuerzo por reforzar esas **habilidades**.

El proceso de enseñanza - aprendizaje, incluida la formación del docente y del discente, requiere de una serie de características, de exigencias y de connotaciones para hacer de este proceso una actividad dinámica, moderna y verdaderamente provechosa. Estos requisitos están contenidos en los siguientes elementos: la interdisciplinariedad para mejorar la educación, y considerar que en este momento hay una universidad **invadida por adolescentes**, y que es urgente plantearse una serie de interrogantes acerca de la educación superior.

Para completar este ciclo es útil reflexionar acerca de otros factores que se relacionan con la investigación en el aula de clase, con los componentes cultural y pedagógico de un centro docente, con el saber pedagógico y sus elementos: el discurso pedagógico, el acto pedagógico y la formación del pedagogo. También hacen parte de este proceso los aspectos relacionados con la evaluación. Asimismo vale la pena destacar - en esta propuesta - un tema que siempre se ha olvidado incluir en el p<sup>er</sup>sum académico.

Es el relacionado con la ética y la educación como dos elementos íntimamente ligados con la enseñanza de cualquier ciencia o profesión. En la mayoría de las universidades la ética se está enseñando tardíamente y en forma de conferencias teóricas cuando, en realidad, debe ser una enseñanza práctica y ejemplar, unida a los contenidos y a todo el engranaje de la carrera universitaria. Sólo así se podrá contar con un ser humano bien preparado y verdaderamente orientado a los objetivos planteados por la universidad del futuro.

En este proyecto de capacitación se presentó, igualmente, un capítulo relacionado con la cultura lingüística, un área que está presente en todas las actividades del ser y de la vida. Un tema que requiere tratamientos y cuidados especialísimos por parte de los docentes de todas las disciplinas del saber. Una materia que se debe cultivar con esmero y con cariño porque representa y encarna la materia prima para modelar los conocimientos y los métodos de aprendizaje.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ander-Egg, Ezequiel. Interdisciplinariedad en educación. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 1994.
- Andricain, Sergio y otros. Puertas a la lectura. Santafé de Bogotá: Presencia, 1995.
- Antía, María Teresa y otros. La Universidad adolescente. Santafé de Bogotá: Fondo Resurgir ICFES, 1994.
- Ardila, Alfredo y Feggy Otrosky. Lenguaje oral y escrito. Méjico: Trillas, 1988.
- Arizmendi Posada, Octavio. Universidad y valores. Santafé de Bogotá: Universidad de la Sabana, 1992.
- Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia. La revolución del conocimiento. Santafé de Bogotá: A.C.A.C., 1988.
- Ávila, Rafael; La educación y el proyecto de la modernidad. Santafé de Bogotá: Antropos, 1994.
- Botero, Silvio. Dinámicas grupales de reflexión. Santafé de Bogotá: San Pablo, 1995.
- Bernal Leon Gómez, Jaime. Antología de lingüística textual. Santafé de Bogotá: I.C.C., 1986.
- \_\_\_\_\_ Tres momentos estelares en lingüística. Santafé de Bogotá: I.C.C., 1984.
- Bunge, Mario. Educar para el siglo XXI. El Colombiano Domonal. junio 18 de 1995. p. 15.
- Cajamarca, Carlos Enrique. El centro docente como proyecto educativo institucional. Santafé de Bogotá: Lumen Gentium, 1995.
- Castañeda, Elsa. Hacia una pedagogía de la creatividad. Santafé de Bogotá: Fes, 1992.
- Cooper, James. Estrategias de enseñanza; guía para una mejor instrucción. Méjico: Limusa, 1995.
- Cuadernos Pedagógicos. Educación personalizada. Buenos Aires: Kapeluzs, 1992.
- De Zubiría, Miguel y Julián. Fundamentos de pedagogía conceptual. Santafé de Bogotá: Plaza y Janés, 1995.
- \_\_\_\_\_ Biografía del pensamiento. Santafé de Bogotá: Presencia, 1992.
- Duque, Armando y otros. Tres miradas al mundo escolar. Santafé de Bogotá: Fes, 1995.
- Espinosa, Germán. La aventura del lenguaje. Santafé de Bogotá: Planeta, 1992.

