

Educación superior, investigación y docencia

Resumen

Al decir de muchos, la investigación constituye la manera esencial de ser de la universidad. Lo es en la medida en que como centro académico superior concentra profesionales de la más alta formación y calidad, lo que hace suponer que es un centro de excelencia y porque su actividad, cualquiera sea la comprensión que se tenga de eso, está signada por el espíritu de lo universal, de lo que conviene a la humanidad, de lo que contribuye sin excepción a cumplir de la mejor manera el destino del hombre. Sin embargo, estos ideales no dejan de ser eso, si no se ponen en escena diferentes acciones que los hagan posibles, si no es por la práctica que desarrollan sus *sujetos* en el plano institucional. Por eso, este artículo intenta establecer algunas características del asunto y proponer acciones para alcanzar las metas exigidas por la relación entre investigación y docencia universitaria. Concentra la atención en la educación superior, los nexos entre docencia e investigación desde la práctica pedagógica y las acciones requeridas para hacer conducente los propósitos institucionales de adelantar un programa integrado de docencia e investigación.

Palabras clave: educación superior, docencia, práctica pedagógica e investigación.

Summary

In the words of many people, research constitutes an essential part of the University. Due to as an Undergraduate Academic Center, it assembles high brought up and well qualified professionals, it makes us suppose that it is a center of excellence because its activity (whatever we comprehend for this) is assigned for the universal spirit of what is good for the human beings, of what contributes, with no exception, to come up properly with the humankind's fate. However, these ideals don't stop being that, if we don't set up in scene different actions that make them possible, based on the practice of most of the subjects in the institutional field. For that reason, this article attempts to establish some of the matter characteristics and suggest actions to catch up on the proposed goals between research and college teaching. It focuses the attention on higher education, the links between teaching and research since the teaching practice and the required actions to manage the institutional purposes of heading a teaching-researching integral program.

Key Words: higher education, teaching, teaching practice, and research.

La educación superior

Sin duda, uno de los campos de la actividad humana donde prevalecen los ideales es la educación. Ese conjunto de ideales es, grosso modo, lo que se conoce como políticas educativas. Desde ellas, se proponen a las instituciones y a los maestros propósitos —la mayoría de las veces— inalcanzables, porque siendo la educación un proceso situado, siempre se parte hipotéticamente de teorías muy bien intencionadas, pero poco realizables, unas veces por exigencias de organismos de control, otras veces motivadas por la moda, algunas por la necesidad de cambiar, sin que se tenga en cuenta el debido seguimiento a la ejecución de dichas políticas o se preste atención a la complejidad de los contextos humanos donde ellas se ejecutan.

Educar en lo superior y para lo superior

Así, educar en lo superior y para lo superior exige que las instituciones tomen prudente distancia de la docencia informativa y se comprometan a la enseñanza del pensamiento, a pesar de las diferencias de opinión que al respecto existen, pues para unos esta pretensión obedece al currículo oculto, mientras que para otros es la condición sine qua non de la educación.

Cualquiera sea la justificación, la enseñanza del pensamiento exige darle al estudiante estrategias para que sus procesos de aprendizaje sean superiores; orientar para que reflexione de manera

lógica, inducirlo a la crítica, favorecer su creatividad.

Si enseñar a pensar es enseñar a aprender, el logro de ese objetivo, por sí solo, abre muchas puertas a la autorrealización personal del maestro, a elevar su autoestima y reconocimiento social. En relación con el pensamiento, y a partir del conocimiento lógico y analógico (Cárdenas, 2000a), corresponde al maestro trabajar en el manejo adecuado de conceptos, imágenes, categorías y estructuras cognitivas, atendiendo a procesos cognitivos como la descripción, el análisis y la sistematización; promoviendo el uso adecuado de modelos y la resolución de problemas; acudiendo a los procesos de razonamiento e inferencia; apoyándose en la argumentación y la interpretación, y estableciendo el juego de las operaciones tanto lógicas como analógicas.

Es necesario que el proceso formativo en la educación superior, en lugar de quedarse en contenidos declarativos, se oriente hacia lo cognitivo para que efectivamente contribuya al desarrollo de las diversas maneras de pensar de los estudiantes, las cuales pueden orientarse en tres direcciones: pensamiento lógico-analítico, crítico-hermenéutico y estético-creativo (Cárdenas, 2000a).

Desde aquí, se puede preguntar qué significa ser profesor en una institución superior. Implica tener en cuenta varios factores, entre ellos que las teorías y las prácticas educativas son históricas, que están marcadas por el principio de incertidumbre, que obedecen a puntos de vista, que es necesario

ser realista y relativista a la vez, que son socialmente construidas, que hay diversos estilos de enseñanza y de aprendizaje, que la enseñanza está medida por la investigación, que la investigación es una forma de producir sentido acerca de un determinado objeto científico y que este objeto es construido desde una determinada perspectiva histórica; en fin, que la realidad es compleja.

Dado que las funciones misionales de las instituciones de educación superior configuran el papel del maestro alrededor de la docencia, la investigación y la proyección social, quien se precie de serlo debe trabajar en su integración. El profesor, como sujeto de conocimiento, lo es también sujeto de acción, es decir, sujeto cuya conducta se organiza en torno al conocimiento, en interacción con los demás y, por supuesto, frente a sí mismo, lo que supone una conducta consciente, producto de la deliberación, de la responsabilidad.

La profesión del maestro investigador

Esos ideales de la educación superior sólo pueden ponerse en acción si la profesión del maestro se constituye desde la investigación. Dado que la profesionalización docente no la otorga únicamente el título académico, se requiere reforzarla, construirla y reconstruirla mediante la participación activa de los docentes, tanto en la formulación de propuestas pedagógicas como en la participación en investigaciones sobre las propias prácticas pedagógicas en su respectivo campo, sin desconocer la transdisciplinariedad desde la cual debe avistarse un campo tan complejo. Es decir, tenemos la necesidad de tomar conciencia de que la profesionalización no se logra sólo desde la academia, sino que parte de la iniciativa personal, se construye socialmente, se reconstruye desde la práctica docente y se refuerza mediante el apoyo institucional.

¿Qué significa esta profesión de maestro investigador? Significa que, más allá de las limitaciones de orden curricular y de la vocación, el maestro debe ejercer la profesión educativa con sustento en la formación y responsabilidad intelectual, en la capacidad

para enseñar las disciplinas, en la competencia para descubrir verdades de la ciencia y multiplicarlas, en la suficiencia para comprender el sentido de las cosas y dar explicaciones convincentes, en la capacidad para ofrecer su saber a las nuevas generaciones, respondiendo con creces al aval que significa un grado académico y al ejercicio de su actividad en la confianza que la sociedad ha puesto en su labor.

Esto quiere decir que se puede ser buen maestro desde la distribución del conocimiento y la información (Fabara, 1999), desde lo declarativo; sin embargo, se trata de que la *educación de calidad* "propicie el desarrollo de todas las capacidades de aprendizaje" (Fabara, 1999: 15). Este propósito se puede lograr si prevalecen los contenidos cognitivos; la enseñanza del pensamiento; la educación permanente, consciente y deliberada; el trabajo basado en valores múltiples, y el rescate del conocimiento y de la acción como principales recursos del desarrollo social, posible sólo a través de la investigación.

Así, el profesor, a lo largo de su ejercicio profesional, está en contacto con distintas demandas de formación sistemática que le exigen preguntarse y comprender, de la mejor manera, los procesos educativos; diagnosticar y evaluar el impacto de las estrategias de enseñanza; dar razones acerca de la organización del proceso curricular; resolver problemas de aprendizaje; reformular contenidos, etc. Además, en su condición de profesional de educación, necesita responderse grandes interrogantes acerca de las demandas a la educación de la sociedad y la cultura, en los ámbitos institucional y macrosocial: ¿en qué medida el sistema educativo responde a lo que la sociedad le requiere? ¿Cuál es su aporte? ¿Cómo contribuye la educación al cambio social?

Se puede retornar a la enseñanza del pensamiento para potenciar el razonamiento, abrir el pensamiento a la complejidad y variedad de lo que el límite de las racionalidades posibles (Zemke, 2003) y atendiendo a los instrumentos conceptuales lógicos, a lo transdisciplinar y transversal, a la conciencia del momento histórico (como

bloqueo o como confianza en el porvenir). De esa forma, lo pensable puede apuntar a lo indeterminado como manifestación de la *necesidad de realidad*, entre lo nuevo y lo fragmentario de la cotidianidad y a la necesidad del pensamiento de autocompletarse en lo desconocido.

Este logro es posible mediante la investigación como proceso que abre nuevos horizontes de sentido y aporta herramientas, procedimiento y pasos que le sirven al profesor para conocer y reflexionar sobre su quehacer docente. Esta perspectiva no implica desconocer los grandes interrogantes sobre asuntos como el origen social de los sistemas educativos, las funciones que cumple la educación en la sociedad, las relaciones entre el sistema educativo y las otras estructuras de la sociedad, el Estado y las políticas educativas, las culturas y las orientaciones del proceso educativo.

