

El docente universitario y la formación investigativa

Ponente: Jorge Ossa Londoño*

Grupo CHHES, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia

Empecemos diciendo que, afortunadamente, el tema se ha puesto de moda. Hace unos años este movimiento no hacía parte prominente de los planes institucionales; pero, infortunadamente, tenemos que aceptar que la preocupación ronda aún muy lejos del profesor universitario. Muchos autores, y nosotros mismos desde el grupo CHHES hemos analizado la situación, empezando por describir al profesor universitario de hoy y sus condiciones muy particulares de ejercicio docente; de la misma manera nos hemos preguntado qué es un profesor universitario, qué es lo que profesa, y cuál sería su diferencia con el maestro. En esta oportunidad quisiera apartarme de esas temáticas para enfocar otro aspecto que realmente considero mucho más preocupante: es la actitud del profesor frente a su rol de pedagogo y por tanto de intelectual.

Ser profesor universitario en nuestro medio es cosa fácil, basta con que el gobierno universitario de turno se comprometa con el aumento de la cobertura, lo cual crea de inmediato la demanda por más profesores – de cátedra, desde luego – y para el efecto no se necesita ninguna otra condición diferente a un título universitario (tampoco se necesita un segundo idioma, como sí se les exige a los profesores de “planta”). Así ingresamos los de mi generación en los años tempranos de la década del 70. Súbitamente resultamos profesores, sin que nunca nos lo hubiéramos propuesto.

¿Cómo empezar la tarea? Muy sencillo como lo hicieron mis profesores... ¿Existe alguna mejor manera para hacerlo? Puede que sí, pero no importa yo ya soy profesor universitario. Ser profesor universitario imprime carácter; no importa que este sea artificial y vano...lo importante es que la sociedad lo reconozca...sin cuestionarlo. Así se crea una aureola de profesor que posiblemente nos hace pensar que la reflexión pedagógica es para tutores de párvulos que aún no saben escribir.

Pero ¿nos hemos preocupado por la adultez de nuestros estudiantes universitarios? ¿Y estamos seguros de que saben leer y escribir? Aquí nos chocamos con un gran vacío cuyo llenado podría colmar todo el tiempo y el espacio para la formación del profesor universitario. En la experiencia que hemos acumulado, muy particularmente en compañía del Profesor Marco Vallejo, se nos ha hecho claro que en la lectoescritura y en el conocimiento de la condición humana tenemos los profesores la mayor deficiencia. La última nos hace desconocedores de nosotros mismos y por tanto de nuestros estudiantes, la primera, igualmente grave, tiene que ver con nuestra habilidad para pensar.

Si aceptamos que la universidad tiene como objetivo el pensamiento, podemos ver aquí, con claridad, un poderoso germen del fracaso de la universidad. Enfrentamos la tarea de enseñar con

* MV, MS, PhD. Profesor jubilado Universidad de Antioquia. Miembro fundador Grupo CHHES.

grandes deficiencias que hemos sumado a lo largo de nuestra escolaridad. Los doctores hemos tenido una escuela más larga y por tanto hemos acumulado más.

Lo anterior parece ser una tozuda realidad, desde luego con las honrosas excepciones. ¿Qué hacer entonces? **Creemos que la universidad necesita una revolución docente. ¿Quién quiere tirar la primera piedra?** Parece, sin embargo, que el momento está muy remoto pues el fiel de la balanza universitaria está muy alejado de los indicadores de buena docencia.

Y ¿a qué vamos a llamar buena docencia? Como lo hemos promovido desde los Semilleros de Investigación y lo ha acogido el Grupo CHHES, llamamos buena docencia a una docencia investigativa, crítica, no dogmática, creativa, no repetitiva, no trasmisionista, emancipadora, integral y multidisciplinaria. Toda ella promotora de un aprendizaje significativo.

A propósito de formación investigativa, de la actitud científica y del compromiso de la Educación (léase del profesor), quiero partir del brazo de Morin, quien propone que el objetivo de la Educación es humanizar la humanidad. Digamos también que, por lo menos en principio, educar es formar para la autonomía, para el cuidado de sí mismo y para la espiritualidad. Esta última, la espiritualidad, en sus múltiples acepciones, incluye la ciudadanía y la intelectualidad (la primera, en cuanto visión y acción más allá del polo egocéntrico de la condición humana y, la segunda, en cuanto capacidad para hacer propuestas de interés social).

Humanizar la humanidad significa, por una parte, el reconocimiento de nuestro origen homínido y el ingreso a la cultura que nos hace seres humanos; y de otro lado, como lo decía Kant, la posibilidad del salir de la culposa situación de dependencia hasta adquirir la autonomía para pensar y para el logro de la libertad.

