



Fundamentos de la Perspectiva Pedagógica de la Universidad Central

Dirección de Desarrollo Curricular
Vicerrectoría Académica
2021



Fundamentos de la Perspectiva Pedagógica de la Universidad Central

Dirección de Desarrollo Curricular
Vicerrectoría Académica
2021





Consejo Superior

Rafael Santos Calderón (*presidente*)
Jaime Arias
Fernando Sánchez Torres
Augusto Acosta (*consejero invitado*)
Natalia Ruiz Rodgers (*consejera invitada*)
John Mario González (*consejero invitado*)
Flor Ángela Plazas (*representante de los docentes*)
Bryan Camilo Rodríguez Martínez (*representante de los estudiantes*)

Rector

Jaime Arias

Vicerrector académico

Óscar Leonardo Herrera Sandoval

Vicerrectora administrativa y financiera

Paula Andrea López López

Vicerrector de programas

Jorge Hernán Gómez Cardona

REDACCIÓN

Gloria Alvarado Forero

EQUIPO DE APOYO

Óscar Leonardo Herrera Sandoval
Rosa Helena Pachón Vargas
Pilar Murcia Méndez

PREPARACIÓN EDITORIAL

Coordinación Editorial - CRAI
Coordinador editorial: Héctor Sanabria Rivera
Asistente editorial: Nicolás Rojas Sierra
Corrección de textos: Javier Carrillo Zamora
Diseño: Patricia Salinas Garzón
Diagramación: lacentraldediseno.com

Publicado en Colombia - *Published in Colombia*

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida ni total ni parcialmente, ni registrada en sistemas de recuperación de información, ni transmitida en cualquier forma o por cualquier medio, sea este mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo y por escrito de los editores.

Contenido

Presentación	5
1. El pensar como objeto de la educación	13
1.1 Pensamiento reflexivo	13
1.2 Experiencia y pensamiento reflexivo	15
1.3 Lo problemático y el pensamiento reflexivo	18
2. El vínculo de la acción y el pensamiento	22
2.1 El concepto de acción en sus fuentes	23
2.2 Hacer de la acción el plano de consistencia	32
2.3 ¿Cómo se construye el plano de la acción?	33
3. Pensamiento y lenguaje	35
3.1 Hacer del pensamiento el núcleo de interés de la intervención	35
3.2 Lo problemático	37
3.3 La elaboración y el uso de los conceptos	38
3.4 Mediaciones y medios de apoyo	42
4. La formación del pensamiento reflexivo es indirecta	48
4.1 Los dispositivos pedagógicos	48
4.2 Competencias	51
Referencias	57
Anexo. Dispositivos pedagógicos	59

Presentación

Este documento describe una diversidad de trayectos que han sido recorridos colectivamente durante los últimos 20 años, siguiendo el diseño trazado por el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y al ritmo que el desarrollo de la Universidad estableció en cada momento. No se pretende aportar una formulación de un proyecto culminado —lo cual sería imposible dado el concepto de *proyecto* que se ha adoptado— ni trazar el derrotero que debe seguirse hacia el futuro. Se trata, más bien, de reunir un conjunto de segmentos que fueron construidos, siempre de forma provisional, con la finalidad de orientar la marcha común para afrontar coherentemente el desarrollo de la vida académica y para atender a las exigencias institucionales que trascienden a la Universidad, manteniéndola siempre enfocada en la realización de su propio proyecto. Sin embargo, tal construcción —en medio de la acción y en función de ella— mantiene una unidad determinada por el uso sistemático de un conjunto de reglas, entre las cuales las más notables son la aceptación de las limitaciones que imponen los conceptos involucrados, el uso de estos para elaborar el discurso y ordenar las acciones, el tratamiento de las materias de reflexión como problemas, y la comprensión de la construcción como parte de una intervención.

Integrar en un solo documento la perspectiva pedagógica que ha orientado la construcción que hoy tenemos y que es producto de un trabajo colectivo muy laborioso resulta particularmente difícil, no solo por la diversidad de problemas que aborda, sino también porque, al tratarse de una construcción colectiva, es muy probable que a cada paso alguien

experimente extrañeza frente a un planteamiento que le resulta especial. De cualquier forma, este documento intenta recoger el pensamiento de un colectivo integrado por muchos deseos, voluntades y fuerzas que se juntaron a lo largo de los últimos 20 años para dar vida y articular la organización académica y las prácticas pedagógicas de la Universidad Central, con una visión progresiva de la educación y la sociedad.

Dos rasgos de las rutinas de trabajo configuradas se manifiestan aquí: por un lado, la reflexión conjunta y el recurso de la escritura como medio para estudiar los problemas, dirimir las discusiones y estabilizar los acuerdos; por el otro, el hecho de que el ritmo y la secuencia de tratamiento de los problemas estuviesen determinados por los requerimientos prácticos. Debido a ello, el material escrito disponible es abundante y ha resultado muy dispendioso seleccionarlo y articularlo, pues la mayor parte de los trabajos revisados se detienen cuando la elaboración de los problemas alcanza el punto de la solución práctica.

Puesto que el principal interés en este documento es reunir las líneas de pensamiento que subyacen a la construcción y dado que dichas líneas tienen numerosas ramificaciones que sería imposible incorporar, remitimos a los lectores a los documentos de los proyectos académicos de los programas (PAP), preparados por los profesores y directores de los distintos programas de formación. Su estructura y su contenido son el testimonio más fiel del pensamiento que ha impulsado a la Universidad en las dos últimas décadas.

Por otra parte, debemos resaltar que, al recolectar y articular los fragmentos disponibles, la preparación de este documento ha mantenido el compromiso irrestricto de fidelidad al pensamiento y las ideas elaboradas con anterioridad. Los elementos nuevos solo han sido introducidos para complementar algún desarrollo insuficiente en los documentos antiguos que solo puede captarse en las circunstancias que imperan cuando el esfuerzo está dirigido por un ánimo integrador y la mirada es retrospectiva. Los fragmentos que desarrollan problemas discutidos

pero no documentados o conceptos tratados pero no suficientemente comprensibles para quienes no participaban en las discusiones han sido reelaborados con fidelidad a las fuentes empleadas.

Existen dos razones para elaborar el presente texto. Por una parte, un esfuerzo tan importante, sostenido durante tantos años y con repercusiones concretas en muchas prácticas institucionales ya arraigadas no puede carecer de la documentación suficiente para integrarse en el largo plazo a la historia institucional. Por otra parte, no es coherente que la instancia que realizó tan grande esfuerzo para construir, fomentar y sostener una manera de trabajar afianzada en lo escrito no finalice la escritura que produjo. Sin embargo, más allá de estas razones culturales y morales, predomina una motivación pragmática: la Universidad afronta un proceso de transformación muy profunda y no es posible transitar hacia una nueva configuración sin contar con una pieza que ofrezca una perspectiva más o menos completa y suficientemente explícita de lo construido y de las ideas y motivos subyacentes.

Este documento desarrolla la perspectiva pedagógica por medio de esta presentación y cuatro apartados. La mención intencional de la presentación obedece a que su contenido da cuenta de una de las razones por las cuales la construcción pedagógica se fundamenta en la corriente del pragmatismo, particularmente el de John Dewey. Dicha razón, que creemos fundamental para una institución con la trayectoria y el origen de la Universidad Central, es el compromiso de la educación con la democracia y la lucidez de la construcción que posibilita materializar dicho compromiso.

Los cuatro apartados que desarrollan la perspectiva han sido ordenados en función de las necesidades del lector. El primero de ellos desarrolla la reflexión sobre qué significa pensar y hacer del pensamiento reflexivo el interés central de la pedagogía y su intervención. Es oportuno resaltar que, por razones que se expresan en el mismo acápite, a diferencia de lo que es usual en Colombia, la mirada que se ofrece no se deriva ni está

comprometida con una visión psicológica del pensamiento, sino que se mantiene fiel al carácter filosófico de la reflexión al respecto. En otras palabras, nuestro interés en el pensamiento no procede de lo que la ciencia informa sobre la *función* de pensar ni sobre las estructuras anatómicas o fisiológicas de lo mental. Debido a este distanciamiento, el texto ofrece aclaraciones necesarias, sin detenerse en su desarrollo, sobre la postura en relación con otras tres nociones solidarias en el campo pedagógico: aprender, enseñar y conocer. El primer apartado enfatiza como elemento fundamental de la perspectiva el vínculo indisoluble entre lo problemático y el pensamiento reflexivo.

Puesto que hablar de *pensamiento reflexivo* supone hablar de la experiencia, el segundo apartado se dedica al concepto de *acción* como fundamento de la experiencia y se sirve de la lectura que Gilles Deleuze hace de Friedrich Nietzsche para pensar los problemas y la dinámica de la acción creativa; además, adopta su concepto de *plano de consistencia* para enriquecer la consideración de la acción y enfatizar su potencia. Para concluir, se enriquecen las consideraciones del pragmatismo sobre la acción abordando los desarrollos del marxismo con su concepto de *praxis* y del existencialismo con su concepto de *proyecto*, para buscar la coherencia de su uso en el contexto de la construcción de nuestra perspectiva.

El tercer apartado describe la relación entre lenguaje y pensamiento en función de dos temas de gran interés para la intervención pedagógica: por un lado, la necesidad de conducir la formación de los estudiantes a un trabajo sistemático de elaboración de conceptos y la sujeción de su uso a determinados límites, y, por otro, la experimentación de crear a partir de ellos. Esta sección también ofrece algunas reflexiones sobre los problemas en la formación para la escritura académica y su relación con la lectura y la oralidad.

La última parte de este documento reúne los desarrollos logrados en relación con la disposición organizativa de la docencia (dispositivos pe-

dagógicos). Desde la premisa de que “la educación para el pensamiento reflexivo es indirecta”, este pensamiento solo puede incitarse, provocarse y favorecer su emergencia.

En relación con el uso previsible del documento, más allá de los requerimientos formales e institucionales, la insistencia en pensar y trabajar sobre lo pedagógico está animada por una convicción política sobre lo que una educación transformada y transformadora puede representar para el ámbito nacional y para la sociedad en general.

Compartimos la convicción acerca del rol determinante que le corresponde a la educación en tanto pilar sobre el que se está edificando la sociedad actual y futura, y estamos seguros de que el país y el mundo que compartimos hoy y habitaremos mañana es y será el que configuremos conjuntamente con los jóvenes que estamos educando. Asimismo, tenemos la convicción de que, para hacer de este un mundo vivible, debemos cambiar muchas de las condiciones actuales.

Frente a las profundas y difíciles transformaciones sociales y económicas que nos retan y, en particular, frente a sus implicaciones y demandas en el orden cultural, la función social de la educación y sus fines pasan a ocupar un plano de mayor importancia, pues la teoría educativa afirma que la formación del carácter es un fin general de la instrucción y la disciplina escolar. John Dewey, a cuyo pensamiento filosófico esta propuesta debe mucho, señala que, si las condiciones escolares proporcionan ocupaciones deseables, el interés es continuo y quien pierde momentáneamente el interés en su “oficio” de estudiante puede recobrar su concentración. Sin embargo, el compromiso auténtico con su yo, ampliado por la acción que desarrolla, no se deriva solo del interés. La educación moral depende igualmente de la formación racional y del conocimiento, no solo de la cantidad de conocimiento, sino también de la conexión vital en medio de la cual se desarrolla, ya que en esta transcurrió su adquisición. Como señala Dewey (2001),

Si un alumno aprende cosas de los libros de texto simplemente en conexión con las lecciones escolares y para repetir lo aprendido cuando se le pida, entonces el conocimiento tendrá efecto sobre *alguna* conducta, a saber, sobre la de repetir afirmaciones a petición de los demás. No es nada sorprendente que tal “conocimiento” no tenga mucha influencia en la vida fuera de la escuela. Pero esto no es una razón para establecer un divorcio entre el conocimiento y la conducta, sino para tener en muy poca estima este género de conocimiento. Lo mismo puede decirse del conocimiento que se refiere meramente a una especialidad aislada y técnica; modifica la acción, pero solo en su propia y estrecha dirección [...]. Lo que se ha aprendido y empleado en una ocupación que tiene un fin y supone cooperación con otros es conocimiento moral, lo consideremos conscientemente así o no. Porque construye un interés social y confiere la inteligencia necesitada [sic] para hacer ese interés eficaz en la práctica. Justamente porque los estudios del programa escolar representan factores normativos en la vida social son órganos de iniciación en los valores sociales. Como meros estudios escolares su adquisición tiene solo un valor técnico. Adquiridos en las condiciones en que se comprenda su significación social, alimentan el interés moral y desarrollan el discernimiento moral. (pp. 294-297)

La visión de la educación moral de Dewey plantea la necesidad de convertir la universidad en una comunidad de vida y vincularla orgánicamente con el mundo exterior, su dinámica y sus problemas concretos.

El proyecto educativo unicentralista tiene como rasgo distintivo su compromiso con el ideal democrático y humanista que animó a sus fundadores y condujo a su creación. Tal compromiso supone ver la educación superior no solo como una oportunidad de enriquecimiento de la vida de cada individuo que se beneficia de ella, sino también, reafirmando su función

social, como factor determinante de desarrollo y modernización del país, como instrumento para lograr una mayor equidad en la conformación de la sociedad y como medio para enriquecer la vida cultural de todos.

Bajo tales determinaciones, el proyecto de la Universidad está convocado a buscar pertinencia no solo en el ejercicio profesional futuro, sino también en el presente y el pasado de sus estudiantes, condicionados en su acceso y su tránsito universitario por su situación de jóvenes trabajadores. La búsqueda de pertinencia supone el reconocimiento del aporte educativo que nuestros estudiantes han derivado de ese vínculo temprano con el mundo del trabajo y de su participación activa en las responsabilidades de la producción económica y la reproducción de la existencia familiar. Este es un aporte de formación que, sin ser sistemático, les ha provisto de información especializada, ha incrementado su sensibilidad frente a la dinámica del mundo y les ha permitido desarrollar habilidades en la operación con tecnologías, disciplina personal y un notable sentido práctico. Todo esto se suma al conjunto de disposiciones que deben conducirlos a trazarse un proyecto de vida y gestionar su realización, más allá de la obtención de sus diplomas.

Por otra parte, la Universidad está convocada a reconocer en los estudiantes trabajadores las huellas que ha dejado su experiencia laboral temprana y, en muchos casos, concomitante con su formación universitaria, en su enfoque relacional y cognitivo, en su proyección hacia el ejercicio profesional, en la perspectiva adoptada para trazar su proyecto de conocimiento y configurar su visión de la vida universitaria, pues en estas narrativas se articulan y se concretan las desventajas a través de un proyecto de conocimiento marcadamente instrumental y técnico, y una imagen de la universidad como el lugar donde se toman lecciones.

La perspectiva pedagógica que ha trazado el derrotero de desarrollo de la Universidad no se interesa en dicotomías que emergen en cuanto se plantea el tema de la enseñanza o del aprendizaje. En lugar de ello, ha buscado retomar el *pensar* como el problema nuclear de la educación

y hacer de este el foco de su interés, es decir, el objeto fundamental de su intervención pedagógica. De igual modo, a través del establecimiento y mantenimiento de una fuerte conexión con el ambiente social representado por el mundo del trabajo, la vida ciudadana, la cultura viva, las realidades institucionales y las dificultades concretas de la existencia material y relacional, busca fortalecer la formación de *percepciones e intereses sociales* que ayuden a forjar una visión de lo comunitario como finalidad y como medio de su actuación profesional, y que inclinen a los jóvenes a anteponer a cualquier otro valor su capacidad de pensar al servicio de la creación de nuevas realidades, de la defensa, la transformación, la renovación y el enriquecimiento de la vida colectiva, teniendo como horizonte un país más equitativo, más productivo, más moderno y auténticamente democrático.

1. El pensar como objeto de la educación

1.1 Pensamiento reflexivo

En el contexto de la perspectiva pedagógica, *aprender* designa —tal como lo han formulado la biología y la psicología— el proceso que vive todo organismo para modificar su comportamiento, de manera que sus respuestas a los estímulos sean más adaptativas. En sentido estricto, el aprendizaje no exige ni incluye necesariamente la toma de conciencia, por lo que es posible que un organismo aprenda sin que ello comprometa procesos de pensamiento o implique el conocimiento (solo la conducta). El segundo proceso, *conocer*, se refiere a un conjunto de acciones coordinadas por parte del sujeto para la construcción de lo real. En tercer lugar, *pensar* designa una acción intelectual que está mediada por el lenguaje¹ y que emerge ante la tensión provocada por lo problemático. Los procesos del pensar se encuentran en los fundamentos del conocer, lo cual justifica hacer del pensamiento reflexivo el problema central que debe atender hoy la pedagogía, donde la información circula con amplitud haciendo posible el conocimiento, pero con procesos de pensamiento suficientemente estructurados para que el individuo pueda servirse de los conceptos y hacer un uso adecuado de las herramientas de la comunicación.