Para llevar a cabo este tipo de investigaciones, por lo general, el profesor requiere apoyarse en el trabajo de otros profesionales e integrarse en redes que posibiliten reposicionar la investigación en ambientes académicos y socioculturales complejos, que favorezcan la comunicación y el intercambio de experiencias, que propicien la interacción permanente en el seno de las comunidades docentes, que favorezcan el trabajo en grupo y, en últimas, que promuevan la participación, el diálogo, la cooperación y la socialización de los hallazgos particulares a su investigación.

La investigación en la universidad

La investigación supone desarrollar la capacidad crítica a través de la pregunta, a fin de formular problemas de naturaleza científica. Por eso, poner en crisis y hacerlo con criterio son dos condiciones para formular los problemas científicos, sobre un trasfondo científico, con medios e instrumentos científicos y con el objetivo primordial de acrecentar el conocimiento (Bunge, 1986). Si tenemos en cuenta que los problemas no surgen de la nada, no están dados de antemano y que toda teoría determina los problemas, hemos dado pasos en firme para consolidar la investigación. En palabras

de Bunge, la calidad de los problemas, además de apuntalarla, busca producir conocimiento y responder problemas; para ello requiere actitudes y capacidades específicas del conocimiento que es necesario cultivar a través de la práctica docente.

Por eso, el buen maestro universitario, además de lo ya dicho, debe enseñar a sus estudiantes a trabajar en torno a problemas, a formularlos, a enseñar con base en proyectos, a preguntarse con criterio, a practicar la escritura académica y a hacerlo de manera transdisciplinaria, transversal, compleja. Esto exige laborar en las fronteras entre las disciplinas, con las disciplinas y más allá de las disciplinas, según lo plantea Nicolescu (1999). Ese espacio nos reta a asumir nuevas posiciones frente al sujeto y el objeto de conocimiento.

El conocimiento científico

Cuando nos referimos al conocimiento científico, hablamos de cierto tipo de conocimiento relacionado con el proceso de investigación y que se obtiene mediante métodos y procedimientos científicos, que se utilizan cuidadosamente para dar respuestas fiables a los interrogantes planteados.

Las características del conocimiento científico han sido desarrolladas ampliamente por autores como Bayés (1974), Arnau (1978) y Kerlinger (1985), quienes lo caracterizan como:

- **Fáctico:** ya que la fuente de información y de respuesta a los problemas es la experiencia.
- **Contrastable:** puesto que el conocimiento se pone a prueba.
- **Racional:** porque se utiliza la razón como camino fundamental para llegar al conocimiento.
- **Metódico:** pues el conocimiento se adquiere mediante el empleo de procedimientos, estrategias y planes construidos cuidadosamente para dar respuesta a los problemas planteados.
- **Sistemático:** porque es un conocimiento lógico, coherente y ordenado en sus elementos.
- **Analítico:** ya que se seleccionan aspectos o variables del fenómeno para estudiarlo con mayor detenimiento.

- Comunicable: porque se expresa por medio de un lenguaje claro y preciso, aceptado por la comunidad científica.
- Objetivo: pues se corresponde con la realidad, independientemente de las preferencias y opiniones individuales del investigador.

Esta última característica, la de la *objetividad* e imparcialidad del conocimiento científico, ha sido y es actualmente discutida y puesta en duda por muchos autores y científicos, fundamentalmente en lo concerniente a la objetividad en las ciencias sociales.

El proceso de investigación

La investigación es un proceso de producción, aplicación y socialización de conocimientos, orientado a comprender y transformar los escenarios de estudio inherentes a la naturaleza de la institución, a saber: las teorías y prácticas de la educación y los campos disciplinares específicos desde los cuales se construyen los contenidos propiciadores de la enseñanza y el aprendizaje. Corresponde a la investigación desarrollar la actitud crítica y transformadora de la realidad educativa de la institución. En esta circunstancia nos encontramos con la relación entre el sujeto y el objeto.

Una de las dificultades tienen que ver con la ausencia del sujeto y la manera como ha predominado cierta teoría acerca de la existencia real de los objetos. Si los objetos son reales, éstos se pueden medir, contar, cuantificar y explicar. Hoy se entiende que son contruidos. Las universidades deben asumir plenamente su papel como centros de excelencia académica a partir del avance y desarrollo científicos. Esto significa que son centros de poder basados en el saber, y este saber se apoya en la construcción simbólica de diversas interpretaciones sobre el mundo, que se colectivizan a través de la enseñanza superior, transformando la manera de pensar de las comunidades y generando nuevas imágenes y representaciones de mundo (el vivido, conocido, producido y valorado por los seres que lo habitan).

Los tipos de investigación

Desde las instancias de la investigación cuantitativa y cualitativa, tradicionalmente se ha hecho referencia a los tipos existentes de esta y a los distintos géneros de la comprensión de cada una de ellas; sin embargo, vamos a referirnos a un asunto de mayor interés: su complejidad, transdisciplinariedad y transversalidad.

El rápido desarrollo de la ciencia, además de las implicaciones científicas, plantea a la sociedad importantes dilemas éticos y morales, sobre todo porque las relaciones de la ciencia consigo misma, de ella con el hombre y la realidad y entre ésta y el hombre mismo han cambiado radicalmente. No sólo la ciencia ha comenzado a pensarse a sí misma, sino que aún no se han logrado superar los problemas y diferencias entre el hombre: éste ya no es el sujeto de razón que nos impuso la modernidad, el objeto no es algo que existe por sí mismo y, por supuesto, el hombre influye con su punto de vista en la constitución del objeto de conocimiento.

Esto porque la ciencia toca al hombre en sus fibras más sensibles, dado que según Brunner (1989) existen dos tipos de pensamiento: paradigmático y narrativo. El primero, por su corte argumentativo y demostrativo, se atiene al pensamiento lógico que procede a través de la prueba formal y empírica e intenta buscar verdades universales y convencer a través de la verdad. El segundo es un pensamiento que, afincado en el relato, procura establecer conexiones particulares entre sucesos, se interesa en la verosimilitud y en la manera como el hombre trata de darle sentido a la experiencia humana.

El *pensamiento paradigmático* acude al ideal de un sistema matemático y formal y trabaja mediante descripciones y explicaciones, ya sean físicas o formales. En su discurrir emplea categorías y operaciones lógicas, establece diferencias, trabaja con objetos discretos, pretende establecer generalizaciones, aplica el principio de causalidad estricta, procede de manera que todas sus referencias sean verificables, asienta sus hipótesis en

principios y utiliza un lenguaje cuyo requisito es salvar la coherencia y evitar la contradicción.

En cambio, el *pensamiento narrativo* "se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso. Trata de situar sus milagros atemporales en los sucesos de la experiencia y de situar la experiencia en el tiempo y el espacio" (Brunner, 1989: 25). Su propósito es, como lo afirmó Paul Ricoeur (citado por Brunner), expresar la preocupación por la condición humana, las aspiraciones del hombre y sus caídas, sus búsquedas hacia lo inmanente o hacia lo trascendente, el misterio que envuelven la vida y la muerte, su preocupación por el origen y el fin, etc.

Este pensamiento se ocupa de la *acción* y sus argumentos (agentes, intenciones, metas, situaciones e instrumentos) y de la *conciencia* (pensamientos, sentimientos, afectos y valores). En éste prevalece la causalidad psíquica, es decir, aquella que se basa en los motivos e intereses humanos y en las formas de su accionar en el mundo, de tomar posiciones frente a sí mismo, frente al otro y frente al mundo. Desde aquí es posible pensar la complejidad desde Morin:

El problema de la educación del futuro se caracteriza por una inadecuación, cada vez más amplia, profunda y grave por un lado entre nuestros saberes desunidos, divididos, compartimentados y, por el otro, realidades o problemas cada vez más polidisciplinarios, transversales, multidimensionales, globales, planetarios. En esta inadecuación devienen invisibles: el contexto/lo global/lo multidimensional/lo complejo. (2001: 35)

Así fue como en 1999, Morin propuso en el seno de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) cuáles deberían ser los siete saberes para este milenio. En resumen, planteó:

1. La educación debe preparar a los estudiantes para estar alerta frente a la ceguera del conocimiento, dado que este es frágil, expuesto a errores, a la influencia de los afectos, al conformismo y a la presión social. Los estudiantes deben convivir con sus ideas, pero no ser destruidos por ellas.
2. La educación debe promover críticamente la inteligencia general y garantizar la pertinencia del conocimiento clave, contextual, global, multidimensional e interactivo.
3. La educación debe enseñar la condición humana, su identidad y diversidad, los bucles de su constitución, su destino y su interculturalidad.
4. La educación debe enseñar la identidad terrenal entre la diáspora original y la revolución tecnológica actual, más allá del desarrollo económico.
5. La educación debe apropiarse del principio de incertidumbre para formar a los estudiantes, pues el futuro ya no es predecible, nada es perpetuo.
6. La comprensión interpersonal, intergrupala y planetaria debe ser uno de los propósitos de la educación, sin reduccionismos y sobre la base de la complejidad y la democracia.
7. La educación debe propiciar la formación ética previa aceptación del conflicto, de la diversidad, del antagonismo dentro de principios democráticos y con la certeza de que la humanidad ya no es una abstracción: es algo concreto, cercano y que exige compromisos a escala planetaria.