¿De qué estamos hablando, entonces, sino de una educación que tiene por objetivo enseñar a pensar? Pensar es justamente lo que nos hace diferentes a los demás animales; si bien la potencialidad de hablar también nos es específica y, como lo ha dicho Wagensberg, el habla afinó la mente y la mente afinó el lenguaje: pensar-hablar-pensar: lenguajear. Eh ahí un principio fundamental de humanización. Andrés Klaus nos lo recordó recientemente (Uni-pluri/versidad 5:2, 41-49, 2005): el concepto de formación, Bildung en la cultura alemana, fue traducido por Humboldt en un una práctica que “privilegió la ciencia y la investigación, pero con una marcada orientación hacia la formación humana”

Muchos autores se lamentan (Wagensberg, Valenzuela, etc.) de no haber tenido la oportunidad de hablar mucho en las aulas, y muchos otros (Marina, Reading, etc) destacan la ausencia de pensamiento particularmente en la universidad.

¡Pensar y hablar son medios y fines fundamentales en los Semilleros de investigación!

Si el objetivo de toda formación es la humanización...si la humanidad se distingue específicamente por el pensamiento/lenguaje, que ahora forman una diada inextricable, no podemos concebir una formación que no esté, más que atravesada, **permeada** por el pensamiento, por la duda, por el diálogo, por la indagación. Tal vez aquí, en este juego del lenguaje, que es pensamiento, aparece una figura interesante: atravesada y permeada: quizás los ejercicios de investigación que se escenifican en los cursos de metodología correspondan a lo primero; de la misma manera que un jet atraviesa la atmósfera dejando una estela que inmediatamente desaparece. Cuando se permea la atmósfera, cuando se satura el ambiente, es posible que caiga el rocío o la refrescante lluvia...de ideas, en este caso, producto de la actividad de la mente estimulada y acicateada por el diálogo. ¡Tal es el espacio de los Semilleros de Investigación!

Los Semilleros de Investigación son una propuesta de formación. No se necesitarían adjetivos adicionales si no fuera porque la escuela, en todos sus niveles, está amenazada por múltiples circunstancias que han nublado las metas; es por esto último que decimos **formación investigativa**; para agregar un énfasis que ayude a encontrar el camino del aprender a pensar...del diálogo... de la ciudadanía, de la intelectualidad.

Recientemente encontramos un texto de Jorge Humberto Márquez, Titulado “Saberes previos y sentido común en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias: un enfoque desde la historia epistemológica de las ciencias” (En: Hacia el desarrollo de una actitud científica en la escuela desde la enseñanza de las ciencias. Colección de la Secretaria de Educación para la Cultura, de la Gobernación de Antioquia, págs. 25-32, 2008). Este autor se propone desmitificar la ciencia, como principio de la enseñabilidad de la misma; indica que los profesores tenemos y transmitimos “...concepciones pobres en ciencia y ricas en mitos”. Creemos que una actitud científica se forma resaltando los resultados de los grandes científicos sin “acercarse a los procesos, prácticas y formas de interrogar propios de la ciencia.” Así se logra fortalecer “...una especie de mito según el cual la actividad científica está reservada a unos pocos cerebros excepcionales.”

Sobre la actitud científica, dice el autor en mención, se trata “...de una condición de humanidad. *Homo sapiens sapiens* se puede definir como ese primate que busca respuestas lógicas a sus preguntas.” Y concluye: “...que la actitud interrogadora, de la actitud científica, no sea una cualidad de niños bien educados sino, más bien, una condición de humanidad. **No hay ser humano normal que no pueda ubicarse en este movimiento perpetuo de innovación que es la ciencia.**” (negrilla nuestra) En los Semilleros hemos llegado a la convicción de que desarrollar la capacidad de interrogar, de indagar, en fin de pensar, es un derecho humano anexo al derecho a la educación.

Necesariamente tenemos que recordar también, en este momento, a Fabio Villegas que en su artículo “La pedagogía es enseñar a pensar” (Uni-pluri/versidad, 5:2, 61-67, 2005) nos dice que formar la actitud filosófica es “...formar en otros la actitud de pensar”. Así llegamos a una interesante coincidencia entre los conceptos de actitud filosófica y actitud científica: ¡ambas tiene en común el pensar!

Rematemos con Humberto Márquez que nos ha dejado una muy grata impresión: “La actitud científica es más bien un terreno por cultivar y no algo que tengamos que adquirir” y agregamos nosotros, es un don con que la madre natura/cultura nos distingue del resto de la animalidad. ¡La responsable de dicho cultivo y su respectiva cosecha es la Educación!



MEMORIAS PRIMER SEMINARIO INTERINSTITUCIONAL SOBRE FORMACIÓN DEL
PROFESORADO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR FACULTAD DE EDUCACIÓN,
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, OCTUBRE 9 Y 10 DE 2008