.....
¹ Las investigaciones de Lev Vygotsky resaltan que el pensamiento emerge en el individuo como un efecto de interiorización de aquello que surge primariamente como comunicación con otro.

El desarrollo del proyecto pedagógico unicentralista, a pesar de considerar esta diferenciación conceptual entre los procesos de aprender, conocer y pensar, asume de manera sincrética bajo el término *aprender* la confluencia de los tres, pero enfocados en el desarrollo del pensamiento reflexivo estructurado a partir de las dos acciones previas (aprender y conocer).

Hacer del pensamiento reflexivo el foco central de la intervención educativa supone la adopción del concepto de *experiencia*. Como ha sido formulada por el pragmatismo (Dewey, 1998), la experiencia no es primariamente cognoscitiva, sino que remite al continuo de la acción intencional. En este continuo, emerge el pensamiento reflexivo cuando se establece el vínculo entre el polo activo de la acción (hacer algo a las cosas) y su polo pasivo (“sufrir”² las consecuencias de la acción realizada), es decir, el momento reflexivo. Así, el conocimiento resulta de las operaciones del pensamiento en este flujo de la acción; es un proceso continuo motivado por la experiencia.

En esta perspectiva, el conocimiento no es considerado como un cuerpo extenso integrado por un acumulado de información, sino que se concibe como una serie de transformaciones de la conciencia (proceso) que están mediadas por la acción y son operadas por el pensamiento reflexivo. Si bien se emplea la palabra *pensamiento* para significar el producto de la actividad continua de circulación de ideas que ocupa todo el tiempo de vigilia de los humanos, el término *pensamiento reflexivo* designa esa otra forma de ideación que constituye una actividad consciente de encadenar las ideas en una sucesión de relaciones hacia adelante y hacia atrás que está controlada por la intención de llegar a una conclusión. Como señala Dewey (2001), la *reflexión* no implica tan solo una secuencia de ideas, sino también una con-secuencia, esto es, una ordenación consecucional en la que cada una de ellas determina lo siguiente como su resultado, mientras que cada resultado, a su vez, remite a las que

.....
² El vocablo *sufrir* ha sido puesto entre comillas para resaltar el aspecto pasivo, dejando de lado la connotación moral o de padecimiento que se le puede atribuir.

le precedieron. Cada término deja un residuo que es empleado por el siguiente; en este sentido, es ordenado y continuo. Las ideas se encadenan en una sucesión controlada que conduce a una conclusión.

Por tanto, el pensamiento reflexivo es consciente y ordenado. A diferencia del tipo de pensamiento que corresponde a la creencia, el pensamiento reflexivo amplía intencionalmente el campo de observación, somete la observación a su control y sus conclusiones a las evidencias. Según Dewey (1998), “lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (p. 25). Debido a esta característica, el pensamiento reflexivo impulsa la investigación.

1.2 Experiencia y pensamiento reflexivo

Dewey (2001) introduce la noción de *experiencia* en relación con la educación y la democracia. Se trata de una noción muy amplia, pues abarca lo que hacen y padecen los hombres, lo que pugnan por conseguir, aman, creen y soportan. También se refiere a cómo obran los hombres y cómo se obra sobre ellos, las formas en que hacen, padecen, desean, gozan, ven, creen e imaginan. La experiencia no reconoce división alguna en ningún sentido, sino que constituye un continuo.

Dewey propone a la filosofía de la educación considerar su objeto, sus fines y sus métodos en relación con cuatro matices importantes: la educación como necesidad vital, como función social, como dirección y como crecimiento. Al respecto, observa que las teorías del conocimiento más ampliamente acogidas afirman o implican un cierre del pensamiento operado por ciertos dualismos: ricos-pobres, hombres-mujeres, gobernantes-gobernados, profesor-alumno, acción-contemplación o cuerpo-intelecto.

En el aspecto intelectual, la separación del espíritu respecto a la ocupación directa de las cosas pone el acento en estas y olvida las relaciones o conexiones. Se alega que el espíritu percibe las cosas aparte de las relaciones, que forma ideas aisladas de las conexiones. La idea de la educación integral es consecuente con esta dificultad. En realidad, toda percepción o idea es un sentido de las relaciones, uso y causa de una cosa. No percibimos un carro cuando sumamos todas sus partes; lo que constituye el carro es la conexión característica de sus partes. Y esta conexión no implica solo la conformación física, sino que supone una conexión compleja con su uso, su historia, etc.

Con el concepto de *experiencia*, el pragmatismo representado por Dewey instala la *acción* en el centro de los procesos de la educación, la pedagogía y, en general, los fenómenos sociales. Con este, quedan invalidados los dualismos interno-externo, espíritu-materia, teoría-práctica, así como la necesidad de singularizar cualquier categoría a la que se pretenda hacer corresponder un proceso. En otros términos, no existe algo que pueda denominarse una *experiencia cognoscitiva*, diferente de otra que pudiera denominarse *experiencia socioafectiva* o algo similar. La experiencia es solo eso, experiencia. En todo caso, la experiencia no es una mediación entre dos términos, sino un flujo continuo y esa continuidad termina por invalidar toda dualidad.

La naturaleza de la experiencia incluye un elemento activo y uno pasivo particularmente combinados. El elemento activo corresponde al hacer algo; el pasivo corresponde al sufrir lo que ocurre como consecuencia. Cuando experimentamos algo, actuamos sobre ello, hacemos algo con ello; después sufrimos o padecemos las consecuencias. Vemos que un cierto modo de actuar y una cierta consecuencia están conectados. Esta es la particular conexión entre estas dos fases, lo que mide su fecundidad o su valor.

Ahora bien, la sola actividad no constituye experiencia. Como ensayo, la experiencia supone cambio, pero el cambio sería una transición sin

sentido si no está conscientemente conectado con la ola de retorno de las consecuencias que fluyen de él. Cuando una actividad se continúa en sus consecuencias, cuando el cambio introducido por la acción se refleja en el cambio producido en nosotros, entonces el hecho de sufrir las consecuencias está cargado de sentido. Establecemos una conexión entre lo que hacemos con las cosas y lo que sufrimos o gozamos de las cosas como consecuencia: aprendemos algo. Aprender por la experiencia es establecer una conexión hacia atrás o hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que las cosas nos hacen (retorno). Por esta razón, *hacer se convierte en ensayar para averiguar cómo es el mundo y sufrir se convierte en instrucción, en el descubrimiento de la conexión de las cosas.*

El pensar es, en otras palabras, el esfuerzo intencional para descubrir conexiones específicas entre algo que nosotros hacemos y las consecuencias que resultan, de modo que ambas cosas lleguen a ser continuas. Su aislamiento y, por consiguiente, su simultaneidad puramente arbitraria, son cancelados; una situación de desarrollo unificado ocupa su lugar. Se comprende ahora su ocurrencia, queda explicada; es razonable, como decimos, que la cosa ocurra como lo hace. El *pensar* es así equivalente a hacer explícito en nuestra experiencia el elemento inteligente. Hace posible actuar con un fin a la vista. *Es la condición para que tengamos fines.* (Dewey, 2001, p. 129, énfasis añadido)

De esta misma experiencia, vemos nacer al tiempo la significación, el sentido y el lenguaje, pues, tal como lo expresa el mismo Dewey (2001), “tan pronto como un niño pequeño comienza a esperar empieza a usar algo que está ocurriendo ahora como un signo de algo que va a seguir: está tomando una cosa como evidencia de otra y así reconoce una relación. Todo futuro desarrollo, por complicado que pueda ser, es solo una extensión y un refinamiento de este simple acto de inferencia” (p. 129).

Dewey concluirá que, en el ámbito de la educación, el fracaso procede de suponer que las relaciones pueden llegar a ser perceptibles sin experiencia, es decir, sin ensayar y sufrir las consecuencias antes mencionadas. El máximo valor de la experiencia reside en que es determinante para que emerja el pensamiento reflexivo, pues constituye el estímulo para pensar:

Cuando deseamos determinar la significación de algún acto, realizado o por realizarse, entonces anticipamos las consecuencias. Esto implica que la situación, tal como está es, de hecho o para nosotros, incompleta y por lo tanto indeterminada. La proyección de las consecuencias significa una solución propuesta o de ensayo. Para perfeccionar esta hipótesis, las condiciones existentes han de examinarse cuidadosamente y desarrollarse [sic] las implicaciones de la hipótesis desarrollada; una operación que se llama razonamiento [...]. El pensar comprende todas estas etapas: el sentido de un problema, la observación de las condiciones, la formación y la elaboración racional de una conclusión sugerida y la comprobación experimental activa. Aun cuando todo pensar acaba en conocimiento, últimamente el valor del conocimiento está subordinado a su uso en el pensar. Pues nosotros no vivimos en un mundo establecido y acabado, sino en un mundo que se está haciendo y donde nuestra tarea principal es previa, y cuando es retrospectiva –todo conocimiento como distinto del pensamiento es retrospectivo– su valor está en la solidez, la seguridad y la fertilidad que ofrece a nuestra conducta en el futuro. (Dewey, 2001, pp. 133-134)

1.3 Lo problemático y el pensamiento reflexivo

El pensamiento reflexivo no puede ejercitarse directamente, pero es posible y necesario fomentar condiciones que lleven a desarrollar la capacidad de pensar. Como sabemos, es posible incitar a alguien a pensar

cuando se crean condiciones que lo comprometen a hacer algo —no a aprender algo— y esto exige pensamiento y una respuesta eficaz. Desde luego, una respuesta eficaz presupone que los estudiantes tienen ya algún tipo de conexión con algún elemento del contexto o de la situación. La preparación de la circunstancia-problema constituye la mayor parte del trabajo que corresponde hacer al maestro, por lo que deben contar con alguna forma de organización que les ayude a plantear alternativas para sus estudiantes. El planteamiento de los Programas de Acción Universitaria (PRAU) se realizó considerando, entre otras, estas necesidades, pues un programa de trabajo que puede sostenerse por largo tiempo genera capacidad de apertura a diversas cohortes y grupos pequeños de estudiantes y puede abarcar situaciones tan diversas que distintos grupos e individuos pueden conectarse con ellas.

Ahora bien, los estudiantes deben tener la suficiente libertad para organizar sus contactos, observaciones, encuentros y experiencias, pero también los profesores deben acopiar mucha información sobre la situación problema para apoyar la reflexión y cumplir con un buen plan de estudio con los estudiantes. Dewey (2001) advierte que “una dificultad es un estímulo indispensable para pensar; pero no todas las dificultades provocan pensamiento. Algunas veces abruma, oprimen y desaniman. La situación de perplejidad tiene que ser bastante parecida a las situaciones que ya se han encontrado, para que los alumnos tengan algún control sobre los medios para resolverla” (Dewey, 2001, pp. 138-139). De cualquier forma, muchas de las dificultades se derivan o están asociadas a la carencia o la insuficiencia de información. Los programas requieren organizarse internamente para constituir un *corpus* de materiales, de manera que la información acopiada por cada grupo de proyecto esté disponible para otros y pueda enriquecerse paulatinamente con cada cohorte. Esta capacidad de la organización universitaria está directamente relacionada con el aumento de la eficacia en la acción de los estudiantes y del programa, y con el incremento del conocimiento de nosotros mismos y del mundo en que vivimos. Eso es favorecer el aprendizaje en el sentido del descubrimiento y no en el del almacenamiento.

En síntesis, los puntos centrales de esta reflexión se plantean así: a) sin un problema real es muy limitada la posibilidad de suscitar un proceso de pensamiento vigoroso y significativo; b) para propiciar estas experiencias se requiere una organización pensada no para la coyuntura, sino para el largo plazo, con una ética pedagógica que permita a los responsables entender lo que se espera de ellos e intervenir oportunamente para aumentar la eficacia social de los estudiantes, pero también de la Universidad y los profesores que deben tener organización pedagógica.

Dewey (2001) ofrece un cuestionario que puede ayudar a evaluar en qué medida una práctica corriente se adapta para desarrollar hábitos reflexivos en condiciones propicias para un buen trabajo con problemas reales:

- 1) ¿Hay algo que sea un problema?
- 2) ¿Surge la cuestión naturalmente dentro de alguna situación de experiencia personal? ¿O es una cosa aislada, un problema solamente para los propósitos de proporcionar instrucción en algún tema escolar?
- 3) ¿Es la clase de ensayo que suscita observación y provoca experimentación fuera de la universidad? ¿Es un problema del estudiante o del maestro o del libro de texto, constituido en problema para el estudiante solo porque no podrá conseguir la calificación requerida o ser promovido o ganar la aprobación del maestro si no lo resuelve?
- 4) ¿Es la experiencia una cosa personal, de tal naturaleza que por sí misma estimule y dirija la observación de las conexiones y lleve a la inferencia y a su comprobación? ¿O es impuesta desde afuera y el problema del estudiante consiste simplemente en satisfacer las exigencias externas? (p. 130)

La Universidad no puede apoyarse exclusivamente en la acumulación de información para repetirla en los exámenes. La información es importante si hay algo que pensar, pero no puede convertirse en un fin a expensas de acciones que despierten la curiosidad, provoquen la emergencia del pensamiento y promuevan el establecimiento de conexiones entre lo experimentado y las finalidades que favorecen la coherencia lógica en la sucesión de las ideas.

2. El vínculo de la acción y el pensamiento

El interés de la pedagogía en la *acción* es característico de todas las corrientes de pensamiento que se desarrollaron en el siglo XX y constituye el pivote de las notables transformaciones que se introdujeron en todos los niveles y enfoques educativos desde entonces. La perspectiva pedagógica de la Universidad Central no es ajena a este interés general, pero su énfasis y el carácter determinante que tiene en su elaboración conceptual proceden de dos consideraciones. La primera se relaciona con la importancia capital que el trabajo remunerado ha tenido en la formación temprana de una gran parte de sus estudiantes; por lo tanto, estamos obligados a descifrar, valorar y ser consecuentes con el significado de tal experiencia. La segunda consideración se deriva de la opción ética, política y cultural impresa en el espíritu fundacional de la Universidad y que ha sido expresada en los valores declarados en su misión, a saber, el compromiso con la construcción de un país y una sociedad renovados, que solo podrán serlo mediante una *acción* comprometida e inteligente de sus generaciones jóvenes y, en particular, de sus profesionales. En otras palabras, un compromiso con la libertad y con la creación de lo nuevo.

La primera parte del apartado (el concepto de acción en sus fuentes) ofrece a los lectores una muestra de la diversidad de conceptos y, por lo tanto, la diversidad de problemas con los cuales nos han conectado distintas elaboraciones del concepto de *acción*. La segunda parte (situar la acción como plano de consistencia) aproxima al lector a las discusiones conceptuales y teóricas en que se fundamenta el proyecto institucional y expone los argumentos que sustentan las elaboraciones realizadas.

2.1 El concepto de acción en sus fuentes

Acción es una palabra que tiene usos muy diversos. En español está vinculada con los verbos *hacer, usar, utilizar, actuar y ser*³. Se emplea *acción* en estrecha relación con *acto, actividad, operación, producción y práctica*. En el campo filosófico, la preocupación por la acción nos vincula con corrientes como el empirismo, el marxismo, el existencialismo, el pragmatismo y, más contemporáneamente, la filosofía analítica. Cada una de ellas ofrece una manera distinta de entender el problema.

Es Aristóteles quien introduce en la filosofía el concepto de *acto*. Para él, el cambio es solo una forma de movimiento que sería ininteligible si el objeto que cambia no poseyera, en algún sentido, la potencialidad de hacerlo. El cambio es, entonces, el paso de un estado de *potencia o potencialidad* de una sustancia a otro de *acto o actualización*. En esta realización, el cambio es el paso de la potencialidad de ser algo al acto de serlo; es la actualización de la potencia de una sustancia. En este sentido, la noción de *acto* está en relación con la de *potencia*. Estos conceptos han sido cruciales en dos momentos de la construcción pedagógica: primero, en la concepción de la estructura de los “estudios de demandas sociales que fundamentan los proyectos académicos de los programas de formación” y, segundo, en la elaboración inicial del concepto de *competencia* que se adoptó como parte de la propuesta pedagógica de la Universidad.

En la filosofía antigua, la *acción* y la contemplación se contraponen en la mayoría de los casos⁴; para la filosofía y el pensamiento, la contemplación es lo fundamental, mientras que la acción no reviste mayor interés. Es Marx, con su concepto de *praxis*, quien muestra la tendencia moderna a considerar la acción como una dimensión importante de la

³ La acción se vincula con el ser, en tanto actuar es llegar a ser o devenir.