Así mismo, la interdisciplinariedad habrá de profundizarse en la imbricación de unas ciencias en otras en una cosmovisión integradora *antropo-bio-físico-social*, en términos de Edgar Morin. Esta condición del conocimiento científico también tendrá que impregnarse de la ética de un humanismo científico que supere las contradicciones sociales presentes en el comienzo de siglo. Entre otras cosas, debe atenerse a principios como los siguientes:

la realidad es una elaboración humana que se construye como mundo conocido y valorado, se organiza en una representación de múltiples niveles, y dicha representación se puede abordar desde una lógica plurivalente abierta hacia distintos dominios que trascienden las disciplinas. La objetividad requiere la presencia del sujeto cuyo horizonte es multirreferencial, multidimensional y transhistórico. El abordaje que se hace de la realidad necesita argumentaciones rigurosas. El problema fundamental del hombre es la comprensión.

Este enfoque se sustenta en varios hechos: el hombre posee una dignidad de orden cósmica y planetaria; es ciudadano de la tierra que no puede excluir ningún tipo de saber por exótico y esotérico que parezca. La educación debe preocuparse por enseñar a contextualizar, concretar y globalizar. La conducta humana debe obedecer a una ética discursiva que favorezca el diálogo y la discusión sin discriminación alguna, sin perder de vista que debe apoyarse en el rigor y generar la apertura como aceptación de lo desconocido, inesperado o imprevisible, y la tolerancia con todo tipo de pensamiento y como respeto a las ideas y las verdades contrarias a las nuestras.

Estos elementos nos inducen a considerar que el sentido se produce dentro de marcos de potencialidad y actualización y, desde allí, se convierte en un fenómeno vivencial y reflexivo que se abre hacia lo estructural y sistemático, lo intencional y corpóreo, lo intersubjetivo e histórico, más allá de las pretensiones demostrativas de la verdad, la objetividad, el orden, el poder y la realidad.

La transversalidad podemos verla a través de Jacques Delors. En procura de comprensión, nos apoyaremos en el famoso Informe Delors, presentado en 1989 a la UNESCO, por la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI. El objetivo es formular algunas consideraciones acerca de lo que podría ser la formación integral. En la segunda parte de este informe, capítulo 4, se destacan cuáles deben ser los alcances de la educación para el siglo XXI:

- *Aprender a conocer.* Descubrir el placer de aprender cosas nuevas adquiriendo la capacidad de comprender el propio entorno. Aprender para conocer supone aprender a aprender con el ejercicio de la atención, de la memoria a largo plazo y del pensamiento en sus instancia lógica, crítica y creativa, sin desconocer las bases lógica y analógica, dialéctica como analógicas del conocimiento.
- *Aprender a hacer.* En momentos en que la ciencia y la técnica han contribuido a transformar la concepción del trabajo y el papel de los trabajadores dentro de la cadena productiva, el saber hacer ya no consiste en el aprendizaje de técnicas más o menos elaboradas. Si todo profesional debe ser actor de cambio, un innovador capacitado para adaptarse a las situaciones variables en un mundo cambiante, los maestros debemos preocuparnos no sólo por enseñar a hacer bien las cosas, sino por entender por qué deben hacerse de un modo determinado. No basta con ser profesional, se debe ser competente.
- *Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás.* Sin embargo, la competencia exige colaboración. Los contenidos, las estrategias didácticas, las prácticas académicas y pedagógicas, las formas de evaluación a través de las cuales se imparte la enseñanza y a las cuales se enfrentan los niños y las niñas, deben cultivar la interacción y los valores de la convivencia. El respeto a las diferencias, la participación en los procesos, la capacidad de entender la diversidad de culturas, deben poner sello a la función educativa de los maestros. Por eso, el maestro debe descubrir este currículo oculto y adquirir conciencia de su proyecto educativo, de manera que sea consciente de su práctica pedagógica particular y sea capaz de ajustar su acción educativa a las necesidades e intereses de sus estudiantes y a las exigencias del medio.
- *Aprender a ser.* Todo ser humano debe estar en condiciones de hacerse a un pensamiento

autónomo y crítico, de postular sus puntos de vista y de forjar su propio criterio, a partir de valores cognoscitivos, éticos y estéticos que, fundamentados en los procesos discursivos de argumentación e interpretación, le permitan determinar por sí mismo qué debe hacer, cuándo decidir y cómo aprender en las diversas circunstancias de la vida. Este logro será posible cuando el aprendizaje del estudiante se sustente en marcos culturales, históricos y sociales que le permitan conquistar su propia autonomía centrada en valores.

De lo anterior, se concluye que la escuela debe contribuir a desarrollar unos "mínimos" que apuntan a lograr que los estudiantes sean capaces de actuar en el entorno de su vida cotidiana; a entender las informaciones que circulan por su medio para poder procesarlas adecuadamente; a dar respuestas precisas en términos de acción eficaz en el propio entorno y a enseñar la capacidad de relacionarse participando activamente en la vida del grupo y en las tareas colectivas. Por último, la escuela debería poner a los jóvenes en situación de pensar por sí mismos, de manera comprensiva, autónoma y responsable.

Teniendo en cuenta la transversalidad, la comunicación debe considerar las implicaciones de una ética discursiva, de acuerdo con la cual la interacción —como fenómeno de participación, intercambio y encuentro en *ámbitos*¹— permita al estudiante tener conciencia clara de ser sujeto que interactúa con los demás y conoce la realidad; elige, argumenta y concilia puntos de vista, y aprende a descubrir y compartir estrategias para construir la visión tridimensional del mundo, del yo y del otro. Es decir, se transforma de sujeto sociocognitivo en sujeto modal, con capacidad para optar de manera libre y argumentada frente al mundo vivido.

La investigación y la institución

Para adelantar la investigación se requieren acciones de parte de todos los actores institucionales, en especial de los maestros. Son ellos quienes

conforman las líneas y proyectos de investigación. Una línea de investigación se refiere a una postura epistemológica y metodológica sobre una problemática determinada, alrededor de la cual se articulan personas, proyectos, problemas, metodologías y actividades de investigación que, organizados en sublíneas (bien sea por afinidades temáticas o por logros esperados), hacen posible la producción intelectual en un área del saber.

Por proyectos entendemos el planteamiento concreto de un problema respecto a un área de estudio, fenómeno o disciplina, en torno al cual se formulan preguntas o hipótesis. En un proyecto se definen la manera, el tiempo, los métodos y las técnicas para resolver el problema a partir del estado de la cuestión y de un marco teórico y conceptual determinado. Todo proyecto debe garantizar, al mismo tiempo, una población de impacto y mecanismos de socialización para sus resultados. El producto final puede presentarse en cualquier tipo de instrumento o medio de difusión académica.

Docencia e investigación

En general, la investigación y la docencia han marchado por caminos separados; así, es posible distinguir entre la investigación como práctica científica y la investigación como práctica pedagógica. Como práctica científica, ha estado confinada siempre en centros especiales donde el interés de los científicos se concentra en configurar objetos de conocimiento y escudriñarlos de manera rigurosa para fines diversos, ajenos a la educación, a la pedagogía. En general, el fin es el avance de la ciencia, del conocimiento científico. Como práctica pedagógica, es un conjunto de acciones que marchan de la mano con la docencia, cuyo propósito es la innovación educativa.

La educación no puede ir a la zaga de la ciencia como ocurría antes; debe marchar de consuno con ella, apropiarse de sus métodos y estrategias y procurar aportar a la sociedad desde su particular forma de hacer. Según esta integración pedagógica, es prioritario que la investigación tenga en cuenta

1 Como se advierte en Cárdenas (1998), la noción de ámbito tiene un carácter *lúdico* como espacio que se abre a las múltiples dimensiones de la actividad de las personas, en contextos axiológicos e históricos

al sujeto que se educa, a la persona, al individuo. En este caso, la investigación se convierte en el eje articulador del currículo y, por supuesto, ejerce su papel sobre cada uno de los componentes, en especial en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Corresponde al maestro formar y formarse en el encuentro con el otro, en la discusión con los demás, en las propias elaboraciones de su práctica docente, en la búsqueda continua del conocimiento elaborado por los demás, en la elaboración de su propio conocimiento, en la experiencia propia y ajena, en la atención a los imaginarios docentes, en la construcción de su historia de vida docente, en la lectura y escritura permanentes, de manera que pueda propiciar el acercamiento a su experiencia de vida con actitud crítica y creativa.

