

Emocionar/Pensar:
Escuchar/dialogar/leer/escribir:
Investigar/aprender

Un zeppelin para volar en la docencia universitaria

*Jorge Ossa Londoño**

Grupo CHHES-Facultad de Educación - Universidad de Antioquia

Resumen

Leyendo el libro “Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica” de la Doctora Paula Carlino, llego a la conclusión de que los procesos de desarrollo de las competencias de lectura, escritura y aprendizaje están estrechamente relacionados con los procesos para el desarrollo de la capacidad de escuchar, de dialogar, de investigar, y que todos estos verbos se mantienen en tensión creativa a través de la emoción y la razón, esto es mediante el asombro y el pensamiento. De hecho, creo que es válida la siguiente aseveración de causalidad compleja: La investigación y el aprendizaje son interdependientes y están influenciados directamente, a su vez, por la escucha, el diálogo, la lectura y la escritura. Es un octaedro romboide regular, cuyo objetivo es volar, al mantenerse inflado de emotividad y tensionado por el pensamiento; y volar más alto cuando el combustible es el pensamiento crítico y autocrítico. Tal es el espíritu que anima la presente contribución.

Palabras claves: lectoescritura, investigación, aprendizaje, pensamiento crítico

Summary

Reading the book “Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica” from Dr. Paula Carlino, I arrived to the conclusion that the processes involved in the development of the capacity to read, to write, and to learn are tightly intertwined with the processes for the development of the capacity to listen, to dialogue and to search, and that all this verbs are held together in a creative tension by emotion and reason; that is through marveling and thinking. As a matter of fact, I think that the following statement of complex causality is correct: Research and learning are interdependent and are influenced directly by listening, dialogue, reading and writing. It’s a rhomboid regular octahedron to fly inflated with emotions and tensed by thinking...and fly higher when critical and autocritical thinking are added to the gas mixture. Such is the spirit of this contribution.

Key words: Reading, writing, research, learning, critical thinking.

* J. Ossa es Médico Veterinario, Master of science y Ph.D en microbiología. Actualmente profesor jubilado de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. E-mail: jeossa@catios.udea.edu.co

Valga la advertencia de que “leer”, en este ensayo se tomará en todo el sentido de la palabra; no solamente como la lectura de los textos impresos sino, principalmente, el texto del mundo que empieza y termina en nuestro propio mundo interior, atraviesa las membranas que nos unen/separan del entorno inmediato, penetra en la cotidianidad y se lanza al entorno lejano y a la imaginación ilimitada del Homo sapiens.

¿Qué hacemos los profesores universitarios para enseñar a escuchar?

¿Para enseñar a dialogar?

¿Para enseñar leer?

¿Para enseñar a escribir?

¿Para enseñar a aprender a aprender?

¿Para enseñar a investigar?

¿Para enseñar el asombro?

¿Para enseñar a pensar?

¿Para enseñar a volar?

¿Para enseñar a volar más alto?

Paula Carlino argumenta en favor de la tesis de que uno de los principales problemas en el desarrollo de la capacidad de lectura de los textos académicos, es la falta de alfabetización académica; esto es, la falla o la incapacidad del profesor para introducir al estudiante en el mundo de las lógicas y las jergas de cada disciplina, lo que también podríamos denominar como falta de introducción histórico-epistemológica y lingüística en cada disciplina o materia.

¿Cómo podemos los profesores resolver esta falta de historicidad en la introducción de los estudiantes en las disciplinas? Vale decir, ¿cómo lograr esa alfabetización académica?

En su libro, la autora citada, dice que, según se viene utilizando el concepto de alfabetización académica en el mundo anglosajón desde hace unos diez años, se refiere al “...conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en las culturas discursivas de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad. [Y continúa la autora] “Apunta, de esta manera a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. Designa también al proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso.” (p. 13)

Tradicionalmente, en la universidad, el asunto de enseñar a pensar no parece convocar a nadie, (excepto a los filósofos que son, como dice Morin, los profesionales de las ideas). Por su parte, el asunto de enseñar a investigar lo hemos resuelto con cursos de metodología de la investigación, y los resultados son conocidos por todos (un rotundo fracaso). De hecho, la pregunta, fundamental en la génesis de toda investigación, no se trata en la escuela. De la misma manera el aprendizaje no es problema que se estudie, excepto en la facultades de educación, aunque no parece que lo hicieran con la debida insistencia. ¿Cómo empezar a romper el círculo vicioso de acusaciones a los niveles anteriores de educación formal e informal; esto es, a la secundaria, a la primaria, al grupo social, y a la familia? Tal ha sido la inquietud fundadora y el objetivo de los Semilleros de Investigación.