⁴ Otros autores como Arendt (1959) consideran que la acción y el discurso son características humanas y que no podemos actuar sin pensar y juzgar una situación; luego el pensamiento le da sentido a la acción.

vida humana. Esta preocupación materialista moderna está relacionada con la producción de bienes y la transformación del mundo. Jean Paul Sartre (1968) retoma este concepto en el contexto de su interpretación de los mecanismos de la vida en sociedad y de él deriva su visión del *proyecto*, como la forma de la acción que le es propia a la praxis. A propósito de este último desarrollo, es Cornelius Castoriadis (1975) quien lo reelabora hasta darle la forma en que lo hemos adoptado para determinar la estructura y el movimiento que debía imprimirse a la acción en la elaboración de los PAP. Igualmente, este concepto de proyecto jugó un papel de considerable importancia en la configuración de los proyectos integrados como dispositivo pedagógico.

Desde luego, el interés en la acción no es exclusivo de los enfoques materialistas, aunque sean estos los que mayores aportes han realizado a partir de su interés en ella. Así, Leibniz afirma que algo es real solo en la medida en que ejerce alguna acción y justamente allí donde la ejerce. Dos figuras del idealismo alemán, Fichte y Goethe, expresan ideas similares. Este último, de hecho, hace decir a Fausto “en un principio fue la acción”. Finalmente, dentro de esta línea de pensamiento idealista debemos mencionar a Hannah Arendt (2003), cuyos aportes, si bien no han intervenido centralmente en la elaboración de la propuesta pedagógica, han inspirado investigaciones pedagógicas necesarias sobre la problemática inherente a la formación ética.

2.1.1 Labor, trabajo y acción

Como ya se señaló, el interés en la acción es moderno. Es en el siglo XX cuando el pensamiento sobre lo humano y sobre la sociedad concede un lugar preponderante a la reflexión al respecto. Así ocurre en el pragmatismo, en el marco de la importancia que concede a la experiencia y del estrecho vínculo que teje entre esta y el sentido (Arendt, 2003). En otra perspectiva diferente pero igualmente enriquecedora, el concepto marxista de *praxis* da lugar a importantes trabajos, entre ellos los de Antonio Gramsci sobre la ideología, la política y la cultura, y los de Jean Paul Sartre (1968) y la corriente existencialista, con su reelaboración de

la *praxis* y la incorporación de este concepto al esclarecimiento de los problemas de la existencia del hombre en sociedad, especialmente de su libertad, pues en tanto la *acción* se dirige a un fin, la conciencia deja de remitir el ser al ser (es decir, a la nada) y, en lugar de ello, lo remite a algo que es posible, deseable y por realizar: el proyecto, realización de la libertad a través de la acción colectiva empeñada en modificar la figura del mundo.

Como ya se señaló, el trabajo de Hannah Arendt (1998) retoma elementos de la perspectiva idealista de la filosofía antigua que opone acción y contemplación, pero vincula ambas al pensamiento. Sin embargo, su trabajo le permite avanzar en un tratamiento diferenciado de la labor, el trabajo y la acción que resulta valioso para pensar lo pedagógico. La *labor*, muchas veces confundida con el trabajo, tiene como característica no dejar nada tras de sí. El resultado de su esfuerzo se consume tan rápidamente como este se realiza y, no obstante, a pesar de su futilidad, nace de un gran apremio, motivado por un impulso mucho más poderoso que cualquier otro, ya que de él depende la propia vida. Mientras la labor está más vinculada con el cuerpo, el *trabajo* está más relacionado con las manos que fabrican una interminable variedad de cosas constitutivas del mundo humano. Como señala Arendt (1998), “principalmente, aunque no de manera exclusiva, se trata de objetos para el uso que tienen ese carácter durable exigido por Locke para el establecimiento de la propiedad, el ‘valor’ que Adam Smith necesitaba para el intercambio mercantil, y que dan testimonio de productividad, que para Marx era prueba de naturaleza humana” (p. 157).

De la acción, Arendt (1999) afirmará que “actuar, en su sentido más general, significa tomar una iniciativa, comenzar, como indica la palabra griega *arkhein*, o poner algo en movimiento, que es el significado original del *agere* latino” (p. 103), y resaltarán su carácter social al señalar que la acción es pluralidad que se realiza en un colectivo, así como el vínculo entre acción y palabra; “*sin palabra, la acción pierde el actor, y el agente de los actos solo es posible en la medida en que es, al mismo tiempo, quien dice*

las palabras, quien se identifica como el actor y anuncia lo que está haciendo, lo que ha hecho o lo que trata de hacer” (p. 104, énfasis añadido). Estos elementos hacen que la acción sea paradójica: mientras tiene un carácter colectivo es, al mismo tiempo, inmensamente personal:

La acción sin un nombre, un “quien” ligado a ella, carece de significado. [...] el hecho de que toda vida individual, entre el nacimiento y la muerte puede a la larga ser relatada como una narración con comienzo y fin es la condición prepolítica y prehistórica de la historia, la gran narración sin comienzo ni fin. Pero la razón de que cada vida humana cuente su historia y por la que la historia se convierte en el libro de historias de la humanidad, con muchos actores y oradores y, aun así, sin autor, radica en que ambas son el resultado de la *acción*. La historia real en que estamos comprometidos mientras vivimos no tiene ningún autor visible o invisible, porque no está fabricada. (Arendt, 1999, p. 105)

Por último, afirmaré que, dado que siempre actuamos en una red de relaciones, las consecuencias de cada uno de los actos realizados son ilimitadas. La acción provoca una reacción en cadena, una cadena de causas impredecibles; “en la acción, por oposición al trabajo, es verdad que nunca podemos realmente saber qué estamos haciendo” (Arendt, 1999, p. 106).

A la luz de una mirada existencialista nos aventuramos a interpretar esa imposibilidad de saber realmente qué estamos haciendo cuando se trata de la acción, pues estamos ante un efecto del ejercicio de la libertad que podemos experimentar. Por ello, podríamos responder que estamos haciéndonos a nosotros mismos y, con ello, también hacemos al mundo que habitamos.

2.1.2 Alfred Schütz: inmanencia y trascendencia en la acción y el acto

Una consideración distinta sobre el concepto de *acción* se encuentra en Alfred Schütz (1983), por cuanto esta puede indicar el acto ya consti-

tuido, considerado como una unidad completa, un producto terminado, una objetividad, y, al mismo tiempo, puede significar la acción en curso, el flujo, la secuencia de hechos, el proceso de producción de algo o la realización. La palabra *acción* es un término ambiguo que exige la distinción entre la acción en proceso y el acto ya terminado y constituido, y entre la acción externa (objetiva) y una cierta acción interna vinculada con la conducta.

Del mismo modo que Husserl, Schütz (1983) propone considerar el carácter anticipatorio de la acción: “toda acción es una actividad espontánea orientada hacia el futuro” (p. 87). Desde luego, esta precisión plantea una dificultad si no se establece la distinción entre *acción* y *acto*:

Un acto es siempre algo realizado y puede considerárselo independientemente del sujeto que actúa y de sus vivencias. Todo acto presupone una acción, pero esto no significa, de ninguna manera, que la referencia a la acción deba entrar en el examen del acto. En contraste con el acto, la acción está ligada al suceso. Mientras el acto se cumple, por así decirlo, en forma anónima, la acción constituye una serie de vivencias que se forman en la conciencia concreta e individual de algún actor, sea yo mismo u otro. (Schütz, 1983, p. 69)

De esta forma, Schütz afirma que toda acción ocurre en el tiempo, es una realización inmanente a la duración, mientras que el acto es lo cumplido, trascendente a la duración. La lectura de Max Weber va a permitir a Schütz (1983) sostener que la acción, a diferencia de la conducta en general, tiene significado y, en contraste con el carácter automático de esta, tiene un carácter voluntario; “una acción tiene siempre la naturaleza de un proyecto” (p. 89).

Es así como la referencia a la acción exige situar y dar tratamiento al menos a otros cuatro problemas, centrales para el mundo humano y,

por lo tanto, para la pedagogía: a) la continuidad, b) la autonomía del sujeto, c) la experiencia y d) el pensamiento reflexivo, tal como se ha considerado en el acápite anterior.

2.1.3 En la intervención pedagógica la acción está orientada a fines

No toda acción es racional ni está orientada a fines. Desde la perspectiva sociológica, en su obra *Economía y sociedad*, Max Weber (2014) ofrece uno de los estudios más importantes y reconocidos sobre la acción social. En ella postula cuatro categorías para considerar la acción: a) la acción tradicional (conducida por la costumbre), b) la acción afectiva (irracional, conducida por las emociones), c) la acción racional con arreglo a fines (conducida de manera deliberada a la obtención de una finalidad establecida previamente) y d) la acción racional con arreglo a valores (que además de ser racional, está guiada por normas morales). Si bien nuestra perspectiva pedagógica no se ha sustentado en la sociología weberiana de manera específica, sí la toma en consideración al hacer explícito el universo en el cual se inscribe. Dado que muchas facetas y modalidades de la educación pueden inscribir la acción educativa en la categoría de la acción racional con arreglo a valores o en la categoría de la acción tradicional, debemos especificar que nuestro universo se circunscribe al de la intervención pedagógica y no al de la pedagogía. Por ello, afirmamos que la acción a la que nos referimos es racional y está orientada a fines.

En pedagogía, uno de los desarrollos más importantes del concepto de *acción* —que, como se verá, tiene un papel determinante en nuestra perspectiva— se encuentra en el pragmatismo norteamericano representado por William James, Charles Sanders Peirce y John Dewey. Los tres coinciden en considerar al pensamiento como acción y al sujeto humano como un verdadero agente que actúa en el mundo, de manera que el pensamiento es acción en tanto transforma el mundo.

A diferencia de la conducta, cuyo rasgo fundamental es estar causada, Dewey (2001) advierte que hablar de acción obliga a hablar de fines, considerándolos no como un ejercicio teleológico y voluntarista, sino

como el vínculo existente entre la acción y el sentido que permite actuar en un mundo tangible. La acción conlleva percibir el sentido de las cosas cuando el trabajo que se debe realizar posee una continuidad intrínseca y no consiste en una serie de actos particulares en momentos particulares. Esa continuidad es producto del ordenamiento de la actividad y del avance progresivo hacia el logro del fin buscado. Así concebida, la acción contiene un gran potencial educativo, pues lleva implícitas las exigencias de la previsión, la observación de las condiciones, la anticipación del proceso, la consideración de alternativas y la toma de decisiones sobre la base de la información sopesada. Dewey (2001) destaca estas como las características que se encuentran en todo buen fin educativo:

1) Un fin educativo debe fundarse en las actividades y necesidades intrínsecas (incluyendo los hábitos y capacidades de quien se está educando); esto es fundamental porque "todo aprender es algo que ocurre a un individuo en un tiempo y lugar determinados". 2) Un fin debe ser capaz de traducirse en un método de cooperar con las actividades de los sometidos a la instrucción. Debe sugerir el género de ambiente necesario para liberar y organizar sus capacidades. 3) Los educadores han de estar en guardia contra los fines que se alegan como generales. Toda actividad, por específica que sea, es, naturalmente, general en sus conexiones ramificadas porque lleva indefinidamente a otras cosas. Pero en tanto que una idea general nos haga más vivaces para estas conexiones no puede ser demasiado general. Pero "general" significa también "abstracto" o separado de toda contextura determinada. Y tal carácter abstracto significa lejanía y nos hace retroceder, una vez más, al enseñar y aprender como meros medios de preparación para un fin desconectado de los medios. Que la educación es literalmente y siempre su propia recompensa significa que ningún estudio o disciplina alegados son educativos si no tienen valor propio inmediato. Un fin verdaderamente

general amplía el horizonte y estimula a tener en cuenta más consecuencias (conexiones). Esto significa una observación más amplia y más flexible de los medios [...] cuanto más plena sea la concepción de las posibles actuaciones futuras, menos sometida estará la actividad presente a un pequeño número de alternativas [...]. Por tanto, cuantos más fines generales tengamos, mejor. Una declaración realzará lo que otra omite. Lo que hace una pluralidad de hipótesis para el investigador científico, puede hacerlo una pluralidad de fines formulados para el instructor. (pp. 98-100)

Precisamente, es sobre este punto que una formación universitaria y una formación técnica difieren de manera más evidente. En el primer caso, los fines no son anteriores ni externos a la acción, sino que se definen en función de ella y, en gran medida, en su curso; es decir, no constituyen una teleología general. Por el contrario, en el segundo contexto se encontrarán frecuentemente situaciones en las que los fines están determinados de antemano y con la precisión suficiente para no dar lugar a alternativas o para que, si se presentan, sean insignificantes. También los parámetros para evaluar el desempeño tienen alcance diferente. Por todo esto, al considerar la educación como una auténtica intervención⁵ social vinculada con fines y teniendo en cuenta que el proyecto de la Universidad se dispone de manera consistente con un interés universitario y democrático, su realización debe pasar por la gestión de espacios, tiempos y medios para que los profesores, conjuntamente con los estudiantes, cooperen en la definición de los fines de sus actividades. La disposición del "estudio de demandas sociales al campo de formación" es el mecanismo dispuesto para que los profesores se conecten con una concepción razonable de las actuaciones futuras. Esto se complementa con la distinción establecida entre: a) el sílabo, como una pieza de autoría del programa, es decir, un acuerdo de los profesores sobre la acción en cada curso que tiene como referencia el PAP, y b) el programa

⁵ El concepto de *intervención social* corresponde con su elaboración por la corriente del análisis institucional en los años setenta (Ardoino, 1981).

de asignatura, como una pieza de autoría del profesor que recoge los acuerdos de este con los estudiantes sobre la acción que realizarán, teniendo en cuenta el sílabo.

Además de las anteriores, el problema de la continuidad de la acción ha encontrado otras soluciones: por una parte, en la diversidad y profusión de proyectos que se encuentran en todos los planes de estudio (proyectos integrados, de intervención, de investigación, de producción cinematográfica, etc.) y que se han dispuesto para asegurar a los estudiantes dos formas de continuidad: la continuidad bidireccional entre acción práctica y acción teórica, y entre el mundo de la vida y el mundo del conocimiento. Esta última supone también una continuidad que los profesores se ven frecuentemente obligados a asumir al plantear sus programas de curso y que atañe igualmente a quienes están encargados de la gestión académica, por cuanto deben posibilitar continuidades entre las acciones de extensión, docencia e investigación. Pero más allá de esto, la continuidad más importante resulta ser consecuencia de la función que cumple un trabajo académico centrado en problemas, pues el problema se constituye entonces en el eslabón que articula y multiplica las continuidades, a pesar del plan de estudios cuando este es más o menos rígido, o en beneficio de él cuando es más flexible.

De tal modo, el diseño de los procedimientos, las secuencias de trabajo, el encadenamiento de acciones que deben realizar distintos agentes, los instrumentos producidos para el trabajo y los productos de este deben ser pensados y realizados de acuerdo con las consideraciones aquí expresadas en relación con los fines de la acción. Esa creación en proceso no sería posible si toda la actuación educativa de la Universidad estuviese comprometida con la *enseñanza*, pues esta colma todos los espacios posibles, tensionada como está por sus propios fines. En su lugar, nos hemos propuesto un viraje hacia el compromiso con el *pensar*, que potencia la posibilidad de conocer, juzgar, elegir, configurar un horizonte de sentido, decidir y realizar autónomamente un curso de acción, y con la *experiencia*, que conjuga la energía del cuerpo y la acción del espíritu

en actuaciones caracterizadas por el vínculo entre lo que se hace (polo activo de la intervención en el mundo) y lo que se padece (polo pasivo de las consecuencias de la acción realizada).

2.2 Hacer de la acción el plano de consistencia

Hacer de la acción un plano de consistencia de la pedagogía ha sido una decisión importante para articular la perspectiva. Comenzaremos a exponer este planteamiento señalando que la ventaja concedida a la acción no se deriva ni supone un retorno a las pedagogías activas, pues no contiene, como estas, una inquietud referida a los métodos para organizar las actividades ni preocupaciones relacionadas con el aprendizaje y la enseñanza. Nuestro distanciamiento de estos dos asuntos ha sido expresado en reiteradas oportunidades y es evidente, dado el acento de la propuesta en la potenciación del pensar y no en la apropiación de contenidos o su transmisión. Las pedagogías activas no se definen por su preocupación acerca de la naturaleza de la acción y sus vínculos con el sentido, sino por la actividad en función de un sujeto que aprende.