En consecuencia, la investigación que se adelanta en la universidad debe estar cercana a la misión y a la visión institucionales; se trata de investigación universitaria en la cual el profesor funge como investigador, cuyos resultados cobran validez en el aula de clase, en la academia y, por supuesto, en la sociedad en general, de manera que sus egresados no sólo sean profesionales en su campo, sino también investigadores que contribuyan con su acción a la solución de diversos problemas nacionales.

La docencia es una práctica social que implica relaciones interactivas e intersubjetivas desde donde se construye un espacio al que se le atribuyen sentidos de acuerdo con las experiencias y conocimientos que configuran la acción del docente frente a sujetos inscritos en otras prácticas sociales.

La docencia universitaria es docencia para lo superior en la medida en que significa un encuentro con el otro, en torno a conocimientos, enfoques, puntos de vista, valores, perspectivas, acciones y prácticas de sujetos en acción dentro de un mundo intersubjetivo, en el cual debe prevalecer una perspectiva dialógica consecuente con la compleja red de sentido que enmarca el proyecto curricular dentro del cual se mueve la enseñanza superior. Allí

confluyen conocimientos científicos generales y de una determinada área, conocimientos pedagógicos y didácticos y conocimientos derivados de la propia práctica docente.

Así, el maestro superior entra también en un proceso de formación que le permite buscar la excelencia y hacer enseñanza de calidad, en la medida en que se convierte en una mediación que abre posibilidades en diversos órdenes: social, institucional, personal y frente a los estudiantes. El reto para el maestro universitario no es tanto hacer investigación que podría hacer en cualquier otro centro académico, sino hacer investigación acerca de su práctica pedagógica.

Investigación, innovación curricular y práctica pedagógica

La pedagogía es, ante todo, un quehacer teórico y práctico que nace en la entraña misma del ejercicio magisterial. La instalación del conocimiento dentro de la práctica es otra manera de alcanzar dominio sobre los objetos y problemas del conocimiento, sobre la conducta humana y sobre las prácticas, las intenciones, las actitudes y los valores que constituyen el oficio bien realizado. Es parte de la responsabilidad, de la capacidad de respuesta y de la intervención para formar el pensamiento y la conducta humana, en un intento por formar dentro de la totalidad al otro.

De igual modo, se puede pensar la práctica pedagógica; esta no tiene un carácter disciplinar, puesto que se organiza en torno a un conjunto de acciones que involucran la articulación de diferentes tipos de conocimiento y conductas heterogéneas cuya congruencia es deseable con respecto a dicha práctica.

Así, el desafío pedagógico exige llevar al campo social los diversos problemas del conocimiento y del comportamiento humanos, para lo cual se requiere el trabajo mancomunado de la epistemología y de la ética, de manera que, más allá de la instrucción, se potencien en la persona la capacidad de razonamiento², la lógica constructora de contenidos,

2 En relación con este asunto, cabe tener en cuenta los planteamientos de Ibáñez (2000) cuando se refiere al razonamiento transductivo, así como los trabajos que se han hecho en Colombia sobre el razonamiento abductivo.

el comportamiento ético y la expresión, en lo cual cumple papel fundamental el lenguaje³.

En atención a esto, la formación no es un asunto de instrucción, de información, de libros; es un asunto de postura frente a la realidad⁴, lo que supone factores cognitivos y gnoseológicos, maneras de pensar analíticas y formales, dominio de lenguajes, dimensiones volitivas, éticas y axiológicas. Así, la epistemología que conviene a la educación es aquella capaz de abordar la "bondad" de lo pedagógico, con el fin de reposicionar al sujeto, complejizar el conocimiento y reactivar el papel humano del estudiante, potenciando el lenguaje, el razonamiento, el pensamiento crítico, la expresión, la interacción y el comportamiento ético.

El propósito de la educación no está en formar científicos, ni hombres de bien, ni hombres ilustrados. Está en formar sujetos históricos necesitados de realidad, capaces de construir su propia relación con el conocimiento de la realidad, suficientemente críticos para prevenir los efectos de la lógica del poder, capaces de rebasar los límites conceptuales y de controlar los parámetros frente a la complejidad del mundo de la vida.

Conviene superar la didáctica *parametral* en sus nexos con la enseñabilidad para apuntar hacia la educabilidad. A partir de este planteamiento, podríamos preguntarnos qué características tienen una pedagogía y una didáctica parametrales y cuáles serían las maneras de luchar contra ellas. Una primera aproximación nos diría que la didáctica parametral es aquella que, entre otras cosas, apunta a la enseñabilidad y se concibe como recetario para "dictar" clase o preparar la lección, se fundamenta en la visión disciplinar, impone la tarea de escribir, cree que "todo vale", acepta que el papel del maestro es enseñar mientras toca al estudiante aprender, utiliza el aula como espacio de la infatuación de la razón pura, considera al maestro como única fuente de saber, no discute su autoridad, mantiene la exposición como estrategia didáctica y sostiene que el aprendizaje se logra mediante la imposición de tareas al estudiante (Cárdenas, 2004).

Desde dónde se juegan los currículos

Cabe preguntar qué es lo importante: si la materia o el estudiante. Si la materia es lo importante, predominan los contenidos y la base es la información. Si prevalece el estudiante, dominan los conocimientos y los comportamientos, y lo importante es la formación. Entonces, el interés del maestro debe centrarse no en informar, sino en formar. Y para formar se requieren maestros, pero también investigadores o, mejor, maestros investigadores.

En esa condición, el maestro universitario debe ser un profesional académico que se caracterice por una formación superior, no sólo en cuanto a los títulos obtenidos de maestría y doctorado, sino en cuanto a su papel como maestro que induzca mejores procesos de aprendizaje en sus estudiantes y que, además, investigue no sólo con el objeto de cualificar su enseñanza, sino que contribuya al desarrollo del conocimiento, en la solución de problemas, en la intervención directa sobre los problemas de la comunidad.

Esto quiere decir que el profesor universitario no puede ser un medio destinado a procurar acceso fácil a la información por parte del estudiante; no debe ser un reciclador de información. Debe acometer el proceso pedagógico completo en cuanto a formar en el conocimiento, enseñar a aprender a aprender, hacer seguimiento al desempeño de los estudiantes y tener claridad en cuanto a los contenidos impartidos y su diversidad, la enseñanza del pensamiento en torno a esos contenidos, la relevancia de la información proporcionada, la aplicación de ese saber, la calidad de la evaluación y la pertinencia de las tareas y trabajos, referenciados desde los marcos éticos del ejercicio de una profesión.

Teniendo en cuenta este proceso, nos topamos con unos agentes que, para el caso, pueden ser los maestros. ¿Cuál es su papel? Propiciar la diversidad funcional del lenguaje, ser el sujeto mediador que se compenetre con la teoría y la práctica pedagógicas —para lo cual debe investigar para la educación (Carr y Kemmis, 1988)—, vincular los problemas educativos con su práctica pedagógica, trabajar la

3 Aunque Zemelman (2003) sólo alude a los lenguajes analíticos y simbólicos, es preciso tener en cuenta que, además de la naturaleza semiótica del lenguaje, es preciso anotar otros lenguajes como los de la acción, indiciales y simbólicos.

4 El concepto de realidad es complejo, es un concepto concreto, de orden contextual que implica la vida, la experiencia, las prácticas y las visiones de mundo dentro las cuales se mueve y que mueven al individuo (Zemelman, 2003).

interacción en el aula, promover la enseñanza para la comprensión, desarrollar el pensamiento crítico y creativo, promover la expresividad y estrechar los lazos entre pensamiento, interacción, lectura y escritura como procesos pedagógicos del lenguaje, etc.

Si el lenguaje como mediación despliega el horizonte de posibilidades del proceso educativo, el maestro mediador debe apostarle al proceso funcional y diverso del lenguaje, junto al juego convergente y divergente del pensamiento y las prácticas interactivas; a la lectura como capacidad para descubrir e interpretar el sentido y la escritura como capacidad para producir variedad de textos expositivos, descriptivos, narrativos y argumentativos en condiciones específicas; a la capacidad para apropiarse del lenguaje en la sociedad y la cultura, pero también para salir de ellas hacia otras lenguas y culturas, y a promover el ejercicio cognoscitivo, ético y estético del estudiante, teniendo como puntales las dimensiones de la cosmovisión y las funciones básicas del lenguaje. En fin, la producción y comprensión en las direcciones descriptiva y analítica, explicativa e interpretativa del sentido.

Así mismo, debe multiplicar el uso de diferentes sistemas y códigos semióticos en la producción e interpretación del sentido; jugar con la intertextualidad y leer hipertextualmente el discurso, en especial desde las nuevas tecnologías de la información; aprovechar de manera deliberada el lenguaje en función del aprendizaje; ser consciente del uso discursivo cotidiano a favor de la convivencia social; diversificar el sentido en sus campos lógico y analógico, en sus usos significativo, expresivo y comunicativo y dimensionarlo en la construcción sintáctica, semántica y pragmática.