Los Semilleros de Investigación son grupos espontáneos de estudiantes y guía o tutor, que se reúnen semanalmente para un encuentro de reflexión: historias de vida, expectativas, compromisos compartidos, diálogo, ciudadanía, epistemología, lluvias de ideas, hipótesis, y, eventualmente, proyectos de investigación o de acción...Todo de manera extracurricular y

voluntaria, con el compromiso fundamental de que si se pierde el entusiasmo no es necesario volver, pues ante todo es un espacio lúdico-académico, de encuentro y de respeto donde emergen sujetos con voces e ideas propias.

Pero el cambio hacia la cultura de la investigación, en la Universidad, no puede quedar solamente en manos de los grupos de estudiantes y profesores voluntarios, esto no puede ser sino un indicador de la necesidad y de la posibilidad...o como lo he escrito antes: un llamado a gritos por una buena docencia universitaria. Es necesario que el movimiento llegue a cada aula, esto es, que quede unido en forma inextricable a la práctica docente.

Para volver a la pregunta por la aproximación didáctica al globo volador, a continuación describiré algunas fases estratégicas que, desde mi experiencia, recomiendo para crear un ambiente crítico y creativo en los espacios universitarios, cualquiera que sea el nivel: El primer paso debe ser el redescubrimiento, por parte de cada uno de los estudiantes, de sus conocimientos acumulados sobre el asunto particular que se vaya a tratar, pero no solo el primer día de clase, esto es, en la introducción de la disciplina o del curso, sino en la introducción a cada tema y subtema, en cada una de las ‘horas’ de clase. El estudiante llega con un gran cúmulo de conocimientos adquiridos, bien por aprendizaje social (en el mundo de la vida cotidiana, desde la cuna), bien por aprendizaje académico (logrado a lo largo de su escolaridad). Este conocimiento previo incluye no solamente los aciertos (o “verdades”) y las verdades a medias, sino también los ‘errores’, los mitos, las dudas, las ideologías, las impresiones, el “yo creo”, y muy especialmente, las experiencias o vivencias, y, ante todo, las preguntas. Un alumno avanzado me trajo recientemente una cita de Ausubel (1983) que resume este punto en forma magistral: “Si tuviera que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, diría lo siguiente: el factor más importante que influye sobre el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averíguese esto y enséñese consecuentemente”.

Aquí tendríamos una oportunidad privilegiada para poner en práctica el diálogo genuino, para estimular la emergencia de la voz de los sujetos, sus propias palabras, su capacidad de leer el mundo de lo real y el mundo de las ideas, su capacidad de escribir y, ante todo, el reencuentro con los pensamientos propios y con los conocimientos nuevos; esto es también un encuentro consigo mismo, con el sujeto constructor de conocimiento, con el investigador natural, ¡dada su condición de H. sapiens!, ¡con el aprendiz que construye el camino hacia su propia autonomía! En fin, con el sujeto que aprende a aprender.

El aprendiz surge de esta experiencia con coraje, al comprobar que está allí, no por su ignorancia (cabeza hueca), sino porque sus conocimientos y sus preguntas respaldan su entusiasmo para continuar su aprendizaje. El reconocimiento, por parte del profesor, de los aprendizajes que ‘traen’ los estudiantes es un acto de respeto.

Más allá de este momento de desconstrucción y reconstrucción de conocimiento, que a la vez se puede convertir en una extraordinaria “lluvia de ideas” para el aprendizaje del profesor, lo más indicado sería que el profesor presente ¡su propio texto!; esto tendría múltiples efectos sobre la razón y la emoción de los estudiantes, pero ante todo: 1) les demostraría que escribir es tarea común, y no el producto de unos pocos anónimos iluminados, generalmente extranjeros (es decir: ¡hasta el profesor puede escribir!), 2) el texto ‘propio’ estaría escrito en el idioma ‘propio’ y traería ejemplos del contexto ‘propio’; lo que demostraría que el tema disciplinar no es ajeno a las realidades ‘propias’ del estudiante y su medio, 3) así cumpliríamos con la primera gran estrategia de enseñanza que debe ser el ejemplo. Podríamos proponer la hipótesis de que si el profesor escribe ¡y utiliza sus textos en la clase apropiadamente! (No sería un uso apropiado la repetición del texto...), sus estudiantes podrían ser buenos, o mejores escritores.