Hablar de situar la acción en un plano es disponer un espacio pensado en el cual situarla como concepto, junto a y en relación con otros conceptos. Designar ese plano como un plano de consistencia implica que todos los conceptos situados en él lo estarán en tanto pongan y distribuyan las condiciones para plantear los problemas vinculados a esta y para responder a su tratamiento. En tal sentido, los conceptos son convocados en función de los problemas y no en tanto pertenecen a un mismo sistema teórico, pues el plano no está destinado a cerrarse para constituir una totalidad que se supone homogénea, sino para operar y mantener una apertura hacia una diversidad inestable en la cual se produce y actúa el pensamiento.

El plano es más bien la imagen de lo que significa pensar. El plano no es un método ni una imagen del conocimiento. Desde el punto de vista de un observador, los conceptos van poblando el plano, repartiéndose

sin dividirlo, creando una continuidad, formando las regiones del plano. Sin embargo, según lo advierte explícitamente Deleuze (1988), es la construcción del plano la que garantiza el contacto de los conceptos, sus conexiones: “no hay que concluir ciertamente que los conceptos resultan del plano: es necesaria una construcción especial distinta de la del plano, y, por este motivo, los conceptos tienen que ser creados igual que hay que establecer el plano” (p. 44).

2.3 ¿Cómo se construye el plano de la acción?

El plano de la acción contendrá los conceptos que se refieren a ella, desde perspectivas distintas y bajo desarrollos propios, para vincularlos de manera que den cuenta del universo en proceso de construcción, y para asegurar la existencia de un espacio donde pueden converger y entablar un diálogo las distintas decisiones y opciones que en materia práctica se deben tomar continuamente. Es así como la *acción* está implicada en la búsqueda de consistencia para situaciones tan diversas como las concernientes al diseño curricular, la composición del plan de estudios, la regulación de los créditos académicos, el diseño de sílabos y su uso, las características del microcurrículo, el diseño de los distintos componentes del sistema de evaluación y todas las demás áreas en las que se han venido produciendo novedades, gracias a las aproximaciones y al logro de una mayor claridad sobre las posibilidades que ofrece el plano de consistencia.

Por otra parte, para conceder a la acción un rol preponderante tanto en el proyecto en desarrollo como en la perspectiva en construcción, se ha elegido compartir las preocupaciones de quienes se interesan especialmente en el problema de la relación entre educación y democracia⁶; de

.....
⁶ Se refiere a cuatro fuentes: a) los trabajos que en la tradición anglosajona desarrolló John Dewey a comienzos del siglo XX, b) los trabajos realizados a finales de ese mismo siglo por uno de sus discípulos: Donald Schön, c) las reflexiones de Antonio Gramsci y d) las publicaciones de los integrantes del movimiento conocido como *pedagogía institucional*.

quienes han realizado aportes significativos en el intento de discernir el carácter sociohistórico del conocimiento y, en este marco, de la relación del lenguaje con el pensamiento y la acción⁷. Asimismo, se ha optado por beneficiar la construcción con el conocimiento producido por las investigaciones sobre las configuraciones discursivas⁸, especialmente en lo relacionado con el problema de las competencias.

Podrá valorarse ahora la pertinencia de situar la acción en un plano de consistencia y, por otra parte, vislumbrar las posibilidades que abre a un sinnúmero de investigaciones y creaciones, pues las relaciones se entablan según las necesidades que provienen de las preguntas y en función de los problemas que se plantean, los cuales pueden exigir nuevos conceptos en relación con los que ya han poblado el plano y delineado regiones en este.

.....
⁷ Alude especialmente a las investigaciones de Lev Vygotsky y Aleksandr Luria.

⁸ Se refiere a los trabajos sobre semiótica del discurso de A. Greimas, J. Courtés y J. Fontanille.

3. Pensamiento y lenguaje

Este apartado se desarrolla en tres momentos. El primero sustenta la postura asumida para estructurar lo sustantivo del proyecto para la intervención, la opción por convertir el pensamiento en el foco de interés pedagógico y situar el conocimiento y el aprendizaje como procesos de apoyo, bien como productos o como insumos. Este aspecto de la perspectiva pedagógica parece ser su mayor fortaleza. Por tal razón, el presente apartado se ha consagrado solo a tres asuntos: a) la sustentación del pensar como objeto principal de la intervención pedagógica, del conocer un resultado o un insumo del pensar y del aprender un medio de apoyo para los dos primeros procesos; b) la reflexión de lo problemático en la acción de pensar y las consideraciones pedagógicas que esto obliga a realizar; c) la relación del pensamiento con el lenguaje y su manifestación en la elaboración y uso de conceptos, y d) algunas consideraciones sobre los medios y sus usos en una intervención pedagógica enfocada en la elaboración y el uso de conceptos y los procesos de pensamiento.

3.1 Hacer del pensamiento el núcleo de interés de la intervención

Si dispusiéramos sobre un plano de la acción los tres procesos a que se alude en pedagogía (aprendizaje, conocimiento y pensamiento), el *aprendizaje* aparecería vinculado con acciones más o menos automáticas que comprometen de manera directa lo que Hannah Arendt llamaría una *labor*: una actividad que apunta, en última instancia, a garantizar la

reproducción física de la vida. Sus manifestaciones se encuentran entre las respuestas fisiológicas y los hábitos, por lo cual, si bien cumple un papel importante en una ejecución eficaz, es poco lo que cabe esperar de él en términos de una acción racional, ya sea que esté orientada a fines o que esté determinada con arreglo a valores.

En la articulación desarrollada por Arendt, la actividad propia de una situación de *conocimiento* responde de manera explícita al concepto de *trabajo*: un conjunto de actuaciones articuladas a la producción material e inmaterial sujeta a fuertes reglamentaciones. Desde luego, el conocimiento supone un proceso que hace competente al sujeto mediante su modalización por el saber.

Siguiendo el camino trazado por esta autora, el *pensamiento* corresponde a la forma de la acción. En la estructura modal, dada su función de creación de sentido, corresponde con el acto; es decir, ya no con la competencia sino con la *performance*. El pensamiento es, desde este punto de vista, el modelo de la acción. Puede decirse, entonces, que en el marco de una pedagogía interesada en la adquisición de competencias, el pensamiento debe ser el centro de la intervención. Desde luego, esta opción supone realizar un desplazamiento que no resulta fácil ni evidente, dado que las prácticas han estado centradas desde siempre en el aprendizaje y el conocimiento.

La opción por el pensamiento no implica renunciar a los aprendizajes ni mucho menos al conocimiento, sino ubicarlos en posición auxiliar frente al desarrollo del primero. Las razones para esta opción son múltiples: en primer lugar, en las condiciones contemporáneas, para asegurar la vida de sus asociados, la sociedad requiere de profesionales que puedan usar y adaptar conocimiento de punta; por otra parte, para participar competitivamente en la actividad económica mundial se debe producir nuevo conocimiento. A la educación superior le compete lograr estos dos propósitos. En la base de las dos producciones se encuentra la capacidad de pensar, pues tanto para crear como para adaptar lo nue-

vo se requiere que el pensamiento y su estética se conjuguen con la sensibilidad, el conocimiento disponible y las demandas sociales. Así mismo, una condición del sujeto creador es su competencia para actuar de manera autónoma, sometido solo a las regulaciones científicas, a los imperativos éticos y a las exigencias de la materia con la cual trabaja, pero nunca subordinado a determinaciones que le son ajenas, sino movido por el deseo. Es por ello que el pensamiento debe constituirse en el núcleo de interés de la intervención pedagógica.

3.2 Lo problemático

El pensamiento está determinado por el problema. Desde un punto de vista naturalista, el sujeto piensa porque tiene la facultad para hacerlo: evidentemente, para pensar es necesario contar con una organización sensorial y motora que permita captar el movimiento y las relaciones que las cosas mantienen entre sí en el espacio, y es necesario disponer de conexiones entre lo que se capta por algún medio sensorial y una organización del movimiento propio. Sin embargo, solo disponer de esa base estructural y fisiológica no es suficiente para proponerse lograr algo y persistir en la actividad a pesar de las dificultades que se presentan. Debe haber algo que mueva en la dirección de persistir y no ceder a la fatiga y la frustración que provoca todo fracaso. Ese algo no está situado en el lado de las cosas y tampoco pertenece al sujeto; más bien pertenece a una esfera que está situada en la relación del sujeto con el objeto. Es la presencia del deseo o, como diría Nietzsche, de la voluntad de poder que se manifiesta como insistencia, pero también como frustración ocasionada por la dificultad no superada o como satisfacción por el logro provocado por un problema⁹.

Los auténticos problemas se encuentran en el mundo de la vida, no en los libros. Muy seguramente lo que en los textos de ciencias y matemá-

.....
⁹ Podría decirse con Nietzsche que es la voluntad de poder, la voluntad de dominio obrando.

ticas se denomina *problema*, en sentido estricto debería denominarse *ejercicio*. La razón es que, si bien plantean dificultades que mueven a reflexionar, tienen una solución prevista a la que debe llegarse de inmediato y no dan lugar a la creación de algo nuevo; su función esperada es promover la ejercitación. Lo que aquí llamamos *problema* es algo diferente, en primer lugar, porque es el sujeto quien debe construirlo, de modo que las preguntas deben ser formuladas y formar parte del resultado de cierto grado de elaboración inicial; en segundo lugar, porque la solución no está prevista en ninguna parte y, por lo tanto, no se trata de una réplica ni dará lugar a ellas, y, en tercer lugar, porque un avance en su solución constituye un valor en tanto provoca una transformación de lo existente en un sector de la vida, por pequeño que sea.

Para que el espíritu se conecte con un problema (así entendido), es necesaria la vinculación del estudiante con el mundo de la vida, en condiciones que, además de movilizar su sensibilidad, promuevan el interés al explorar alternativas de solución implementadas para problemas o situaciones similares. Se trata de una especie de inmersión en el mundo de la vida y en un universo fáctico, para desde allí incursionar en la literatura especializada sin perder de vista lo encontrado en el mundo de la vida.

3.3 La elaboración y el uso de los conceptos

No se trata de representar la realidad o de imaginar las cosas. Los conceptos no solamente nos instalan en un mundo, sino que también son las herramientas por las que la realidad (y nosotros en ella) deviene. Los conceptos no son propiedad de los filósofos ni de ninguna especialidad profesional, ni siquiera de los seres humanos. Los conceptos constituyen el plano dentro del cual se produce y actúa el pensamiento. El plano del pensamiento pone y distribuye las condiciones para plantear los problemas y para responder a ellos. (Espe-rón, 2016, pp. 4-5)

Como sabemos, no hay lenguaje sin pensamiento ni pensamiento sin lenguaje. Henry Wallon y Lev Vygotsky introdujeron, cada uno a su turno, la tesis del vínculo primigenio entre el pensamiento y la acción. En un periodo de la vida en que el infante humano no ha articulado la lengua, los problemas que asume están referidos a los asuntos que le plantea su interacción con el mundo práctico. Cuando aparece el lenguaje, este acompaña la actividad física en el tratamiento de los problemas. Se trata de una verbalización que no tiene fines comunicativos y cuya incidencia en la eficacia de la acción para la solución es determinante. La experimentación muestra de manera evidente una relación directa entre la cantidad de verbalización y la dificultad de la tarea, así como la imposibilidad de encontrar solución satisfactoria a los problemas prácticos si se impide la verbalización que acompaña espontáneamente los intentos de solución. La comprobación implica describir un proceso que se inicia en la realización del acto y termina en el pensamiento, y caracterizar el rol determinante del lenguaje en esa interiorización de la acción.

Los procesos de pensamiento reflexivo nos llevan a considerar el papel que tienen los conceptos, su elaboración por el estudiante, sus usos y su incorporación al discurso. Las prácticas habituales de la enseñanza se ocupan de los conceptos bajo su aspecto estático, tratándolos como definiciones verbales; debido a esto, es frecuente que los docentes establezcan una rutina en la cual el proceso se inicia con la "exposición explicativa del concepto", seguida de una definición que el estudiante debe apropiarse por repetición y de algunos ejercicios en los cuales esta entra en juego. Si bien el significado de un signo lingüístico es el concepto evocado por un significante, el vínculo entre significante y significado que encierra una palabra no se establece mediante asociación y por fuera de la relación viva que la palabra tiene con la realidad objetiva que designa, una realidad que para el sujeto se encuentra en permanente proceso de configuración. Por ello, debe ser entendido en el marco de los procesos reales de los cuales forma parte, pues "el concepto no existe aisladamente y no constituye una formación inalterable, sino que, al contrario, se encuentra siempre en el

proceso vivo y más o menos complejo del pensamiento, realizando alguna función de comunicación o de significado, comprensión o resolución de problemas” (Vygotsky, 2001, p. 121).

Desde la perspectiva del desarrollo individual, la formación de conceptos ocurre en estrecho vínculo con los procesos del lenguaje; sin embargo, lo que se conoce como pensamiento conceptual o abstracto es un pensamiento cuyas operaciones no dependen de la manipulación o la percepción de material sensible. Esta forma de pensamiento, que solo se evidencia a partir de la adolescencia¹⁰, tiene un carácter proposicional, puede proceder analíticamente y se basa en esquemas que posibilitan la predicción y la integración de información nueva. Igualmente, tiene como característica la configuración deliberada de modelos de la realidad a partir de los cuales es posible postular hipótesis y preparar experiencias mentales para someterlas a prueba de validez. En este sentido, el pensamiento abstracto o conceptual pone de manifiesto la forma más depurada de la reversibilidad¹¹ y constituye el fundamento del conocimiento científico.

En cuanto al proceso de formación de conceptos, se sabe que tiene un carácter productivo y no reproductivo: “el concepto surge y se forma a lo largo de una complicada operación dirigida a la resolución de una determinada tarea y [...] la sola presencia de condiciones externas y de una vinculación mecánica entre la palabra y los objetos es insuficiente para su aparición” (Vygotsky, 2001, p. 122). Es así como en la formación de los conceptos tiene un papel determinante la representación del objetivo hacia el cual está dirigido un proceso en su totalidad y de las tareas hacia cuya realización está dirigida una actividad. En otros términos, para la formación de los conceptos debe intervenir una actividad reguladora

¹⁰ O después de esta etapa cuando el medio social y la educación no han propuesto las tareas adecuadas ni planteado exigencias nuevas que estimulen el intelecto.

¹¹ Entendida como la capacidad lógica de realizar operaciones intelectuales que implican un movimiento inverso al de otra operación.

que solo emerge cuando la situación exige un encadenamiento de acciones encaminadas al logro de un fin determinado.

Pero si bien la acción intencional enfocada a un objetivo es indispensable, no es suficiente para la formación de los conceptos. El problema de los medios necesarios para realizar la acción debe ser considerado también. Al respecto, Vygotsky (2001) señala:

Todas las funciones psíquicas superiores comparten el rasgo de ser procesos mediados, es decir, incluyen en su estructura, como elemento central e indispensable, el empleo del signo como medio esencial de dirección y control del propio proceso. [...] este signo lo constituye la palabra, que actúa como medio de formación de los conceptos y se convierte más tarde en su símbolo. [...] la formación de conceptos presupone, como componente principal y central del proceso, aprender a dominar el curso de los procesos psíquicos propios mediante palabras o signos. (pp. 125-126)

Es posible acceder al uso de los conceptos —es decir, operar con ellos en la práctica— al margen de la conciencia que se pueda tener de ellos o de sus condiciones, pues el análisis de la realidad con ayuda de conceptos antecede a la posibilidad del análisis de estos. En otras palabras, los conceptos pueden tener existencia “en el sujeto” y “para los demás”, pero no “para sí mismos”. El proceso en la Universidad debe llevar siempre a la explicitación de la configuración de los conceptos empleados por el sujeto en el discurso y del uso en cada condición específica.

De esta manera se puede caracterizar el proceso de adquisición y uso elaborado de verdaderos conceptos a través de acciones que suponen desplazamientos de lo concreto a lo abstracto y viceversa, de lo no diferenciado a lo diferenciado, del género a la especie y la variedad, de lo general a lo particular y viceversa. En la formación del concepto intervienen todas las funciones intelectuales en una combinación que tiene

como principal característica el uso funcional de la palabra como medio de orientación deliberada de la atención, la abstracción, la selección de atributos, su síntesis y su simbolización. Así, la palabra pasa de tener una función primaria indicativa (señala un atributo determinado) a tener una función significativa (sustituye impresiones visuales), una función de sentido (vincula lo real con el significado), una función mediadora en el traslado de los conceptos a otras situaciones y una función posibilitadora en la toma de conciencia sobre su configuración estructural y funcional.

3.4 Mediaciones y medios de apoyo

3.4.1 La producción textual

En coherencia con la materialidad verbal de los conceptos y teniendo como marco nuestro interés en la formación del pensamiento abstracto, la perspectiva pedagógica hace énfasis en el uso intensivo de la *producción de textos*. En particular, aquella que se concreta en la escritura y la disertación, donde el esfuerzo veridictivo obliga al pensamiento a articular modelos, compararlos, realizar operaciones analíticas, producir síntesis, avanzar hipótesis y emprender validaciones que forzosamente pasan en algún momento por los medios y las formas de comunicación propias de la comunidad profesional.