Se requiere, por igual, el manejo de diferentes géneros y discursos; la utilización de estrategias individuales y grupales que lo amplíen; el fomento de la conciencia acerca de los niveles de percepción de los juegos del sentido a través de presuposiciones, implicaciones, modalidades, perspectivas, temas y puntos de vista; la implicación cultural de las esferas lógica y analógica del sentido; el juego reflexivo

entre lo proposicional y lo indicial; la participación y el diálogo permanentes; la conciencia del progreso en los aprendizajes; las formas de interacción en el aula, y la recursividad y creatividad en el uso del lenguaje desde la perspectiva de la lectura y la escritura en torno a la diversidad de la cultura.

Desde esta perspectiva, la investigación si bien no puede opacar la enseñanza, no puede marginar, no puede estar al margen de ella. Esto tiene sus inconvenientes y dificultades. Se deben construir vínculos estrechos entre una y otra, en cuanto a la naturaleza del currículo, los programas específicos, las didácticas específicas, la calidad del aprendizaje, la evaluación, la actualización bibliográfica, las nuevas tecnologías, la relación ética con el estudiante, el ejercicio ético de la profesión docente, etc.

En consecuencia, tanto la enseñanza como la investigación deben estar presididas por la mirada integral en torno al conocimiento y el comportamiento típicos de la profesión para la cual se prepara al estudiante; deben estar mediados por la enseñanza del pensamiento en sus diversas variantes: lógica, crítica y creativa; por la comprensión, es decir, por desarrollo de un trabajo docente orientado al dominio de los principios, estructuras y operaciones cognitivas, categorías, conceptos, métodos y técnicas propios del ejercicio profesional de la carrera en la cual se inscribe la labor del maestro. Todo eso a tenor de lo que hoy se entiende por transversalidad y transdisciplinariedad, como pistas seguras y confiables acerca del saber y del hacer de las profesiones. No se trata de devolver información de manera mecánica (vista en clase o consultada en textos). Es un conocimiento analizado, reconstruido, creado, personalizado, en un juego que muestra de manera clara los dominios y logros adquiridos como resultado de las claridades conceptuales que tienen los mismos profesores.

En síntesis, se puede decir que los buenos profesores realizan una labor formativa desde sus propias interpretaciones, organizaciones y construcción de sentido del saber objeto de la enseñanza, lo que supone que las concepciones curriculares que tienen como centro el aprendizaje de los estudiantes

requieren entrar en consideraciones acerca de lo que se enseña y no perder de vista quiénes son los encargados de enseñar, es decir, los profesores.

Elo se ve de manera clara en aquello que los estudiantes denominan la referencia práctica del trabajo de los profesores en la enseñanza, esto es, lo que desde la didáctica se denomina la *referencia al oficio*. En ese terreno, es posible tejer el sentido de la enseñanza y enmarcar el ejercicio profesional en contextos éticos como profesionales que serán mañana los estudiantes de hoy. Esto quiere decir que la práctica docente universitaria es posible por la investigación.

La investigación y la flexibilidad curricular

Es desde la investigación desde donde es posible hablar de currículos integrados y flexibles. Sin la pretensión de ser exhaustivos, la flexibilidad es variada y, en consecuencia, se orienta en diversas direcciones. De este modo, es posible hablar del proceso curricular, es decir, el conjunto de estructuras que garantizan el diseño, el desarrollo, la ejecución y la evaluación de los diferentes programas académicos de la universidad. Ese proceso puede llevar a un currículo flexible si apoya:

- La organización tanto vertical como horizontal y transversal de los contenidos, los valores y estrategias del currículo.
- La elección y aplicación de distintas estrategias pedagógicas.
- El reconocimiento académico de actividades no contenidas en el plan de estudios o realizadas en otras instituciones.
- La actualización permanente del currículo de modo que se garantice su pertinencia social y científica.
- La oferta de cursos electivos, en énfasis y en líneas de profundización.

Además, si promueve diversos énfasis en la formación de los estudiantes; si se fundamenta en la interdisciplinariedad, de manera que se integre el trabajo académico de las facultades y departamentos; si tiene en cuenta la integración de los

estudios de pregrado con los de posgrado; si reconoce diferentes tipos y grados de competencias específicas de los estudiantes en su proceso de formación continua; si permite la multiplicación e integración de diferentes ambientes de aprendizaje; si favorece el aprendizaje colaborativo. En fin, si se apoya en los resultados de investigación del docente y favorece las tareas investigativas de los estudiantes.

Investigación como una forma de producir sentido

El sentido es una mediación fundamental que configura tanto al sujeto como al objeto. Esta mirada nos permite decir que el lenguaje, más que una forma de representación (*i. e.* mimesis o diégesis), se caracteriza por el juego de distancias (*methexis*) que la cultura impone y frente al cual el usuario de los signos se ve sometido.

Si lo que ha prevalecido es la naturaleza representativa, abstracta y generalizada del lenguaje o, en otros términos, su capacidad para pensar la realidad a través de conceptos mediante los cuales se la abstrae y generaliza mediante razonamientos inductivos y deductivos, sobre los cuales se montan demostraciones, esto, grosso modo, es lo que se ha dado en llamar *logocentrismo*, "... peligrosa idea de *Bedeutung* de toda investigación semiótica, como un residuo que nos impide comprender la verdadera naturaleza cultural de los procesos de significación" (Eco, 1975: 77).

Dicha forma de pensar, típica de la ciencia moderna, pasa por alto una concepción semiótica que desconfía en el referente⁵, entre otras cosas porque a la semiótica no le interesa el problema de la representación⁶, sino las condiciones de comprensión y de comunicación que son las que, a la larga, definen la manera como las personas se entienden y se comunican, dado que los códigos semióticos, en cualquiera de sus acepciones, son de la entraña cultural, es decir, fuerzas sociales cuya importancia radica en que facilitan la convivencia y la interacción, a la par que nos permiten identificarnos con una manera

5 La persistencia del referente en la teoría semiótica obedece a que puede aparecer de varias maneras: como condición de prueba del significado de un signo, como condición de existencia de las cosas, como semiotización del referente y como manifestación del referente en calidad de signo.

6 Esto, por supuesto, afecta una teoría de la presuposición en sus instancias existencial y lógica, pero deja incólumes las formas temática y pragmática de la misma presuposición.

de ser cultural⁷, desde donde se puede afirmar que el hombre pertenece no al universo natural, sino al mundo de lo simbólico.

Más que un asunto lógico dependiente de su identidad con el concepto, el significado es un fenómeno cultural, es decir, algo que se ubica dentro de una cierta visión de mundo y a las relaciones de campo que un signo contrae con otros que lo circunscriben y condicionan en el interior de aquella.

Así, el problema del significado no se define por su relación con el referente y tampoco es un asunto de orden puramente conceptual. Parece, entonces, que hemos de aceptar que el significado obedece más al orden de las *relaciones semióticas* y al papel funcional que aquel desempeña en una cultura en particular, en la cual el lenguaje, cualquiera que sea, introduce un principio de orden que es propio de esa cultura. Hablar de relaciones supone que el significado no depende de la denominación o de la capacidad del lenguaje para dar nombre a las cosas, pero no es asunto de pura valencia semántica dentro de un campo, es la capacidad de juego dentro de un campo y de evocación de lo que una cultura ha logrado consolidar como propio de ese campo, en términos de asociaciones y condiciones.

La investigación, por lo tanto, debe apoyarse en procesos pedagógicos de lectura y escritura, desde los cuales se potencie el aprendizaje estratégico; se rompa con las estructuras informativas, con el maestro como fuente de saber, con la escuela como dispensadora de ese saber, con la orientación del estudio hacia la evaluación, y se promueva el aprendizaje permanente y deliberado.

El sujeto y el objeto en la investigación

Lejos ya de la creencia acerca de que el sujeto y el objeto en la investigación son instancias de una realidad preexistente a la investigación, es necesario pensar que tanto el uno como el otro son construcciones mediadas por el sentido. Como sabemos el hombre no es absolutamente natural, no está en el mundo de manera natural. El hombre se separa de la naturaleza mediante la cultura, una

de cuyas principales mediaciones es el lenguaje. Lo que llamamos humanidad no tiene otra manera de ser comprendido que dentro de la cultura como un conjunto de configuraciones de lo humano (i. e. imaginarios, simbolismos, instituciones, industrias, valores, costumbres, ideologías, valores, etc.), cuya naturaleza se nos hace presente a través del lenguaje, donde lo que prevalece es el sentido.