- 
- Fontanillo, E. y M.L. Riesco. Teleperversión de la lengua. Madrid: Antropos, 1994.
- Franco, Clara. Pensar y actuar. Santafé de Bogotá: Presencia, 1994.
- Gallego Badillo, Rómulo. Saber pedagógico. Santafé de Bogotá: Presencia, 1995.
- Gómez G. , Héctor. PILARES 2.0. Medellín: Impresos el Día, 1995.
- Gómez M. Jairo. Hacia un modelo pedagógico sustentador de la docencia en Eafit. Revista Universidad Eafit , (85): 11-17, Medellín, enero, febrero, marzo '92.
- Gómez, Víctor y otros. Democracia y productividad. Santafé de Bogotá: Presencia, 1995.
- González, José Luis y Germán Márquez. Educación para el cambio. Santafé de Bogotá: El Búho, 1989.
- Havel, Vaclav. Una civilización y muchas culturas. El Colombiano Dominical. Julio 9/95. p. 1-3.
- Henao Álvarez, Octavio. "El aula escolar del futuro". Revista Educación y Pedagogía, vol. 4 (8 y 9): 87-96, Universidad de Antioquia, 1993.
- Heredia, Bertha. Manual para la elaboración de material didáctico. Méjico: Trillas, 1993.
- Hoyos, Rafael Eugenio. Introducción a la lingüística funcional. Santafé de Bogotá: I.C.C., 1992.
- Humboldt, Wilhelm. La estructura del lenguaje humano. Madrid: Antropos, 1990.
- I.C.C. Español de América hacia el siglo XXI. Tomo I. Santafé de Bogotá: I.C.C., 1992.
- I.C.C. Español de América hacia el siglo XXI. Tomo II. Santafé de Bogotá: I.C.C., 1992.
- Jordan, Dale. La dislexia en el aula. Madrid: Paidós, 1982.
- Juan De La Ermita. El posmodernismo pedagógico y las ciencias del espíritu. El Colombiano Dominical. Julio 9/95. p. 2.
- Lomas, Carlos y otros. Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Méjico: Paidós, 1993.
- Moccio, Fidel. El taller de terapias expresivas. Méjico: Paidós, 1990.
- Mora, Siervo. La enseñanza del Español en Colombia. Legado metodológico de Luis Flórez. Bogotá: I.C.C., 1988.
- Murcia, Florián. Educación en valores y derechos humanos. Santafé de Bogotá: Asociación Panamericana de Investigadores, 1994.
- Nieves, Juvenal. ¿Interrogar o examinar? Santafé de Bogotá: Presencia, 1994.
- Niño Rojas, Víctor Manuel. Los procesos de la comunicación y del lenguaje. Santafé de Bogotá: Ecoe, 1994.
- Pain, Abraham. ¿Educar o recrear?. Buenos Aires: Daversa, 1994.
- Puigrós, Adriana y otros. Estudios comparados en educación en América Latina. Sao Paulo: Industrias de papel, 1993.
- Ramírez, Jorge Enrique. Espejo del maestro innovador. Santafé de Bogotá: Reflexión Educativa, 1991.
- Reina, Miriam y otros. ¿Alumnos problema o maestros problema?. Santafé de Bogotá: Fes, 1991.
- Rodríguez, Manuel Guillermo. Colombia, intelectualidad y modernidad. Santafé de Bogotá: Presencia, 1995.
- Varios. Ética y educación. Santafé de Bogotá: Presencia, 1994.
- Varios. La familia en la perspectiva del año 2,000. Santafé de Bogotá: Presencia, 1995.
- Vasco, Eloísa. Maestros, alumnos y saberes. Investigación y docencia en el aula. Santafé de Bogotá: Presencia, 1995.
- Vendryes, J. El lenguaje. Introducción lingüística a la historia. México: Uteha, 1967.
- Villarreal, Martha Isabel. Recursos didácticos al alcance de todos. Santafé de Bogotá: El Búho, 1991.
- Wulff, Enrique. Lenguaje y lenguas. Barcelona: Salvat, 1995.
-