El interés por el texto escrito implica el distanciamiento, que desde nuestra perspectiva pedagógica establecemos, respecto de la idea generalmente compartida por los profesores universitarios acerca de que el esfuerzo necesario para lograr una escritura adecuada es una responsabilidad que compete a la educación básica y media, o que se trata de una tarea cuyo cumplimiento debe darse al comienzo de la formación universitaria a través de cursos especiales de redacción, es decir, antes de emprender el esfuerzo académico de la formación profesional y por fuera de los requerimientos del campo de conocimiento en cuestión. Tomar en cuenta la escritura como parte de la actividad del pensamiento en relación con problemas implica distanciarse de la idea de la "redac-

ción” como el asunto en juego a la hora de preparar documentos académicos, pues esto implica ignorar que el trabajo de la escritura no es adicional ni posterior al de plantearse el problema, elaborar o adoptar los conceptos. Al respecto, consideramos de importancia capital que los profesores asuman que se escribe para pensar, no después de haber pensado. Por tanto, leer y releer lo que uno mismo ha escrito forma parte del proceso de la escritura.

Según lo han demostrado distintos investigadores¹², en contraposición con la idea anterior, la perspectiva pedagógica afirma la necesidad de que la formación profesional incluya como uno de sus aspectos centrales el desarrollo de la capacidad escritural y expositiva en el marco de las estrategias, las rutinas y los valores propios de la comunidad profesional a la cual están siendo vinculados los estudiantes, pues el estilo escritural forma parte de la cultura y sus tradiciones.

La escritura pone en marcha procesos de pensamiento y elaboración del conocimiento que de otra manera no se producirían. Dado que quien escribe debe tomar distancia de su propio texto y evaluarlo progresivamente preguntándose qué quiere decir, cómo decirlo, a quién y para qué, la escritura favorece la objetivación de lo que se piensa, el análisis crítico de las propias ideas y la previsión del sentido que pueden atribuirle distintos lectores con distintos puntos de vista, a quienes no se pueden ofrecer aclaraciones o argumentos complementarios en el curso de su lectura. Tales acciones permiten una descentración cognitiva que es indispensable para elevar el nivel de abstracción y hacer avanzar la apropiación del concepto hacia su uso en un modelo de la realidad que, al estar formalizado, puede integrarse en la discursividad.

Para que todo esto sea posible, la intervención pedagógica debe ser pensada de modo que los profesores no incurran en ciertos errores usuales cuyas consecuencias son completamente indeseables, como pedir

.....
¹² Particularmente quienes impulsan la corriente de *escritura a través del currículo* (WAC, por su sigla en inglés).

escritos con tiempo corto. Por otro lado, los profesores son los lectores usuales de lo que los estudiantes escriben, pero comúnmente lo son en el contexto de la corrección y la calificación, no en el de la *interlocución académica*. De forma apresurada, los profesores más dedicados proceden a corregir el texto línea a línea, comenzando por sus aspectos más superficiales, en particular la gramática y la ortografía, lo cual hace imposible que se sitúen en un plano de análisis de lo escrito como discurso y, por lo tanto, que puedan realizar observaciones sustantivas sobre los aspectos que, a pesar de no estar escritos, están determinando lo que se ha escrito, en términos del punto de vista adoptado, las categorías de análisis, el alcance de los conceptos empleados, las relaciones que establece el texto en forma tácita o explícita, las evidencias en que se apoya su validación, la composición de los argumentos, entre otros.

El ejercicio de la docencia universitaria lleva implícito el ejercicio del rol de interlocutor académico de los estudiantes. El intercambio de textos escritos entre estudiantes y profesores pone en juego este rol de manera especial. Sin embargo, lo que es más importante es que el estudiante encuentre destinatarios reales de sus escritos. Este requerimiento puede ser satisfecho de diversas maneras y no solamente por el profesor al implementar dispositivos que multiplican los intercambios y los interlocutores sobre la base de una docencia que se ocupa del desarrollo de la capacidad escritural de los estudiantes.

3.4.2 La lectura

El esfuerzo pedagógico que exige la escritura es similar al que requiere la lectura. Nuestra perspectiva pedagógica toma en cuenta algunos rasgos generales de la actividad lectora destacados por las investigaciones de la psicolingüística y la cognición, así como los rasgos específicos que esta reviste en el nivel de la educación superior.

Se sabe que el significado de un texto no está en él, sino que debe ser producido por el lector. Además, en la actividad de leer se da un proceso cooperativo entre el lector y el texto, en el cual aquel selecciona frag-

mentos en función de su interés y desecha aquello que le resulta irrelevante o que no comprende. En este sentido, el interés, expresado en las preguntas que el lector se hace frente al contenido del texto, regula su actividad y le permite sostenerla y orientarla. Para darle un sentido a lo que lee, el lector pone en relación lo que sabe con el contenido del texto sirviéndose de las claves que este le proporciona. Esta condición se ve enriquecida en los primeros años de formación universitaria, pues el estudiante no sabe nada sobre aquello de lo cual le hablan los textos y aún no ha tenido tiempo de forjar un interés específico que oriente su actividad, dado que las lecturas le son asignadas.

A lo anterior se debe agregar el hecho de que en la universidad los textos tienen características diferentes de los que se emplean en la educación básica y media, y así mismo la actividad lectora difiere de la que se realiza usualmente en el colegio, pues mientras esta última pone al estudiante en contacto con un conocimiento general, en la universidad la lectura introduce al estudiante en una comunidad discursiva que se reconoce y se organiza en función de valores, conocimientos especializados y convenciones, cuyo trámite se realiza a través de polémicas que pueden situarse en diversos momentos de la historia y están influenciadas por distintas corrientes de pensamiento. En este contexto, es preciso disponer un proceso que conduzca al estudiante a establecerse como un lector autorregulado, entendiendo que tal proceso no reclama “técnicas de comprensión de lectura”, sino de interpretación de las tradiciones disciplinares, a través de la adquisición de las claves para descifrar el sentido y los valores en juego.

Desde luego, el proceso debe ser deliberadamente conducido por los programas, pues no se trata de una intervención que se produzca espontáneamente, dados los prejuicios que prevalecen en cuanto a suponer que la adquisición de un buen nivel de lectura es el resultado de una capacidad individual o una preocupación que pertenece al nivel de la educación básica. Dicho proceso debe discernirse en la disposición curricular y la organización correspondiente, así como en las previsiones

microcurriculares, asociadas a los dispositivos pedagógicos que serán tratados en el Anexo.

3.4.3 Una reflexión formal y explícita sobre la lógica

En diversas oportunidades hemos discutido infructuosamente sobre la posibilidad de incluir, para todos los estudiantes de pregrado, un curso de lógica. Decimos “infructuosamente” porque de manera muy rápida se concluye que el requerimiento se refiere a un curso de lógica matemática, lo cual no corresponde con el interés que subyace a la demanda.

Retomaremos los argumentos de Estanislao Zuleta, con los cuales coincidimos plenamente, los cuales fueron expresados en una de las conferencias pronunciadas en 1976 en la Universidad del Valle. Entre otras preguntas, Zuleta (1996) se formula, a propósito de la lógica, las siguientes:

La lógica reflexiona sobre las operaciones presentes en el pensamiento, que se manifiestan de manera implícita o explícita en el lenguaje. Con la lógica estudiamos algo que de alguna manera ya conocemos; en cierta manera la lógica no nos aporta el saber de algo desconocido, sino que, como dice Hegel, nos induce a un reconocimiento consciente de algo que ya conocemos en un saber pre-reflexivo; pre-consciente, e incluso inconsciente. Con ella ocurre algo parecido a lo que nos pasa con la gramática. Una persona no necesita saber cuál es la diferencia entre un pasado simple y un copretérito para emplear estos tiempos de manera adecuada [...]. Por esta razón se llega en algunos casos al extremo de pensar que la lógica es una disciplina inútil, pues se ocupa de lo que todo el mundo sabe y hace. Hegel lo decía [...]. Y en efecto, la lógica no es una alternativa por la que podamos optar; no podemos decidir si vamos a emplearla o no. Resulta inevitable y está presente en cada frase que pronunciamos ya que continuamente estamos enunciando proposiciones lógicas [...]. *La lógica es, pues, un momento reflexivo en el*

que el pensamiento vuelve sobre sí mismo y trata de hacer explícitas sus operaciones de la misma manera como en la gramática el discurso vuelve sobre sí mismo y hace explícitas sus formas y sus reglas. (pp. 16-17, énfasis añadido)

Zuleta señala que es Aristóteles el primero en observar que la lógica es un caso excepcional en el que el hombre actúa de manera desinteresada, de modo que esta irrumpe cuando el pensamiento logra estar libre de interés en los resultados, cuando no está empeñado en el trabajo de encontrar una verdad o la solución de un problema. Es entonces cuando puede permitirse volver sobre sí mismo y considerar sus operaciones independientemente de sus contenidos.

Evidenciar los supuestos en que se sustenta una tesis, la simetría de un sistema de clasificación, la consistencia de las categorías construidas o empleadas y muchas otras condiciones lógicas del discurso es indispensable para afinar la capacidad crítica y polémica, sin la cual es remoto que los estudiantes lleguen a posicionarse en una postura creativa. El espacio para la autorreflexión lógica es uno de los medios que han de contemplarse para fortalecerlas.

4. La formación del pensamiento reflexivo es indirecta

4.1 Los dispositivos pedagógicos

Actuar, en su sentido más general, significa tomar una iniciativa, comenzar o poner algo en movimiento, provocar o mantener un proceso que siempre convocará la atribución de un sentido. De ahí que la acción tiene un carácter plural y mantiene un estrecho vínculo con la palabra, pues el sentido está siempre sometido a la interacción con otro. A diferencia de la conducta, que siempre es causada y, por ello, remite a algo que la antecede para desencadenarla, condicionarla o provocarla, la acción se proyecta con una intencionalidad voluntaria (Arendt, 1999) de transformar el mundo (Dewey, 2001), tiene sentido y está orientada hacia el futuro (Schütz, 1983). Es así como el uso del concepto *acción* obliga al interés por el lenguaje, la vida colectiva y el pensamiento, no solo como un proceso intrapsíquico, sino como una forma de realización de la autonomía y como socialización (Dewey, 2001).

Asumir la acción como el punto de partida que requiere el pensamiento reflexivo para desenvolverse pone en cuestión la lógica de la enseñanza, al confrontar los supuestos en que esta se funda. El primero de tales supuestos es el del conocimiento como un saber declarativo acumulado, susceptible de ser transmitido. La investigación psicológica desarrollada durante el siglo XX llevó a establecer que el conocimiento es resultado de un proceso de construcción que se cumple en el sujeto a través de la organización paulatina de estructuras de pensamiento de complejidad

creciente. Los problemas que plantean la actividad práctica y el lenguaje asociado a su solución tienen un papel preponderante, ya sea que aquella organización se explique apelando a la implementación de mecanismos de adaptación y se vea en ella un movimiento desde lo individual hacia lo social, o que se explique apelando al efecto de la vida social y se vea como expresión de un movimiento desde la acción en sociedad hacia la diferenciación individual.

En este contexto, el lenguaje no remite a una narrativa o a un esfuerzo explicativo realizado por un enseñante, sino que remite al papel que cumple el trabajo de producción de sentido emprendido por el sujeto, el cual constituye un elemento central e imprescindible de su actividad racional. Siguiendo a Vygotsky (2001), es en el proceso de lograr el dominio práctico de la realidad y no en el esfuerzo del sujeto de adaptar su pensamiento al pensamiento de otros donde surgen el conocimiento de la realidad y el dominio de las formas lógicas necesarias para dicho conocimiento.

El segundo supuesto de la enseñanza que se pone en cuestión al adoptar la acción como plano de consistencia es el de la *aplicación* del saber teórico, se entienda esta como el momento de su uso social o como el momento de su elaboración empírica. Al respecto, entre teoría y práctica no es concebible una relación lineal en la cual la teoría proceda del pensamiento y la práctica de lo pensado; entre teoría y práctica se da una relación de realimentación constante en la que la acción práctica provoca la acción teórica y la elaboración discursiva que da nueva forma a la teoría se convierte en nuevas formas de la acción práctica. Siendo esta la naturaleza de dicha relación, el proceder lineal dirigido desde la teoría hacia la práctica (sustentado por la enseñanza) distorsiona el proceso en la formación del estudiante.

Al afirmar que la intervención pedagógica debe ser organizada para favorecer y enriquecer la experiencia y no solo para producir el aprendizaje, se está situando como centro de interés el pensamiento reflexivo, que emerge en relación con la acción para hacer posible su reorganización

discursiva y práctica. Así pues, la acción, como punto en el cual se anuda el acto pedagógico, implica enfocar la intervención pedagógica en los procesos que desarrolla quien actúa. En otras palabras, mientras la enseñanza se ordena teniendo como centro de interés los contenidos a transmitir y el desempeño transmisor del enseñante, el enfoque en la experiencia toma como centro de interés la acción del estudiante, pues son los procesos de reflexión que la rodean los que le hacen posible conocer. Esta aproximación es, desde luego, parte de la educación centrada en el estudiante, como eje de nuestro proyecto educativo. Así mismo, enfocar la intervención pedagógica en la experiencia realza la importancia de los objetos, los fenómenos, los procesos y las situaciones sobre los cuales se actúa, así como la de las condiciones y los medios que se ponen en funcionamiento. De ahí que, en este contexto, el profesor esté convocado a diseñar situaciones, disposiciones y mediaciones que encuadren la acción y lleven al pensamiento reflexivo a estructurar el conocimiento.

Por otra parte, la Universidad Central ha venido incursionando en la educación virtual con el propósito de ofrecer una modalidad educativa que facilite el acceso a un número de personas que, por diversos motivos, no pueden asistir a la educación presencial; de esta manera se generan condiciones que propician la igualdad de oportunidades educativas. La construcción de un concepto de educación virtual parte de reconocer las diferentes perspectivas que se han formulado al respecto. Es considerada como un espacio de posibilidades, en el que se establecen las condiciones para configurar otra realidad. La virtualidad es potencia, es otra forma de ser que favorece los procesos de creación. En este sentido, lo virtual implica experimentar a partir de diferentes modalidades que facilitan la proyección de las acciones. La formación en la modalidad virtual se realiza a partir de la conexión con nuevas experiencias y mediante el aprovechamiento de los medios, de manera que se ofrezca una educación de alta calidad.

Lo anterior pone de presente que los nuevos retos planteados por la educación virtual a la perspectiva pedagógica no remiten a la descen-

tración del enseñante, pues esta ya se había producido al colocar en el lugar central la experiencia del estudiante y, por lo tanto, su acción con las materialidades del conocimiento y los procesos reflexivos vinculados a ella. Los verdaderos retos que plantea se refieren a la provisión de unas condiciones de interacción que hagan posible el tipo de comunicación necesario para construir sentido en el marco de un *ethos* académico señalado, lo cual es mucho más complejo si se tiene en cuenta que los desplazamientos previstos no se han afianzado aún en la educación presencial. Un ejemplo de esto es que las prácticas docentes siguen estando determinadas en gran medida por los valores y las rutinas de la enseñanza-aprendizaje. Esto limita a los estudiantes para asumir un rol más activo, a los diseñadores de currículo para flexibilizar la formación reduciendo lo obligatorio a los elementos constitutivos del núcleo de conocimiento en el campo, a los profesores para transformar la transmisión de información en diseño de experiencias, y a la comunidad educativa, como conjunto, para asumir como asunto de importancia capital la conformación de una comunidad académica.

La renovación de las prácticas pedagógicas con el predominio de una intervención docente enfocada en el desarrollo del pensamiento reflexivo y que, por lo tanto, se sustente en la experiencia, se establezca en un campo de lo problemático, se ocupe de un sólido trabajo estudiantil en relación con la elaboración y uso de los conceptos, e incorpore la producción escrita por parte de estos reuniría casi todas las formas de excelencia. Es evidente que debemos mantener vigente esta imagen ideal como horizonte, pues nuestra acción ha de tener fines. Sin embargo, también es evidente que el camino a recorrer es muy difícil, pues tiene en contra los modelos apropiados a través de nuestro propio proceso educativo, los hábitos y la insuficiente tematización de estos asuntos.

4.2 Competencias

Actualmente, al describir los perfiles de egreso y establecer criterios para valorar las adquisiciones de los estudiantes, resulta imposible eludir

el uso del concepto de *competencia*. Del mismo modo, todo esfuerzo tendiente a alinear planes de estudio o hacer comparaciones nacionales o internacionales de las titulaciones, se fundamenta en la descripción de las competencias que han adquirido los egresados o los estudiantes en determinado momento de su proceso de formación, así como en los créditos académicos que respaldan dichas adquisiciones.