Existe una relación necesaria en la constitución del sujeto por el lenguaje, de manera que el uno no existe por el otro ni hay uno que anteceda al otro. Esta precedencia histórica no nos parece fundamental, debido a que su sustentación es difícil por insoluble. El sujeto se constituye en el lenguaje de manera activa y pasiva, por lo que uno recibe de la sociedad, de la cultura y de las mismas estructuras del lenguaje, pero también por lo que uno procesa, por sus posiciones, sus puntos de vista, sus percepciones, su perspectiva. Podría decirse que, a la larga, esto es lo que constituye el sujeto: estar situado frente a...

Algo que hace el lenguaje en pro de la constitución del sujeto es ser mediación, no medio. Si es medio, implicaría que el lenguaje está hecho y lo que sabemos es que contamos, de cierto modo, con una infraestructura y con unas reglas sociales del hacer discursivo. El lenguaje es importante en la constitución del sujeto de muchas maneras. Desde el punto de vista de nuestra investigación, resulta ser que el lenguaje permite el despliegue del ser humano que como *infans* se abre al mundo, al otro y a sí mismo, de modo que facilita entrar en un doble proceso de constitución: impresión y expresión. Es común hablar sólo de la expresión, como si el sujeto fuera totalmente activo frente al lenguaje en su capacidad de sacar lo que tiene adentro, de comunicarlo, de decirlo; pero esta manera de ver las cosas parece depender del criterio de que el sujeto ya está constituido, lo cual en términos de sujeto parece establecer un contrasentido.

La impresión es un proceso de incorporación de todo lo que rodea al hombre; ese todo que lo rodea es la cultura en sus diversos aspectos.

7 Desde aquí es posible discrepar de una de las consecuencias del lenguaje como medio de representación, aquella que nos dice que el lenguaje es instrumento de comunicación.

Mediante la impresión, el hombre incorpora lo que la sociedad —en la cual está situado de lleno desde el momento mismo de la concepción— le pone a su servicio. Esto sería lo que en términos de Vargas (2007) configura el primer momento de la constitución. Esa cultura que incorpora le viene o le llega ya *semiotizada*; ella es una configuración de signos de muy diverso orden. La importancia del lenguaje en la ciencia podemos verla a partir de Brunner, para quien los significados son creados y negociados dentro de una comunidad.

Los sistemas simbólicos que los individuos usan para elaborar significados ya estaban establecidos, estaban “ahí” desde antes, profundamente imbricados con la cultura y el lenguaje. En esta dirección, Brunner coincide con Geertz, pues la cultura y la búsqueda de significados dentro de la cultura son las causas propias de la acción humana. El sustrato biológico, la llamada naturaleza humana universal, no es la causa de la acción sino, cuando mucho, una *limitante* o una *condición* para ésta.

Desde el punto de vista educativo, la modernidad, al distanciar e impersonalizar al sujeto, crea un tipo de educación donde se privilegia el conocimiento científico sobre la formación de la personalidad (Touraine, 2000); así, la escuela moderna provoca un proceso de extracción del niño, cuyo fin es desvincularlo de la tradición, de las creencias y de las influencias y afectos familiares para vincularlo al cuerpo social y permitirle que en su vida reine el imperio de la razón, con la confianza puesta en la ciencia y en la movilidad social.

La formación se orienta a *instaurar el triunfo de la conciencia sobre la conducta* como una de las formas de la impersonalización, con claro desconocimiento de que en el mundo moderno el sujeto es libertad, dueño de sus actos y de su situación y que la manera como actúa es parte integral de su historia personal y de su conciencia de ser actor. Esto lleva a Touraine a decir que “El sujeto es la voluntad de un individuo de obrar y de ser reconocido como actor” (2000: 207); en consecuencia, la formación debe orientarse a constituirlo en actor⁸ y

a no abandonar el deseo como una forma de querer actuar, que por lo demás es narcisismo, en cuanto a buscar reconocimiento como actor.

Para nadie es un secreto que la modernidad se instaure a través de ciertas pretensiones humanas radicadas en el saber, el tener y el poder sobre lo real. Lo real, más que algo que está ahí, son presuposiciones de orden referencial y lógico que nos permiten decir cosas, pensarlas acerca de aquellas que ya existen y que hacen parte de nuestro mundo. Esta es una manera como nos damos mundo, como construimos mundo; pero nos damos mundo porque somos sujetos que nos proyectamos hacia el afuera de manera intersubjetiva y objetiva. Socialmente, intersubjetivamos al otro y objetivamos al mundo, y así nos ponemos en situación; sin embargo, para hacerlo le asignamos parámetros de tiempo y espacio, y avistamos lo que ocurre a través de causas, asignamos número a las cosas y, por supuesto, nos apoderamos de ese hacer a través del lenguaje, de modo que el sujeto moderno se constituye a través de la distancia con el objeto y, en virtud de esto, es sujeto de conocimiento que se da mundo como forma.

No obstante, esta es sólo una de las formas del razonamiento; por eso, siguiendo a Zemelman (2003), una de las exigencias que se deben hacer a la pedagogía es la de potenciar el razonamiento, en varias direcciones: una consiste en abrir el pensamiento a la complejidad y variedad de lo real en el límite de las racionalidades posibles, de nuevas formas de razonamiento, atendiendo a los instrumentos conceptuales lógicos y a la conciencia del momento histórico (como cierre y bloqueo o como confianza en el porvenir), de tal forma que lo pensable apunte a lo indeterminado como manifestación de la necesidad de realidad y del pensamiento de autocompletarse en lo desconocido. Lo indeterminado estaría entre la necesidad de lo nuevo y la fragmentación de lo cotidiano.

Para Bajtin (1992), el lenguaje visto como enunciado tiene profundas repercusiones éticas; además, el diálogo no es un simple planteamiento,

8 Sin embargo, no hay que perder de vista que el hombre se constituye subjetivamente en dos movimientos: de impresión y de expresión. El hombre, al estar rodeado de determinaciones, tiene que asumir las condiciones de la cultura en que nace; pero, en igual medida, tiene la posibilidad de expresarse, de tomar posturas, de desarrollar actitudes, de formular puntos de vista, de valorar de manera diferente. Este es un juego dialéctico y analéctico que no se debe pasar por alto.

es una cuestión de hecho, de manera que la *sincrisis* no es la autodeliberación, es la confrontación de puntos de vista de un sujeto que se extrapone y entra en polémica consigo mismo. El sujeto supone o requiere ser mirado como un dualismo de cuerpo y alma.

Según esto, antes que sujeto dialógico, el hombre es sujeto de conciencia. Acerca de qué se tiene conciencia, hay que discernirlo: ¿del mundo?, ¿del yo?, ¿del otro? La constitución del sujeto lo pone en relación con el círculo de sus determinaciones y lo convierten en un ser pasional pero, a la vez, deja abierta su formación (¿constitución?) en cuanto al mundo y al otro. Esto lo hace agente que construye mundo, que no sólo está puesto en él.

En el caso de esta relación yo-otro-mundo, no se trata de hablar de presuposiciones, sino de implicaciones, porque el lenguaje —como práctica constituyente del sentido— se encarga de mediar entre ellos, dado que el sujeto actúa siempre en condiciones de situación y de determinación. Esta es la red que atrapa al sujeto como agente del sentido, como agente que acepta y reacciona, que toma y resiste en procura de otras formas.

En cuanto al objeto, hemos de aceptar que ni las formas del conocimiento ni las maneras de pensar se agotan o se reducen en el referente ni obedecen exclusivamente a la matriz lógica de la ciencia (Zemelman, 2003), aquella que define su validez (demostración, verdad, objetividad, categorización, etc.). A pesar de que la razón científica no se corresponde de manera necesaria con la razón instrumental, esta es la manifestación de aquella en buena parte de la modernidad. El pensar no es aquel que se somete sólo al método científico.

La crisis de la razón apunta, más bien, al positivismo de la ciencia y a su presunta asepsia lógica; por eso, la racionalidad diverge en varios horizontes y esto afecta también a la ciencia, en especial a la lingüística que, si se propone como una ciencia social, no se interesa en la verdad, sino en su papel fundamental en la construcción de la realidad y en las formas de darle sentido; por eso, la lingüística

ha tenido que extender los lazos del conocimiento hacia el contexto sociocultural y político dentro del cual emerge el sentido; por eso, el conocimiento no es neutro, está preñado de ideología, de historia, de valores y obedece a ciertos intereses; por eso, cabe preguntar de qué manera la pedagogía se apropia de éste y lo hace didáctico para formar al estudiante, para enseñarlo, y, por eso, la pedagogía debe preguntarse qué es lo que educativamente vale de ese conocimiento y cuál debe ser su actitud al transmitirlo al estudiante.