Pero además del texto escrito con tinta sobre papel, el profesor también puede ofrecer su texto personal de experiencia y de vida. Trabajando con estudiantes de medicina por ejemplo, el profesor puede ofrecer su historia médica personal y también, respetuosamente, su propio cuerpo donde están inscritas huellas o signos que los estudiantes pueden descubrir y discutir. Tal experiencia la tuve con un grupo de mis estudiantes, tarde en mi experiencia profesoral: creado, en primer lugar, el ambiente de respeto y confidencialidad de la comunidad de aprendizaje, dediqué una sesión a mi historia médica, y los estudiantes (de primer semestre de medicina) fueron invitados a examinar mi propio cuerpo descamisado, y descubrieron la deformación en mi antebrazo derecho por una fractura, una cicatriz en el hipocondrio derecho, la huella de la vacuna contra la viruela y los signos propios de la edad.

Con estos cuatro elementos se dio la oportunidad para discutir aspectos fundamentales del acto médico (compasión y respeto con el menesteroso –el necesitado, el enfermo), condiciones y estilos de vida asociados a mi fractura, y un trabajo médico admirable para la época (40 años atrás), además de las secuelas inmediatas y tardías del accidente (sepsis y daño en el sistema nervioso central). La litiasis (o cálculos) biliares, asunto popularmente asociado a cuarentonas y cuarentones, gorditas y gorditos, pero de lo cual realmente se desconoce muchísimo sobre su verdadera etiología; además, ¿para qué sirve, entonces, la vesícula biliar si se la puede extirpar de manera radical? En cuanto a la vacuna de viruela, se trata de una cicatriz que los estudiantes de hoy ya no tienen, y la discusión del porqué no la tienen es un tema que lleva a los más añejos hechos históricos de la medicina y a una verdadera epopeya en la cruzada contra las enfermedades infecciosas, pues tal peste se declaró erradicada del mundo en 1978. Finalmente sobre los cambios asociados con la edad cuya explicación bioquímica y molecular todavía se desconoce. Así la lección de medicina se vuelve multidimensional e inquietante. El texto del cuerpo, el cuerpo del profesor.

Así se potencian el asombro, el entusiasmo y la curiosidad que ya implican una lectura y son el principio de un diálogo con el mundo. Estas capacidades son inherentes a todo ser humano saludable. Es el entusiasmo que exhibimos desde el nacimiento, el placer y el asombro que implican una primera lectura, y la curiosidad que, transformada en pregunta, se convierte en la herramienta más poderosa para la construcción de conocimiento, pues sin pregunta no puede haber investigación.

Con entusiasmo y con asombro, por los sentidos penetran las primeras percepciones que se convierten en códigos que nos sirven para seguir codificando/descodificando y simbolizando la información sobre el mundo en nuestro proceso de aprendizaje. Así repletamos nuestras mentes -ese sexto sentido- que nos permite el acceso al segundo mundo poperiano -de las ideas- cuyo producto principal es la adicción a la pregunta y a la hipótesis... que conducen a la investigación.

Llamaré investigación, en este contexto, a la construcción de conocimiento, bien mediante la reflexión individual, el diálogo genuino entre pares aprendices, bien por la lectura de los textos, por la lectura del mundo o por el poderoso método empírico analítico característico de la modernidad, pero no solamente a este último.

De paso critico la tendencia prevalente, en el sentido de llamar investigación solamente al trabajo de grupos consolidados y de grandes laboratorios dirigidos por magísteres y doctores. A este tipo de actividad la llamaré investigación profesional, y la considero de gran importancia en la sociedad de hoy, pero me esforzaré por demostrar que el término “investigación” no puede limitarse a este tipo de nichos y personajes, sino que es una capacidad inherente a todo ser

humano. Justamente, creo que corresponde a la educación potenciar esta capacidad –la de investigar- como base de la humanización. HUMANIZAR sería en este sentido el logro de una creciente conciencia de nuestra condición humana, es decir de nuestro cerebro descomunal, anclado en un primate erguido y fonador.