En América Latina, las universidades se muestran fuertemente atraídas por los informes del Proyecto Tuning en Europa y por su réplica latinoamericana (Alfa Tuning), y vuelven la mirada hacia los listados de competencias que proponen como resultado de diversas consultas a representantes del sector productivo y la academia. Teniendo en cuenta la necesidad de que los programas de pregrado de la Universidad logren descripciones transparentes de sus propósitos, puedan hacer un seguimiento más acertado de sus logros y cuenten con elementos de juicio válidos para las comparaciones nacionales e internacionales que actualmente buscan, se han revisado las propuestas de este proyecto sobre competencias genéricas y se han sometido a la reelaboración que exige un uso riguroso del concepto.

El concepto de *competencia* debe entenderse en el marco de la tradición aristotélica que establece la distinción entre aquello que es en acto y aquello que es en potencia. Dicha tradición define el acto como un hacer ser, en el sentido de que todo hacer conduce a la realización de un estado (un ser del mundo), cuya existencia anterior a dicha realización solo era potencial. En este contexto, la semiótica designa como competencia “aquello que hace ser”, es decir, el conjunto de condiciones previas que deben darse para que un hacer conduzca a una realización. El estudio exhaustivo de estas condiciones condujo a la semiótica a categorizarlas según su pertenencia a dos órdenes: el de las motivaciones y el de las aptitudes. Teniendo en cuenta que las condiciones previas de un acto, ya sea que pertenezcan al orden de las motivaciones o al de las

aptitudes, pueden tener por fuente al sujeto mismo o algo distinto de él¹³, unas y otras dan lugar a dos nuevas posibilidades:

- La motivación puede tomar la forma del querer (si la determinación es una fuerza que tiene por fuente al sujeto mismo) o del deber (si la determinación supone una fuerza exterior que somete al sujeto).
- La aptitud puede tomar la forma del saber (si la determinación procede de un estado de conciencia del sujeto mismo) o del poder (si la determinación procede de una fuerza que el sujeto tranza con otras fuerzas ajenas a él).

Por otro lado, teniendo en cuenta que aquello que es realizado por un acto puede concretarse, sea en un proceso o en un estado, es necesario considerar que aquello que antecede y hace posible el acto (la competencia) puede vincular cada una de las cuatro modalidades señaladas (querer, deber, saber y poder) con un hacer (proceso) o con un ser (estado). Por ello, un inventario completo de las competencias¹⁴ debe incluir las siguientes variaciones:

- Querer–hacer (voluntad factitiva)
- Querer–ser (voluntad epistémica)
- Deber–hacer (competencia ética)
- Deber–ser (necesidad)
- Saber–hacer (competencia cognitiva)
- Saber–ser (competencia epistémica)
- Poder–hacer (libertad)
- Poder–ser (posibilidad)

¹³ Greimas y Courtés (1982) se refieren al deber, el poder y el hacer como modalidades exotáticas cuyo nivel de existencia es virtual, actual y realizado, respectivamente, y al querer, el saber y el ser, como modalidades endotáticas con un nivel de existencia virtual, actual y realizado, respectivamente. Debe notarse que, siendo la competencia “aquello que posibilita una realización”, esta excluye a la realización misma. En este sentido, la competencia termina donde comienza la realización. Por ello, en tanto ser y hacer pertenecen al nivel de lo realizado, no son competencias. Igualmente, se observará que solo se puede o se sabe en acto, lo cual explica su estatuto de modalidades.

¹⁴ En este caso, se trata de un inventario de las llamadas *competencias modales*.

Se entiende, entonces, que ese “algo” que posibilita el hacer no se limita exclusivamente —como se ha pretendido— al saber–hacer (competencia cognitiva), sino que involucra un conjunto mucho más vasto de determinaciones cuya consideración da sentido a la idea de una educación integral que se ha postulado como principio fundamental de la educación superior. En otras palabras, la educación superior es “integral”, en la medida en que intenta hacer competente al sujeto, incidiendo por igual en sus motivos más íntimos, en su asunción de las regulaciones, en su saber–hacer y su saber–ser, en su libertad y en su posibilidad de ser aquello que valora. En la medida en que la educación es un esfuerzo social que encamina a los individuos a alcanzar niveles superiores de autonomía, el concepto de competencia incluye aquella modalidad considerada como “potencial” de la creencia que expresa el hacerse cargo por sí mismo de todas las anteriores determinaciones, dando lugar a un creer–poder hacer, un creer–deber hacer, etc.

De las competencias genéricas, el Proyecto Tuning priorizó las siguientes cuatro:

- *Capacidad* de análisis y síntesis, de aprender, aplicar el conocimiento, adaptarse a situaciones nuevas, trabajar autónomamente y en grupo
- *Habilidad* para resolver problemas
- *Destreza* para manejar información
- *Preocupación* por la calidad

Se observará que todos los enunciados relativos a una capacidad remiten a un poder–hacer que, en algunos casos —como el del análisis y la síntesis o el de la aplicación del conocimiento— supone la conjunción de la libertad con un saber–hacer y, en otros casos, resalta su vínculo con ciertos valores (conocimiento, cambio, autonomía, cooperación). Por otra parte, los enunciados sobre *habilidades* y *destrezas* enfatizan un saber–hacer puramente factitivo, que puede entenderse fácilmente en lo relacionado con el manejo de información, pero que resulta incomprendible cuando se refiere a la solución de problemas. Finalmente, la preocupación por la calidad o por cualquier otro bien objetivo o subjeti-

vo solo puede considerarse como una competencia, en el sentido de un querer-hacer que se ha vinculado con la calidad como un valor.

Puede verse de tal manera que las prioridades propuestas por el Proyecto Tuning enfatizan mucho más ciertos valores con los cuales debe conjuntarse la libertad o el deseo del sujeto que un conjunto de competencias propiamente dichas. En este sentido, se hace necesario adoptar otro tipo de aproximación a la propuesta. Una alternativa posible consiste en examinar la naturaleza de los valores propuestos y las relaciones que se enuncian entre ellos.

Para facilitar la comprensión de dicho análisis conviene advertir que este se sustenta en los desarrollos de la semiótica que han llevado a establecer de qué modo todo sujeto enunciado por el discurso es un sujeto pragmático (que hace algo), un sujeto tímico (que experimenta pasiones o pulsiones) o un sujeto cognoscitivo (que realiza acciones cognoscitivas). La semantización de estas formas de subjetividad se produce mediante la atribución de valores pragmáticos, tímicos y cognoscitivos, o de la combinatoria de estos. La combinación de los tres tipos de valores puede darse de manera equilibrada, cuando dos de ellos se especifican recíprocamente, pero también puede darse de manera jerarquizada, cuando uno de ellos impone sus rasgos a otro (Fontanille, 2001). En este contexto, puesto que la competencia es un atributo¹⁵ referido a ciertos rasgos del desempeño del sujeto.

Estos tres tipos de valores sobre el hacer, en el contexto de la experiencia fáctica, sobre la actitud al querer-ser y hacer que revela una pasión, y sobre la experiencia cognoscitiva desde el saber-hacer señalan para el marco de esta perspectiva la combinación equilibrada de habilidades, actitudes y conocimientos que dan lugar a las competencias generales y específicas sobre las cuales se debe enfocar la intervención pedagógica para lograr el perfil del egresado.

.....
¹⁵ Cabe resaltar aquí la distinción entre *atributo* (producto de una atribución) y *calidad* (encarnada en el ser).

La construcción de las diferentes modalidades en que se desarrollarán las competencias para su incorporación curricular contemplará las realizaciones en los campos fáctico (hacer), tímico (querer) y cognoscitivo (saber) en función e interacción con ocho dimensiones que permiten la interrelación con las modalidades del ser, el deber y el poder: la comunicación en la lengua materna; la comunicación en una segunda lengua; la lógica matemática y científica; las dimensiones digital y tecnológica; la dimensión personal y de aprender a aprender; la dimensión ciudadana, la emprendedora y de interacción con el entorno, y la humanística, ética y cultural. De esta forma, la totalidad de las variaciones —querer-hacer (voluntad factitiva), querer-ser (voluntad epistémica), deber-hacer (competencia ética), deber-ser (necesidad), saber-hacer (competencia cognitiva), saber-ser (competencia epistémica), poder-hacer (libertad) y poder-ser (posibilidad)— planteadas para la formación integral estarán presentes dentro de las competencias tanto generales como específicas.

Referencias

- Ardoino, J. (1981). La intervención: imaginario del cambio y cambio del imaginario. En F. Guattari (ed.), *La intervención institucional* (pp. 13-42). Folios.
- Arendt, H. (1959). *Human condition*. Doubleday Anchor Books.
- Arendt, H. (1998). *La condición humana*. Paidós Ibérica.
- Arendt, H. (1999). Labor, trabajo, acción. Una conferencia. En *De la historia a la acción*. Paidós.
- Arendt, H. (2002). *La vida del espíritu*. Paidós Ibérica.
- Arendt, H. (2003). *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal* (4.ª ed.). Editorial Lumen.
- Bachelard, G. (1973). *El compromiso racionalista*. Siglo XXI Editores.
- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI Editores.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Editions du Seuil.
- Castrillo, D. (2006). Prólogo. En F. Nietzsche, *La voluntad de poder* (14.ª ed.). EDAF.
- Deleuze, G. (1987). *Nietzsche y la filosofía*. Anagrama.
- Deleuze, G. (1988). *Diferencia y repetición*. Júcar.
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos*. Editorial Paidós.
- Dewey, J. (2001). *Democracia y educación* (4.ª ed.). Ediciones Morata.
- Esperón, J. P. (2016). Heidegger, Deleuze, Nietzsche y la ontología. Más

allá del fundamento y la verdad, el devenir y la inmanencia. En J. Esperón, R. Etchegaray, M. Chicolino & A. Romano (ed.), *Pensar con Deleuze: pensar de otro modo la realidad, la acción, la creación y el deseo* (pp. 8-66). Editorial Abierta FAIA.

Fontanille, J. (2001). *Semiótica del discurso*. Fondo de Desarrollo Editorial Universidad de Lima.

Greimas, A. & Courtés, J. (1990). *Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Editorial Gredos.

Nietzsche, F. (2004). *El nacimiento de la tragedia o Grecia y el pesimismo*. Alianza Editorial.

Nietzsche, F. (2006). *La voluntad de poder* (14.ª ed.). EDAF.

Sartre, J. P. (1968). *El ser y la nada* (2.ª ed.). Editorial Losada.

Schon, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Paidós Ibérica.

Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Editorial Paidós.

Schütz, A. (1983). *La construcción significativa del mundo social*. Editorial Paidós.

Vygotsky, L. (2001) *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.

Weber, M. (2014). *Economía y sociedad* (3.ª ed). Fondo de Cultura Económica.

Zuleta, E. (1996). *La aparición de la lógica. Conferencia del 7 de febrero de 1976*. Universidad del Valle.

Anexo. Dispositivos pedagógicos

A continuación se presentan los dispositivos pedagógicos de mayor uso histórico en la Universidad Central, los cuales están en permanente transformación y creación en un ambiente de innovación pedagógica como el que persigue la perspectiva pedagógica.

En los sílabos de cada curso se sugiere el uso de uno o varios dispositivos pedagógicos pertinentes según las competencias y los resultados de aprendizaje esperados. En su plan de curso, el profesor podrá trabajar los sugeridos o incluir otros que considere adecuados.

Seminario

Se ordena a partir de un conjunto de problemas que se han definido como sustantivos. Al determinarlos, simultáneamente se establecen los contextos discursivos y los textos en los cuales debe apoyarse su consideración. Todo esto constituye un *corpus* con el cual deben trabajar los estudiantes.

El seminario enfrenta al estudiante a reconstruir los problemas, los conceptos, las teorías y los paradigmas correspondientes, así como a formularse y seguir el derrotero que le trazan sus preguntas y las de otros participantes que surgen en las sesiones.

Reglas fundamentales

- a) Un programa preparado por el profesor, en el cual se determina el objeto de trabajo de cada una de las sesiones, es entregado a los estudiantes. Este cauce previsto puede variar dependiendo del movimiento que van tomando las sesiones. Esto significa que las sesiones pueden reorganizarse en torno a asuntos y discusiones que adquieren especial interés o relevancia. Cuando esto ocurra, el profesor precisará el objeto y los modos de proceder en las sesiones siguientes y especificará las responsabilidades de los estudiantes.
- b) Antes de cada sesión, los materiales seleccionados para esta deben ser leídos y trabajados por los estudiantes.
- c) Un producto ineludible del trabajo de los estudiantes con los materiales es un escrito preparado por cada uno antes de cada sesión. La naturaleza de este varía de acuerdo con la dinámica del tratamiento del problema: en algunos momentos, el escrito examinará un concepto (sus distintas formulaciones, sus usos, sus posibles vínculos con el problema, sus posibilidades y alcance, etc.). En otros momentos, el escrito puede estar destinado a crear o sostener una polémica en torno a la manera de formular o considerar un problema (a través de otros conceptos, a la luz de otros acontecimientos, en el marco de otras teorías o paradigmas, etc.). Asimismo, el escrito puede presentar un caso relacionado con el problema o con el uso de los conceptos.
- d) La división del trabajo en todo seminario supone que se asegure la existencia de tres lugares: el del estudiante expositor, quien anima la discusión al proponer sus

planteamientos; el de los interlocutores, que son los estudiantes y el profesor, y el del protocolante, encargado de recoger los elementos fundamentales de la discusión que se realiza durante la sesión y de presentarla en un escrito que ayuda a todos a sintetizarla, ordenarla, precisarla y abrirla a otras opciones, de tal manera que se mantenga el hilo del trabajo conjunto. Esto lo hará indicando los temas y problemas discutidos con un orden y un hilo conductor y asegurándose de que las preguntas formuladas y no resueltas queden registradas. El protocolo debe estar encabezado por el nombre del seminario, el nombre del director del seminario, la fecha de la sesión a la que hace referencia y un título en relación con el tema, concepto o problema a tratar.

- e) Los escritos que los estudiantes aportan en cada sesión de seminario son el soporte de la exposición, pues conviene que el expositor sea elegido en la sesión misma, a fin de asegurar que todos los estudiantes se preparen como si tuviesen a su cargo la exposición. Sin embargo, dado que solo uno de ellos lo será efectivamente, los escritos de todos deben ser leídos por el profesor y les deben ser devueltos con los comentarios a que haya lugar.
- f) El trabajo final del seminario será un ensayo, producto de la reelaboración de los escritos preparados para las sesiones, los protocolos y las observaciones del profesor.

Competencias en juego y alcance de las realizaciones

El seminario es un dispositivo pedagógico que pone en juego:

- a) Realización de análisis, síntesis y desplazamientos entre lo concreto y lo abstracto, particularmente en la medida en que exige el uso de categorías lógicas para ordenar y

analizar un universo conceptual. Al mismo tiempo, en la medida en que se confrontan distintos ejercicios analíticos, los participantes se ven inducidos a jerarquizar las categorías empleadas en el análisis.

- b) Las discusiones obligan a los participantes a formular juicios críticos mediante abstracción, síntesis y establecimiento de conclusiones que permiten construir, evaluar y comunicar argumentos desde diferentes ópticas, proporcionar contraejemplos y aportar evidencias.

La dinámica del seminario induce a desarrollar habilidades metacognitivas que llevan al estudiante a participar activamente en su formación gracias a una revisión constante de sus propios procesos cognitivos, y a la supervisión y regulación que ejerce sobre su propio aprendizaje. El seminario permite aprender a aprender a lo largo de la vida, es decir, autodirigir su aprendizaje y trasladarlo a otros ámbitos de su vida al realizar pesquisas autónomas sirviéndose de referencias bibliográficas encontradas en los textos propuestos por el profesor. La confrontación de estos hallazgos durante la sesión, en el marco del intercambio de propuestas y argumentos que se realiza en ella, es una instancia eficiente para poner a prueba la pertinencia y validez de los criterios que se emplearon al seleccionar los materiales, lo cual es fundamental para los procesos de autoformación continua de los profesionales. Por otra parte, dado que el seminario avanza a través de sucesivos trabajos parciales que dan paso a nuevas articulaciones de los conceptos, proporciona al estudiante un modelo de trabajo teórico cuya trayectoria no es lineal ni necesariamente continua y acumulativa.

El seminario es un dispositivo pedagógico especialmente apto para poner en juego la competencia ética requerida para realizar un trabajo intelectual de tipo académico, pues convierte al estudiante en un autor de textos que hacen visible para otros, distintos del profesor, el ajuste de la comunicación escrita a una referenciación estricta de las

producciones intelectuales empleadas. Este dispositivo contribuye al logro de una comunicación de nivel profesional, pues la participación en los debates sitúa al estudiante en una posición enunciativa que solo puede sostenerse mediante una escucha activa y una interrogación pertinente.