Así, el conocimiento sobre el lenguaje no sólo tiene que ver con la manera como este influye en los procesos de pensamiento y en el saber; también con el comportamiento, con la conducta y con las acciones en que intervienen los usuarios en la vida cotidiana, lo que puede entrar a formar parte de los “sistemas de exclusión” de los que habla Foucault y que hace parte de la realidad contextual de la cual, sin duda, hacen parte los sujetos enunciadores. Esto nos lleva a pensar que, desde el lenguaje, siempre el sujeto, llámese maestro o investigador, siempre está asumiendo una posición, adoptando una actitud, un punto de vista, es decir, está puesto en contexto. Desde ahí elabora *constructos*, propone objetos, impone límites, precisa categorías y define conceptos con base en los cuales desarrolla una particular perspectiva acerca del lenguaje; pero tal perspectiva no obedece a una visión puramente lógica, se llena de contenidos provenientes del campo analógico, donde se privilegian las leyes primarias de la comparación, de la semejanza, de la oposición, de la participación, del juego y de las posibilidades.

Esto se debe a que, muy a pesar de que en Occidente se entronizó la dicotomía entre *mimesis*/ *diégesis*, que proviene de la tradición platónica, es necesario apelar al tercero excluido la *methexis* y considerar estas figuras como los términos de una tríada inclusiva, donde el tercero juega entre la imitación y la creación, como una forma de participación y de distancia donde interviene el sujeto, a tenor de que ninguna de ellas ocurre al margen de

la participación, del distanciamiento de un sujeto. Esto quiere decir que ni la mimesis es reproducción ni la diégesis es creación absoluta; todo depende del papel de lanzadera que el sujeto desempeña: participando en uno y otro caso o tomando distancia de la realidad hasta llegar a sentirla o imaginarla en lugar de comprenderla.

De esto resulta que el conocimiento es una manera de diferir la realidad, de aplazarla, de ponerla a distancia y, sobre esta base, operar sobre ella todo tipo de acciones, de operaciones donde cuenta el grado de participación del sujeto. El sujeto no es una entidad, sino una configuración de posturas, de situaciones frente al mundo desde las cuales se da sentido al mundo, lo cual nos invita a pensar que el sujeto está en proceso de constitución, en la medida en que se sitúa frente al mundo, frente a sí mismo y frente a los demás. Su mundo es el de una serie de experiencias diversas, plurales.

En este sentido, el conocimiento no se da al margen de un sujeto, y esto tiene particular interés en el caso del lenguaje y la pedagogía; por eso, la realidad rebasa cualquier sistema conceptual, así sea científico. Rebasar un sistema científico, romper con él es saber ponerse en situación, saberse ubicar ya en el límite de lo conocido o ser capaz de adoptar una postura. A la larga, el conocimiento es un problema de extraposición (Bajtín, 1992). Extraponerse es situarse en posición cognitiva, ética, estética, política, histórica y cultural. Esto define, en parte, las formas de la racionalidad y a ellas habría que achacar la manera como se desarrolla la ciencia, ya a través de rupturas o de la capacidad de los científicos para imaginar o situarse en los límites.

Al no ser la ciencia monolítica, lógicamente aséptica o parametral, se ve influida por lo que ocurre fuera de ella. Es entonces cuando el conocimiento analógico, es decir, aquel que se desarrolla en torno a la semejanza, que no tiene carácter demostrativo, que no se aviene a las estructuras y principios lógicos, da pie a ángulos de fuga del razonamiento, como ha ocurrido en la época actual, donde más allá de la inducción y la deducción, se

imponen las formas abductiva y transductiva —del razonamiento que implica que las hipótesis, no de manera necesaria, deben convertirse en tesis o que el principio de diferencia puede dar paso a la semejanza, que, lejos de ser demostrada, también se queda en el terreno de la hipótesis—.

Para el efecto, Zemelman (2003) propone distanciarse de los parámetros tanto de orden teórico como cultural, es decir, de los fundamentos, la experiencia o los contenidos, porque dada su carga de valor, influyen en la determinación del pensamiento, todo con el fin de llegar a la objetivación y entrar en lo indeterminado que requiere el pensamiento crítico. De ahí que para Zemelman (2003), el distanciamiento y control de los parámetros son necesarios para establecer el pensamiento crítico, en aras de buscar la lucidez para pensar la realidad que se vive: "poder reaccionar frente a ella de manera que allí sobre sentido la búsqueda de lo indeterminado", de tal manera que al romperlos la ciencia pueda desarrollarse, construir nuevas formas de razonamiento como las ya anotadas y adoptar la voluntad de verdad más allá de la lógica, para acceder a los límites y así consideremos otras formas de apropiación de la realidad por fuera de la ciencia y seamos capaces de superar la lógica bivalente.

La investigación acción en la universidad

Sin desconocer la importancia de otros modelos, la investigación acción nos permite establecer vínculos estrechos con la práctica pedagógica. Como su nombre lo dice, la investigación acción crítica tiene como características el ser una práctica humanística, política e ideológica. En virtud de eso, favorece las relaciones con el otro y propone criterios que eviten las interpretaciones distorsionadas y apunta a unos criterios mínimos de competencia comunicativa que, basada en la pragmática universal, considere en cualquier actuación una serie de máximas para el entendimiento mutuo. El entendimiento se rige por reglas que se siguen, pueden justificarse en su corrección y hacen parte de una competencia comunicativa.

La validez de esas reglas se rige por máximas que, a propósito de la verdad, rezan que esta es aceptable cuando suministra fundamentos y es sólidamente argumentada (máxima de verdad); que se ha de procurar la confiabilidad en cuanto se dice; que se debe (máxima de inteligibilidad); que tiene que actuar de manera consecuente con propósitos y sentimientos del hablante (máxima de sinceridad), y que está obligada a ofrecer justificaciones en términos de un compromiso intersubjetivo entre los interlocutores (máxima de corrección).

Estas máximas pueden dar pie a prácticas pedagógicas que propicien, por ejemplo, la expresión libre del estudiante, la formación acorde con normas sociales, el trabajo crítico sobre la verdad, la formación para la discusión argumentada y el diálogo, todo eso comprendido dentro de los derroteros trazados por la teoría crítica de la educación.

La efectividad de la investigación acción puede ser posible si se cumplen algunas condiciones, como obedecer a prácticas sociales que puedan ser mejoradas, regidas por los criterios de planificación, acción-observación y reflexión, y donde se exija la intervención responsable de todos en cada uno de los momentos de la actividad y donde se atenga a las características que la definen: la relación estrecha entre conocimiento y acción, entre teórica y práctica, la orientación hacia el cambio educativo, su naturaleza de práctica social, el maestro como investigador que toma su práctica como objeto de reflexión para mejorarla.

La lectura y la investigación

Es un hecho que estamos en la sociedad de la información y se supone que vamos rumbo a la sociedad del conocimiento. Esta realidad le exige al sistema educativo trabajar en algo que se ha convertido, no sin dificultades, en tesis: hay que desarrollar diferentes competencias que le permitan al estudiante seguir estudiando, seguir aprendiendo, seguir formándose, porque ni el maestro es la fuente de conocimiento; ni la universidad-escuela, el único centro dispensador de saber. No obstante,

como ya se dijo, sí le corresponde a la universidad y a la escuela propiciar que el alumno aprenda a pensar de diversa forma para que sea capaz de enfrentarse de manera competente a la nueva información, sepa buscarla, sepa seleccionar lo nuevo, organizarla e interpretarla o darle sentido, entre otras cosas para estar preparado para los nuevos y sucesivos retos que esta sociedad plantea a los nuevos profesionales.

Por eso la lectura es una de las estrategias fundamentales que se le ofrecen a los nuevos aprendices en el proceso formativo de aprender a aprender, en las varias direcciones en que se le exige a uno ser competente: aprender a ser y a hacer y ser capaz de modificar estas competencias básicas a través del saber, del poder y del querer, como procesos integrales que conforman tanto el conocimiento como el comportamiento humano.

De este modo, la lectura proporciona estrategias de aprendizaje a través del estudio, de manera que la lectura se convierta en una estrategia transdisciplinaria que permita la integración de lo que por tradición ha estado disgregado, disperso, a tenor de lo que nos dijo Bajtin acerca del sentido: el sentido configura la realidad como algo conocido y valorado, esto es, el sentido es significación y valoración, a la vez.

En lo que respecta a la lectura, es muy importante fundamentarla en la certeza de que el significado no es transparente, de que la representación es múltiple y, en consecuencia, la lectura es la búsqueda permanente del sentido. Si decir sentido es decir ambigüedad, es necesario que el lector se apodere de instrumentos hermenéuticos que le permitan reconocer que toda interpretación debe ser adecuada, tiene su momento histórico, no es arbitraria ni puede distorsionar el sentido; de igual manera, no puede estar siempre a la caza de la verdad ni de la objetividad, pero sí debe procurar la comprensión.

La escritura y la ciencia

Si se trata es de crear conciencia de la escritura a partir del principio de que "la escritura es la conciencia de la forma", es una manera de objetivar la

práctica y de controlar sus efectos, es preciso atender a la escritura como un "saber pensar" (Cárdenas, 0000). Si bien es cierto que todos pensamos, la tendencia actual es a procurar que cada sujeto desempeñe su función cognitiva de manera estratégica. De por sí, esta consideración supone que la comprensión es un proceso demasiado complejo en el cual intervienen diferentes factores.