Repitamos las preguntas fundamentales: ¿Cómo fomentar en la escuela, y particularmente en la educación postsecundaria esa capacidad de lectoescritura y de investigación? ¿Cómo recuperar y mantener el asombro, la curiosidad y el entusiasmo?; ¿cómo promover la pregunta?; ¿cómo ‘enseñar la Investigación’?

Es un gran dilema que se convierte en paradoja frente a las tendencias actuales de la universidad investigativa. Creo que la mejor manera de introducir la investigación en la vida universitaria es a través de una buena docencia. Así, quiero, de una vez, indicar que me aparto de la idea de que una ‘gran investigación’ en la universidad mejora la docencia. Por el contrario, es válido preguntarse si ¿la buena investigación mejora la docencia o la buena docencia mejora la investigación? ¿Dónde estará el punto de equilibrio?

La Dra. Carlino nos propone la alfabetización académica disciplinar y lo hace de una manera brillante y convincente, pero tengo la impresión de que el problema es más profundo, en la ontogenia misma de los sujetos aprendices; por tanto la solución no puede estar solamente en el nivel disciplinar, sino en un nivel integral: es la lectura del mundo de la vida lo que nos puede conducir al pensamiento como guía liberadora y como elementos para la escritura y la indagación. Pero la misma autora deja claro que la escritura es un tema de enseñanza/aprendizaje que no se agota en la educación básica ni en los primeros años universitarios, sino que debe continuar a lo largo de la vida, pues siempre es perfectible, no se trata de una habilidad que aprendemos de una vez para siempre. Cada disciplina es una comunidad de aprendizaje, esto es, una comunidad de lenguaje con expectativas, léxicos, lógicas y estilos propios. Es aquí donde los estudiantes requieren una inducción que les permita sobrevivir en el primer intento.

Para finalizar quisiera narrar otra experiencia de finales de mi carrera docente que, infortunadamente, no tuve oportunidad de replicar: Fue una “clase sobre cáncer”. Yo ya estaba muy cansado para ir a contarles a los estudiantes todo lo que “tenían que saber” sobre el tema (como había tratado de hacerlo durante la mayor parte de mi vida profesoral). Entonces les pedí, para empezar, que en una hoja me dijeran algo que cada uno sabía sobre cáncer y en otra formularan una pregunta sobre este tema. Además, debían transcribir la pregunta a sus cuadernos de notas. Luego leímos todo lo que ellos decían saber y posterior a cada lectura se fueron introduciendo otros elementos relacionados con el asunto planteado por cada estudiante y se atendieron preguntas y comentarios. Como era de esperarse, se aparecieron conceptos que son aceptados como verdades o consensos sobre el cáncer, también verdades a medias, mentiras francas, prejuicios y mitos; pero al final del ejercicio se había “cubierto todo tema”. Luego se anunció a los estudiantes que el examen de esta “clase” sería la solución, por parte de cada uno, de la pregunta que habían copiado en su cuaderno. Así ocurrió; el día del examen, ellos mismos no lo podían creerlo. El resultado numérico fue desastroso. Aparentemente los estudiantes no tomaron en serio el asunto. Aparece pues el problema de que nuestros estudiantes formulan preguntas a regañadientes, pero el investigador que se enamora de sus propias preguntas no aparece en nuestras aulas universitarias.

Sin embargo, otra lectura, no menos plausible, es que los estudiantes no se hubieran tomado en serio la propuesta de continuar investigando sobre la pregunta que habían formulado para luego ser examinados sobre ella, porque esta propuesta didáctica pudo haber resultado demasiado

novedosa y contraria el contrato pedagógico implícito, al que están acostumbrados los alumnos. Realmente no es esperable que las innovaciones funcionen en forma automática, sería entonces necesario acompañarla con apoyos didácticos para luchar contra la "resistencia al cambio" o, mejor dicho, contra la tendencia a comprender las propuestas desde las lógicas más habituales.

Como corolario podemos decir que poner en marcha las ganas de aprender por parte de nuestros estudiantes universitarios no es asunto fácil, pero los profesores debemos insistir de manera incansable.

Referencias

CARLINO, P. "Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica". Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 200ps, 2005.