Usos de la lectura

El seminario es, entre todos los dispositivos pedagógicos básicos, aquel que exige en mayor medida una lectura crítica, pues las producciones orales y escritas que tienen lugar en él se ocupan del establecimiento de relaciones intertextuales a la luz del problema objeto del seminario.

Usos de la escritura

Los géneros textuales predominantes en el desarrollo de un seminario son la disertación, el protocolo, la reseña crítica, el ensayo y, en algunos casos, el artículo. El primero de estos sitúa al participante en posición de especialista ejerciendo un rol de colegaje con el profesor, basado en la preparación de una exposición rigurosa sobre un problema, tema o material que solo él ha revisado a fondo, pues como expositor del tema está sometido a mayores exigencias argumentativas y al establecimiento de relaciones menos evidentes entre los materiales consultados, para lo cual debe acudir a fuentes secundarias. En el protocolo, el autor está en posición de participante analítico de la construcción del problema que debe registrar; en este sentido, el trabajo que realiza exige poner en obra procesos de descentración cognitiva. El sentido de las disertaciones o enunciaciones producidas por otros debe ser reconfigurado, manteniéndolas en el contexto discursivo al que pertenecen y no en el contexto discursivo del protocolante. La reseña crítica exige un importante esfuerzo de síntesis que obliga a prestar especial atención a las relaciones establecidas en la obra reseñada entre los conceptos que pone en juego y su alcance explicativo. La producción de un ensayo o artículo dispone el emplazamiento de un autor: una voz en condiciones de enunciar algo nuevo.

Otros usos del seminario

El seminario puede estar al servicio de otro dispositivo, sobre todo por su capacidad para trabajar conceptos. Así, un taller puede estar acompañado por una serie de sesiones de seminario para trabajar un problema conceptual requerido en el desarrollo del taller. En este caso, el seminario tiene un desarrollo más corto y más intensivo, pero los propósitos son los mismos que lo definen como tal.

Seminario en modalidad virtual

El seminario tiene un desarrollo muy difícil en la educación virtual, pues su potencia pedagógica consiste en poner en escena un intercambio de argumentos (discusión) que implica la simultaneidad. Sin embargo, en esta modalidad puede tener al menos dos formas:

- a) El profesor propone el problema y las lecturas sobre las cuales trabajarán los participantes. Cada uno presentará al seminario un texto retomando las lecturas propuestas que abordan el problema. En un lapso de tiempo estipulado, los participantes harán comentarios al texto aportado a la discusión y estos serán recogidos por el protocolante. Al final, se tendrá el conjunto de textos propuestos y los protocolos que recogen los comentarios de cada uno de los textos.
- b) El profesor propone un problema y un conjunto de textos para su tratamiento y se empieza a construir un texto colectivo, que será nutrido con diversos aportes: a) comentarios personales sobre el problema, b) aportes conceptuales al texto, c) ejemplos que enriquecen la construcción, d) aclaración y explicaciones pertinentes, e) sugerencias y referencias, f) discrepancias, entre otras. En un lapso de tiempo establecido, cada participante actuará como protocolante recogiendo todas las producciones e indicará cuáles fueron incorporadas al

texto. El profesor tiene el papel de editor del texto. El resultado del seminario será un texto escrito colectivamente y los protocolos realizados.

Mediaciones para el e-learning y el b-learning

Se pueden emplear wikis, blogs, foros de discusión y chats.

Clase magistral, expositiva y dialógica

En la clase, el trabajo se centra en la enseñanza. *Enseñar* guarda relación con *mostrar y poner en evidencia*, lo cual remite a procesos de presentación de un conocimiento ya formulado y acumulado. De esto se deriva su énfasis en lo oral y su afinidad con una intencionalidad informativa. Tiene tres variaciones posibles: magistral, expositiva y dialógica.

En la clase magistral, el orador se constituye como centro, a la manera de una conferencia. En general, se reserva la denominación *magistral* para aquellas clases realizadas por autoridades académicas de amplio reconocimiento en su campo.

La clase expositiva es más usual que la clase magistral. En ella, el profesor toma a cargo el desarrollo de la totalidad del tema o problema abordado y conjuga la exposición oral con algunos intercambios con los asistentes, quienes no asumen plenamente el lugar de oyentes, sino más bien el de interlocutores. Lo que dice el expositor está destinado a facilitar, esclarecer y complementar los trabajos y las lecturas que los estudiantes deben estar realizando en su trabajo independiente.

La clase dialógica sigue las reglas de una conversación. El profesor propone a los estudiantes la consideración de un concepto, una lectura, un tema, un problema o un acontecimiento, que se constituyen en centro de los intercambios. El papel del profesor difiere sustancialmente de los que asume en las dos modalidades de clase anteriores, pues más que

concentrar la atención en sus enunciados, la concentra en el sentido, alcance, posibilidades y dificultades de los enunciados de los estudiantes. Su intervención consiste en preguntar, conectar, aclarar, exigir precisiones o proporcionarlas, llevar nuevamente a la lectura de los materiales, señalar la necesidad de nuevos argumentos o demostraciones, e inducir experimentaciones. La tensión fundamental que la clase dialógica plantea al profesor es la de mantener el hilo discursivo y llegar a una síntesis, y permitir al mismo tiempo cierta dispersión inevitable cuando se intenta crear colectivamente un discurso que tenga validez.

Clase magistral

Competencias en juego y alcance de las realizaciones

Dado su vínculo privilegiado con la enseñanza, este dispositivo dispone materialmente una situación de transmisión del saber que distribuye tres lugares: el del enseñante como depositario, el del enseñado como su consumidor y el del saber como un cuerpo de enunciados veredictivos. Dada esta configuración, no se pone en juego ninguna competencia; sin embargo, es posible vincular la acción cumplida durante el desarrollo de las sesiones presenciales con competencias asociadas al tipo de trabajo independiente que exige de los estudiantes y al trámite que se surta con ellos, por lo que este cobra una importancia capital. En este sentido, este dispositivo puede dar relevancia al desarrollo de las competencias generales de lectura y escritura, personal, social, de aprender a aprender, ciudadana, de interacción con el entorno, humanística, ética y cultural.

En este contexto, el valor pedagógico de la clase magistral debe ser examinado en el marco de los tres efectos más importantes que se derivan de su configuración ritual: a) el encuentro con una figura cuyo prestigio y autoridad son ampliamente reconocidos provoca la valorización del estudiante, a condición de que este participe del sistema de valores que posibilita dicho reconocimiento; b) la escucha silenciosa por parte del auditorio posibilita que se desencadenen mecanismos de asociación libre en el sentido de provocar el establecimiento de relaciones fortuitas con conceptos y materiales ideativos que por otros medios se encon-

traban ya presentes en su espíritu, y c) el desempeño del conferencista hace un aporte importante a la configuración de modelos ideales de disertación, aprovechables por aquellos estudiantes que ya se han proyectado imaginariamente en un horizonte de desempeño público de roles de autoridad.

Usos de la lectura

En general, la lectura exigida por la clase magistral es abierta e incierta, dado que el estudiante puede hacer múltiples conexiones que dependen de la afectación producida.

Usos de la escritura

Al igual que ocurre con la lectura, este dispositivo propone usos de la escritura abiertos e inciertos sometidos a las afectaciones producidas por el contenido de las disertaciones.

Otros usos de la clase magistral

Este dispositivo puede ser complementario a otros que permitan aprovechar su capacidad de afectar, en razón de la autoridad reconocida, al expositor magistral en su campo de saber.

Clase magistral en modalidad virtual

En la modalidad virtual, la clase magistral puede tener las siguientes variaciones:

- a) El profesor puede programar una serie de teleconferencias con participación de diversos expertos o la clase puede ser impartida por un único experto a lo largo de varias sesiones.
- b) Los estudiantes pueden hacer intervenciones y formular preguntas al conferencista. Dichas intervenciones serán registradas como parte del material de la clase.

Mediaciones para *e-learning* y *b-learning*

Las mediaciones son los videos pregrabados, las imágenes para ilustrar, el chat, la videoconferencia, la audioconferencia y el *podcast*.

Clase expositiva

Competencias en juego y alcance de las realizaciones

Al igual que la clase magistral, la sesión presencial de la clase expositiva no pone en juego ninguna competencia, pues dispone los mismos tres lugares simbólicos ya señalados. Sin embargo, puesto que suele emplearse con grupos relativamente pequeños, su desarrollo puede dar lugar a ajustes que buscan algún grado de acuerdo con intereses particulares de los estudiantes. Esta posibilidad, aparentemente más favorable, en realidad tiene el efecto contrario de reducir las posibilidades de asociación libre que ofrece la primera. Por otro lado, dado que las condiciones rituales de la clase expositiva han estado sometidas al desgaste social de las rutinas de la educación básica y media, no incorporan los mismos valores de la clase magistral, por lo cual su aporte a la valorización del estudiante y a la configuración de modelos ideales de disertación es muy limitado. En todo caso, la clase expositiva es un dispositivo que debería usarse con otro para que genere el desarrollo de las competencias expuestas según el curso.

La clase expositiva se afianza en la explicación. Cuando esta antecede a la lectura y la preparación de textos por parte de los estudiantes, es el profesor quien realiza el trabajo intelectual más importante. Algunas configuraciones pueden revertir ese efecto, entre ellas la elaboración, a cargo de dos o tres estudiantes cada vez, de una síntesis de clase que es leída públicamente al comienzo de cada sesión y corregida colectivamente con el fin de continuar el desarrollo de las distintas sesiones. Dado que la síntesis devela los conceptos y relaciones que son confusos o que pasaron completamente por alto, las explicaciones se focalizan en puntos precisos que son sometidos a discusión, lo cual ayuda a los estudiantes a concretar preguntas.

La clase expositiva puede incorporar sesiones de exposición oral a cargo de estudiantes, lo cual mantiene los tres lugares que dispone e introduce una rotación de los agentes que los ocupan. Sin embargo, esta rotación lleva a los estudiantes a poner en juego algunas competencias necesarias para lograr una comunicación de nivel profesional, a condición de que tales disertaciones estén rodeadas de las exigencias y cuidado necesarios, de modo que se proporcione una retroalimentación muy detallada que incluya los aspectos de contenido y de forma.

Usos de la lectura

Este dispositivo usa la lectura como soporte de la explicación o la argumentación.

Usos de la escritura

Aunque en general la clase expositiva hace un mayor énfasis en la oralidad, la escritura puede ser empleada para sustentar la exposición oral. Los textos pueden someterse a las reglas de una reseña descriptiva o crítica, cuyo desarrollo provoca formas de lectura que exceden el alcance de una finalidad puramente informativa y favorecen mayores niveles de precisión en la exposición oral.

Otros usos de la clase expositiva

Este dispositivo puede ser usado en función de otros, cuando se requiera introducir la explicación o trabajar puntualmente la oralidad. Así, una serie de sesiones de clase expositiva pueden ser intercaladas entre dos segmentos de seminario cuando se requiera introducir la explicación.

Mediaciones para *e-learning* y *b-learning*

En cualquiera de sus formas, este dispositivo podrá utilizar la videoconferencia o la audioconferencia con apoyo de imágenes, diapositivas y videos.

Clase dialógica

Competencias en juego y alcance de las realizaciones

La clase dialógica depende en menor medida de una configuración ritual. Esta menor dependencia de los valores rituales se deriva de la proximidad que establece entre el trabajo presencial de los estudiantes y su trabajo independiente, pues si bien el profesor desempeña en ella un rol muy activo, la clase dialógica busca construir colectivamente un conjunto de proposiciones sobre un campo. Debido a esto, la verdad posible ocupa el lugar central y distribuye los demás lugares desde los cuales ocurre la comunicación, situando al profesor en una posición de posibilitador de la situación de diálogo.

La orientación problematizadora de la pregunta y el establecimiento de conexiones entre respuestas aceptadas previamente como válidas tienen un papel determinante en los modos de operación del dispositivo y determinan su relación con la puesta en juego de diversas competencias. La idea de una orientación problematizadora de la pregunta no remite realmente a una pregunta, sino a una serie en la cual la interrogación se cualifica de forma progresiva, en la medida en que el foco de interés se va perfilando de manera más precisa. Así, el proceso puede iniciar con una pregunta muy general que conduce a preguntas más específicas, en tanto se logra poner en valor los elementos introducidos por las primeras respuestas y el profesor logra interconectarlos. Este ejercicio va delimitando el campo-problema que interesa al curso y plantea interrogantes que trazan las rutas del trabajo académico subsiguiente. Siguiendo tales rutas, el trabajo independiente de los estudiantes está orientado a aportar nuevos elementos a la reflexión que se realiza en la sesión presencial. Dicho trabajo puede consistir en realizar lecturas específicamente elegidas por el profesor para precisar conceptos o para ilustrar situaciones en las que una afirmación acogida provisionalmente se vea cuestionada o reafirmada. También puede implicar la realización de un experimento que precise sus condiciones de validez o la ponga a prueba o la recolección de información primaria o secundaria que proporcione datos complementarios.

En cualquiera de los casos señalados, los productos del trabajo independiente de los estudiantes son tratados como insumos que permiten continuar avanzando en el proceso de construcción colectiva. Por lo tanto, son producciones públicamente visibles, pues están destinadas a ser usadas, lo cual sitúa la acción independiente por fuera de un circuito de control del sujeto que la realiza e instala en su lugar la confiabilidad, la validez o la eficacia de lo producido. Dado que la pregunta problematizadora cumple un papel determinante en este dispositivo y es retadora, el dispositivo puede poner en juego diversas competencias cognoscitivas, pragmáticas y tímicas.

Desde el punto de vista de la comunicación, la clase dialógica posibilita la experiencia de establecer y sostener en el largo plazo un contrato comunicativo polémico, que se encuentra en los fundamentos del pensamiento crítico. Esta condición prepara a los estudiantes más jóvenes para un desempeño posterior más fructífero en los seminarios, pues, a pesar de que el nivel de exigencia que plantea es menor, la estructura de base supone el lugar de quien pregunta y el lugar de quien responde. Así, preguntas y respuestas derivan de esta situación en la que cada interlocutor ejerce su derecho a la palabra a través de la aceptación de las reglas de un diálogo.

Usos de la lectura

El dispositivo de clase dialógica plantea un uso intensivo de la lectura, pues la actividad polémica que se cumple en la sesión presencial genera las preguntas que se requieren para orientar la consulta de los textos de referencia.

Usos de la escritura

Puesto que la construcción colectiva transcurre en el largo plazo y en ella concurren muy diversos esfuerzos, la clase dialógica requiere la producción de un documento que realice para cada estudiante la síntesis del proceso. La producción de esta síntesis debe apoyarse en un documento que ponga en relación los distintos trayectos recorridos y sus productos parciales con el problema central trabajado y que evidencie los elemen-

tos centrales de la construcción lograda, así como las preguntas que se respondieron y las que quedan abiertas. Para producir este documento final, las bitácoras en las que se registran las preguntas, las respuestas provisionales, los intentos de solución en cada paso, las evidencias aportadas, los argumentos y las demostraciones son un apoyo fundamental.

Otros usos de la clase dialógica

La dinámica de una construcción colectiva que genera el dispositivo puede ser de gran valor como complemento de un taller, un laboratorio experimental o un estudio de caso, cuando se trate de poner a prueba o construir conjuntamente un resultado.

Clase dialógica en modalidad virtual

En su modalidad virtual, este dispositivo puede tener las siguientes variaciones:

- a) El profesor propone y modera la discusión.
- b) El profesor propone la discusión y los estudiantes moderan la discusión.
- c) El profesor y los estudiantes proponen y moderan la discusión.

Mediaciones para *e-learning* y *b-learning*

Para este dispositivo, se puede usar videoconferencia grupal, foro, chat, blogs y wikis, apoyados en mapas conceptuales y diagramas.

Taller

El taller hace énfasis en la construcción o elaboración de objetos, textos, imágenes, etc., que se producen en el desarrollo de la sesión presencial, para lo cual es fundamental que el estudiante siga el recorrido

de la transformación de la materia y la producción final, sirviéndose de variadas herramientas de trabajo que están en relación con la materia a transformar y el objeto a producir.