La comprensión tiene un doble movimiento que, para el caso de la escritura, y a tenor de que siempre se comienza con un tema o con una idea, requiere, por un lado saber, cuáles elementos abarca o contiene o supone el tema y, por el otro, cómo ese despliegue de elementos se incorpora dentro de un cierto marco cognitivo o de referencia de manera que resulte coherente con los conocimientos previos.

La comprensión es un proceso constructivo que implica que nuevos conocimientos se aprenden sobre la base del conocimiento previo, pero también es un proceso integrativo, por cuanto esos nuevos conocimientos deben incorporarse de manera coherente. Esta articulación entre conocimientos previos e información nueva nos acerca a la idea de interactividad. Esta búsqueda de congruencia requiere la participación de procesos de análisis y de síntesis, de inferencia, de operaciones y estructuras cognitivas que deben llevar a un cambio conceptual.

Así, son diversos los factores que intervienen en el proceso de comprensión; allí interviene la memoria de trabajo, cuyo papel es fundamental para mantener la cohesión; la memoria de largo plazo, que incide en la inteligibilidad y significación de los contenidos, y por supuesto el aprendizaje, que se configura con la integración discursiva del nuevo texto que incorpora el sujeto.

La escritura nos pone en la perspectiva de satisfacer ciertos protocolos de investigación (por ejemplo, presentar informes), de socializar los resultados, de entrar a compartir con otros los hallazgos y de conformar redes, asumiendo los retos de la interacción con otros que trabajan en la misma dirección, que cumplen los mismos compromisos y que se interesan en el mismo campo. Debemos reconocer en ella una

práctica discursiva que obedece al uso consciente, reflexivo y controlado del lenguaje para generar texto en ausencia de contexto.

Esta práctica *distanciada, controlada y diferida* requiere apoyos lingüísticos donde faltan los semióticos, control de las interpretaciones, ayudas al lector para que comprenda, la mayor explicitud y claridad posibles, el juego con diversas formas de representación, la explicitud de puntos de vista, el manejo de las estructuras de información, el recurso a la argumentación, ya sea que intente demostrar una tesis, persuadir al otro o convencer a un auditorio de su conveniencia. Esto quiere decir que la argumentación fluye entre diversos planos del sentido. La escritura, entonces, debe apoyarse en el manejo de estructuras de información, de puntos de vista, de propósitos diversos; debe acudir a estructuras cognoscitivas y a operaciones discursivas, y debe, en fin, generar diferentes tipos de textos.

Conclusiones

El lenguaje media en el conocimiento y multiplica las formas de la representación, reconstruyendo y controlando la actividad superior, dándole la flexibilidad y dinamismo operacional al sistema que, a la vez, ancla en el contexto y cobra independencia de él. Así mismo, regula y equilibra (Martín Serrano, 1978) el comportamiento humano, al situarlo en el terreno de la acción y al convertirlo en una praxis intersubjetiva que se pliega sobre el sujeto y, a la par, apunta hacia el otro y hacia el mundo. Por eso, el lenguaje supera la naturaleza de simple instrumento, de herramienta y asume el papel de mediador semiótico y discursivo que, más que hacia un objeto externo, se orienta hacia la acción inscrita en los modos de conocer y comportarse de sujetos humanos y hacia sus propias operaciones lingüísticas.

El resultado no es otro que una *visión de mundo* dual, de índole *dialéctica y analéctica*, cuyas formas lógicas y analógicas recogen semejanzas y diferencias y donde conocimiento y conducta se cruzan para configurar la praxis humana (Oñativia, 1978). En este orden, la mediación es un *integrador cognitivo* (Martín Serrano, 1978) de diversos órdenes

del sentido que se superponen o se distancian, crean disonancias o concordancias en diferentes momentos de la actividad del hombre. Por eso, la mediación instala la diferencia; multiplica las formas de abstraer, conectar, disociar, transformar o contextualizar, y marca las tensiones típicas del campo del sentido.

Según Martín-Barbero (1986), las mediaciones son “el lugar desde donde se otorga el sentido a la comunicación”. Desde allí, el sentido se nos da como acontecimiento divergente que implica: *relación, operación, acontecimiento*. En cuanto relación, el sentido media entre la diferencia y la semejanza. Es operación, por cuanto apoya procesos mentales y acciones específicas de índole cognitiva e interactiva, que son vértice de la praxis humana. Es acontecimiento, en la medida en que, en su campo, se funden contenidos y valores, acciones y actitudes; se despliega el horizonte de las preguntas sobre el porqué y el para qué de las cosas, y se adop-

tan los matices crítico y creativo que transforman el discurso en reflejo, refracción y acentuación (Bajtín, 1992).

Por lo dicho, el sentido no es aséptico, pues cargado de intereses humanos, es susceptible de comprensión (*i. e.* explicación e interpretación), produce diversas formas de referencia y convoca, incide o provoca acciones y posturas de los sujetos que lo producen o lo interpretan. El sentido es expresión, porque el hombre adopta actitudes, es activo y reflexivo, es sujeto en su ser y hacer; su vida es variada y variable. En su hacer-conocer, el hombre trata de comprender el mundo y de saber de las cosas; con su acción, transforma y se transforma, asume actitudes y trasciende los hechos de acuerdo con variados fines. Así, ni conocimiento ni comportamiento son un calco del mundo; todo ocurre a través de la acción (Gutiérrez, 1975) y del sentido y del misterio del símbolo y de las múltiples mediaciones que se le ofrecen al hombre a través del prisma del lenguaje.

Literatura citada

- AA. VV. (1986). *El hombre latinoamericano y sus valores*. Bogotá: América.
- Arnal, J.; Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa: fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.
- Babolín, S. (2005). *Producción de sentido*. Bogotá: San Pablo-UPN.
- Bajtín, M. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Barthes, R. (1974). *El grado cero de la escritura: nuevos ensayos críticos*. Madrid: Siglo XXI.
- Braunstein, N. (1999). *Psiquiatría, teoría del sujeto y psicoanálisis*. México: Siglo XXI.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- ____ (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- ____ (1989). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bunge, M. (1986). *La investigación científica: su estrategia y su filosofía*. Barcelona: Ariel.
- Cárdenas, A. (1997). *Hacia una pedagogía integral del lenguaje*. Folios (7), 33-42.
- ____ (1998). *Un marco semiodiscursivo y sociocognitivo para la enseñanza del español*. Informe de investigación. Bogotá: UPN-CIUP, 250 pp.
- ____ (2000a). *Naturaleza semiótica del pensamiento y enseñanza del lenguaje*. En: *El oficio de investigar: educación y pedagogía hacia el nuevo milenio*. Bogotá: UPN-CIUP, pp. 189-224.
- ____ (2000b). *Interpretación, argumentación y competencias del lenguaje*. Folios (11), 52-65.

- _____(2004). *Hacia una pedagogía de la literatura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- _____(2007). *Hacia una didáctica de lo analógico: lenguaje y literatura*. En: *Redlecturas No. 2*. Medellín: Gobernación de Antioquia, pp. 58-64.
- Carr, W. y Kemmis, S.** (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Charaudeau, P.** (1983). *Langage et discours: éléments de semiolinguistique*. Paris: Hachette.
- Clark, H. y Clark, E.** (1976). *The psychology of language*. New York: Prentice Hall-Jovanovich.
- Dijk, T. van** (2000a). *Ideología: un enfoque multidisciplinario*. Barcelona: Gedisa.
- _____(comp.), (2000b). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- _____(comp.), (2000c). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.
- Echeverría, R.** (1997). *Ontología del lenguaje*. Santiago: Dolmen.
- Foucault, M.** (1987). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- _____(1971). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- Martín Serrano, M.** (1978). *La mediación social*. Madrid: Akal.
- Martín-Barbero, J.** (1987). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Morin, E.** (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Oñativia, Ó.** (1978). *Antropología de la conducta*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Ricoeur, P.** (2004). *La historia, la memoria y el olvido*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Touraine, A.** (2000). *Crítica de la modernidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____(2004). *¿Podremos vivir juntos?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Vargas, G.** (2007). *Constitución del sujeto y constitución subjetiva de mundo*. En: G. Vargas y otros. *Formación y subjetividad*. Bogotá: UPN-San Pablo, pp. 29-41.
- ____y otros (2007). *Formación y subjetividad*. Bogotá: UPN-San Pablo.
- Vattimo, G.** (1995). *Más allá de la interpretación*. Barcelona: Paidós.
- Vigotsky, L.** (1989). *El desarrollo de los procesos mentales superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zambrano, A.** (2006). *Los hilos de la palabra: pedagogía y didáctica*. Bogotá: Magisterio.
- Zemelman, H.** (2003). *Conocimiento y ciencias sociales: algunas lecciones sobre problemas epistemológicos*. México: Universidad de Ciudad de México.