La elaboración de los objetos demanda de quienes ejecutan las acciones un vínculo con fuerzas y destrezas necesarias para la realización. Estas condiciones del taller exigen que el estudiante cuente con la materia prima y las herramientas adecuadas. El taller introduce diversas operaciones, lo que hace que se modifique la regulación del tiempo escolar y que esté sujeto al ritmo de la intervención sobre la materia, de modo que una sesión puede desarrollarse en distintos momentos de encuentro. El taller opera con las siguientes reglas:

- a) Debe haber algo a producir: un objeto, una idea, un diseño o un texto.
- b) Deben prefigurarse el producto, el proceso y las operaciones de la producción.
- c) Debe contarse con herramientas con las cuales se opera: cuerpos, conceptos, categorías.
- d) Debe efectuarse una acción que realice la transformación.
- e) Debe asegurarse un movimiento de análisis y un movimiento de síntesis que garanticen la inteligibilidad de la relación mutua entre el proceso, los materiales con los cuales se ha trabajado y los productos.

Competencias en juego y alcance de las realizaciones

El taller se ajusta a una forma de conocimiento que se realiza en la acción. Fundamentalmente, el taller pone en juego un hacer del profesor que determina el hacer del estudiante o un proceso orientado por el

profesor que determina otro proceso desarrollado por el estudiante. El hacer técnico o artesanal que caracteriza a este tipo de relación implica el desarrollo de las competencias desde lo cognoscitivo y desde lo pragmático. Asimismo, la intervención pedagógica asociada al dispositivo taller no puede limitarse a un supuesto efecto directo de la operación realizada, sino que exige la disposición del momento reflexivo que da a la situación un nuevo significado, pues una competencia fundamental que se debe obtener del taller es la descripción del propio conocimiento en la acción, expresada mediante palabras o algún sistema simbólico. Este momento está mediado por el análisis retrospectivo que enfoca el proceso de la realización desde el punto de vista del enfoque de la situación, el cual implica la relación entre los medios, la(s) materia(s) y las acciones, y desde el punto de vista de las características de la solución creada, a la luz de su posible uso social.

Si bien pueden realizarse talleres en el marco de todos los dispositivos pedagógicos, referirse al taller como un dispositivo en sí mismo implica que el profesor asuma un trabajo de tutoría que comienza por la observación de la manera en que trabaja el estudiante, la orientación para mejorar la técnica empleada por él, el diálogo reflexivo orientado a que el estudiante descubra su propia intención, lo cual da lugar a un problema a resolver conjuntamente expresado en la pregunta: ¿cómo lograrlo? A partir de esta pregunta, el taller se convierte en un espacio de experimentación del estudiante, que es acompañado por el profesor a través de un intercambio en el cual este asume la posición de un compañero de la experimentación, que aprecia los resultados del proceso experimental, sugiere alternativas para lograr los efectos deseados y ayuda a acomodar los medios técnicos, valiéndose, según la necesidad, de la posición de observador, interrumpida ocasionalmente por intervenciones en las cuales “muestra” al estudiante otra alternativa para hacer las cosas. En este proceso, es esencial que el estudiante llegue tempranamente a reconocer cualidades deseables y no deseables de sus ejecuciones, sin lo cual le resulta imposible experimentar con diferentes recursos. Por lo anterior, el taller está asociado a la puesta en juego de todas las competencias que planteen el diseño y la creación.

Usos de la lectura

El uso que el taller hace de la lectura tiene por finalidad principal incrementar el repertorio de ideas y recursos que el estudiante puede incorporar en su experimentación o en su concepción del objeto o la pieza. Por lo tanto, la lectura que se realiza tiene un carácter exploratorio de otras producciones que guardan relación con las que pretende realizar y con el análisis de su configuración. Esta lectura debe dar lugar a discusiones que puedan dar mayor agudeza y nivel de detalle a su apreciación de las soluciones y el uso de los recursos.

Usos de la escritura

Los usos que el dispositivo hace de la escritura están asociados a los distintos momentos del desarrollo del taller y, dada la diversidad de campos en los cuales se aplica y la cantidad de materialidades con las cuales opera, puede conjugar todas las formas posibles de escritura. Como mínimo, cabe esperar que la escritura opere como medio para la elaboración de los conceptos y para la sistematización de la experiencia. Dado que, en muchos casos, el dispositivo taller está inmerso en el interés por el diseño, también la escritura será usada como instrumento de este.

Otros usos del taller

Este dispositivo puede ser usado en combinación con seminarios, clases y estudios de caso cuando la producción de algo constituya un recurso eficaz para el proceso.

Taller en modalidad virtual

Este dispositivo puede asumir alguna de las siguientes formas:

- a) El profesor introduce una guía sobre lo que se va a producir y el resultado del taller se objetivará en esta producción.

- b) El profesor introduce una guía de lo que se va a producir y esta contiene los elementos básicos que serán enriquecidos con los aportes de los estudiantes.
- c) El profesor introduce los elementos y determina las características de lo que se va a producir y el estudiante debe llegar al resultado por sus propios medios.

Mediaciones para *e-learning* y *b-learning*

Se pueden usar simuladores, realidad aumentada y diseños en tres dimensiones que están soportados por *software* especializado.

Laboratorio

Como dispositivo pedagógico, el laboratorio vincula al estudiante con acciones de indagación, experimentación, observación y simulación controlada. Igualmente, puede ser empleado para observar situaciones del mundo en condiciones que permiten analizar causas y efectos.

En cierto sentido, guarda alguna similitud con el taller y el estudio de caso. Sin embargo, a diferencia de este, que pretende mantener la complejidad, el laboratorio está obligado a simplificar, aislar y controlar variables. Por otra parte, a diferencia del taller, en el cual siempre se trata de producir algo, el laboratorio es el medio para reproducir una experiencia o crearla.

El laboratorio también puede dar lugar al ensayo. Se trata con ello de someter una materia a determinadas condiciones y observar qué sucede, qué se produce o qué se altera. Con este procedimiento, es posible constatar los modos de operar en relación con condiciones similares establecidas para comprobar hipótesis y verificar modelos. El laboratorio puede asumir principalmente dos formas:

- a) El laboratorio demostrativo busca aproximar al estudiante a una experiencia ya realizada en el marco de la construcción de una teoría, ya se trate de un fenómeno observado o de variaciones introducidas bajo condiciones controladas, de la comprobación de una hipótesis o de una tesis que forma parte de un cuerpo teórico aceptado por la comunidad científica. Se basa en la simulación y forma parte de la vinculación del estudiante con los argumentos que sustentan un conocimiento y con los métodos que aseguran la rigurosidad de su construcción. En este sentido, puede considerarse que forma parte de las estrategias de ejemplificación.

- b) El laboratorio experimental, inscrito en la tradición de las ciencias naturales, forma parte de las disposiciones creadas para intervenir sobre los objetos, lo cual requiere la creación de unas condiciones, la eliminación de factores obstáculo y la sujeción del objeto mediante el uso de distintos recursos a través de la producción artificial del fenómeno, la observación y la medición, a través de los medios técnicos adecuados. La experimentación tiene como soporte la modelación de los fenómenos que son su objeto de estudio. El concepto de experimentación que ofrecen las ciencias naturales vincula instrumentos, materiales y procedimientos en función de la comprobación de una hipótesis o del desarrollo de un problema.

Otra idea de experimentación vinculada con la de azar remite a tres elementos que la hacen posible: a) actitud, b) problemas experimentales y c) actos creadores. La actitud es una disposición hacia la experiencia que consiste en colocarse en el margen, entre lo que se desconoce y lo que se desea conocer, de modo que en ese espacio surge el problema experimental. La creación se constituye en el modo de encontrar una respuesta al problema experimental. El ejercicio creador se establece

como un punto intensivo del proceso de experimentación, de manera que esta se constituye en una fuerza vital en la que se desdibujan las fronteras de lo instituido socialmente.

Competencias en juego y alcance de las realizaciones

El laboratorio pone en juego las competencias específicas para investigar en los campos de conocimiento que exigen un trabajo básico de experimentación y cuya base veredictiva es la demostración. Los estudiantes realizarán análisis y síntesis que permitan el movimiento entre lo concreto y lo abstracto, dependiendo de su conducción y del tipo de producciones colaterales que se exijan. En este contexto, es fundamental que a la experimentación controlada le suceda un esfuerzo de construcción o reconstrucción teórica que vuelva a inscribir el ejercicio práctico en un contexto explicativo o predictivo y que los datos cuantitativos con los cuales se ha trabajado o que se han obtenido sean “traducidos” o expresados como atributos o cualidades que tienen efectos en situaciones concretas. Es necesario que el estudiante sea incitado a explicitar la relación entre el trabajo experimental y las bases teóricas que permiten explicar los hallazgos o las observaciones.

Usos de la lectura

Como recurso auxiliar de otros dispositivos pedagógicos, el laboratorio no induce unos usos específicos de la lectura, pues las referencias a las cuales remite en términos de la experiencia demostrativa o la experimentación pertenecen al ámbito del dispositivo pedagógico que se sirve de él como recurso, ya sea una clase, un proyecto o un estudio de caso. Una situación diferente se presenta cuando el laboratorio es el dispositivo pedagógico, pues en esta condición debe estar apoyado por el uso de textos que desarrollan los marcos teóricos de referencia y las hipótesis de trabajo que han influenciado las experiencias previas de los investigadores. El uso de esta documentación debe estar sustentado en condiciones que garanticen un adecuado nivel de apropiación teórica, sin el cual el trabajo en el laboratorio, sea este demostrativo o experimental, carecerá de sentido para el estudiante. Este nivel implica un tra-

bajo presencial detenido sobre los materiales leídos por los estudiantes en el marco de sus actividades independientes.

Usos de la escritura

El género textual empleado específicamente en el laboratorio es el informe, elaborado con posterioridad a la sesión. Sin embargo, al restringir el uso de la escritura a este género textual, la experiencia formativa queda aislada de lo que la fundamenta y le da sentido. Para que la escritura se integre a un curso de acción complejo y este tenga efectos en la adquisición de competencias para investigar, la sesión de experimentación o demostración debe estar precedida de una elaboración escrita que vincule una u otra con el contexto explicativo o demostrativo que será complementado con la realización experimental, y que, posteriormente, incorpore los resultados al desarrollo teórico en curso.

Otros usos del laboratorio

El laboratorio rara vez constituye un dispositivo pedagógico que se implemente solo. Usualmente se combina con la clase expositiva o dialógica, aunque podría complementar en ciertos casos el desarrollo de talleres que requieren un tránsito por fases de experimentación u observación controlada.

Laboratorio en modalidad virtual

La posibilidad de su conjugación con otros dispositivos se mantiene vigente en la modalidad virtual. No obstante, puede adoptar las siguientes formas:

- a) El profesor propone la realización de prácticas o experimentos a través de una guía.
- b) El profesor realiza el experimento y lo presenta a los estudiantes.

- c) El profesor suministra los datos necesarios para realizar la práctica y los estudiantes la realizan.

Mediaciones para *e-learning* y *b-learning*

Para concretarse, el dispositivo requiere simuladores, video y videoconferencia.

Estudio de caso

El caso es una singularidad cuya presentación lo construye como tal. Su selección depende de un marco referencial que convierte una situación particular en un hecho singular. La posibilidad de que algo se convierta en un caso a estudiar proviene de la afectación que un conjunto de hechos provoca en un campo, por lo cual se convierte en una ilustración ejemplificante. La construcción del caso forma un cuerpo de relatos, informaciones, categorías de análisis, conceptos y preguntas referidas a acciones (posibles, probables o realizadas).

El trabajo implícito en un estudio de caso consiste en establecer su diferencia: lo que lo hace singular en un contexto. Para ello, se hace el recorrido de su desenvolvimiento temporal y de su localización espacial mediante conceptos determinados por la pregunta que motiva el estudio. La construcción del caso puede apelar a diferentes estrategias de trabajo: a) comparación de situaciones distintas; b) análisis de un hecho o conjuntos de hechos que requieren ser atendidos; c) análisis de un hecho o conjuntos de hechos que se vislumbran como probables y exigen una acción de adaptación anticipada; d) mediante el recuento de un proceso de intervención: los antecedentes, los análisis realizados en su momento, las acciones intencionales realizadas, su justificación y su desenvolvimiento. Cualquiera de estos procedimientos exige contar con categorías de análisis que permitan el estudio de una situación compleja sin convertirla en un relato anecdótico. Estas categorías determinan cuáles son los datos pertinentes a seleccionar entre los posibles. Las pre-

guntas que se formulan apuntan a las acciones y las ponen en relación con los datos.

La construcción del caso puede recaer en proporciones variables en el profesor o en los estudiantes, dependiendo de quien propone las categorías de análisis, las preguntas y los conceptos. En cualquier caso, la experiencia formativa está vinculada con un descentramiento importante del pensamiento para realizar análisis, efectuar la síntesis de los elementos y usar herramientas para la realización de las dos operaciones. En todos los estudios, la construcción del caso es una experiencia altamente creativa.

Competencias en juego y alcance de las realizaciones

El estudio de caso sitúa al estudiante en posición de sujeto frente a un objeto por construir: una descripción estructurada del caso y, puesto que es necesario un marco teórico en el cual situar las hipótesis provisionales sobre el comportamiento del fenómeno y configurar algunas presuposiciones sobre cómo tratarlo, corresponde al profesor suministrar dicho marco. Sin embargo, el grado de desarrollo de la base teórica que se pone a disposición de los estudiantes puede ser variable. Una base teórica muy desarrollada da lugar a una aproximación más estructurada y a un procedimiento más deductivo; a la inversa, una base teórica menos desarrollada conducirá a una aproximación menos estructurada y pondrá en obra procedimientos que ponen en juego competencias con un razonamiento inductivo como el establecimiento de hipótesis o teorías a partir de observación, recolección y comparación de datos.

En el pregrado, el aporte fundamental de este dispositivo pedagógico es el uso de categorías y la estructuración lógica de datos. Por lo tanto, requiere la competencia lógica para realizar análisis y síntesis y para vincular lo concreto y lo abstracto. En el posgrado, además de ejercitar las mismas competencias, el alcance del estudio de caso está más relacionado con la exploración, descripción, explicación o evaluación de situaciones complejas en la integración sistémica de las variables.

Usos de la lectura

El estudio de caso usa información cualitativa y cuantitativa que debe ser relacionada para permitir inferencias. Igualmente, dado que la complejidad del caso no debe ser simplificada, se deben incorporar materiales de distintas procedencias disciplinares a través de textos cuyo nivel de elaboración conceptual no sea homogéneo, lo cual requiere un acompañamiento intensivo para estabilizar el uso de los conceptos dentro de los límites adecuados. Por ello, el profesor debe realizar un trabajo constante de discusión sobre los materiales de lectura.

Usos de la escritura

El estudio de caso opera insistentemente sobre la descripción de situaciones o hechos concretos que deben ser presentados tanto en la perspectiva de los procesos como en la de estados de cosas. En campos como la comunicación social, la crónica como género y apoyada en registros puede ser la forma más adecuada de usar la escritura.

Otros usos del estudio de caso

Por su poder de introducir situaciones en las cuales la creación y el análisis son fundamentales, el estudio de caso puede ser empleado en combinación con otros dispositivos como el proyecto integrado o el proyecto de intervención.

Estudio de caso en modalidad virtual

En la modalidad virtual, este dispositivo pedagógico puede asumir cualquiera de las siguientes formas:

- a) El profesor estructura el caso y lo presenta a los estudiantes para que realicen análisis parciales.
- b) Cada estudiante estructura y presenta un caso que será trabajado colectivamente bajo la dirección del tutor.

- c) El profesor presenta unos datos iniciales que serán enriquecidos por los estudiantes y, finalmente, el caso será construido conjuntamente.

Mediaciones para *e-learning* y *b-learning*

El dispositivo requiere de foros, chat, videoconferencia, audioconferencia, videos y wikis.

Proyecto de interacción con el entorno

En general, se entiende por proyecto una unidad de trabajo movilizadora por la intención de transformación de lo real y guiada por el sentido de esa transformación, que toma en consideración las condiciones reales. En su diseño, se tienen en cuenta: a) una dificultad que dará lugar a un problema mediante su elaboración conceptual; b) un curso de acción; c) unas herramientas de trabajo; d) una transformación a lograr mediante el curso de acción y al uso de las herramientas, y e) criterios y medios para evaluar la transformación lograda.

En la Universidad Central, un proyecto de interacción con el entorno es un dispositivo pedagógico caracterizado por la asunción de una dificultad, limitación o carencia del mundo de la vida como objeto de una praxis, es decir, como objeto de un trabajo intelectual abordado a partir de un conocimiento provisional y fragmentario, que transforma la comprensión (la praxis modifica la idea) y la configuración material de la situación.

En la definición anterior, se ha empleado el término *situación-problema* y no el de *problema* para resaltar que este nunca está dado antes y por fuera del proyecto y que su configuración constituye el primer producto esperado de él. Así, lo que da origen y justifica el planteamiento de un proyecto es la existencia de una dificultad, una carencia o una necesidad que, al ser asumida por un campo de conocimiento, toma la forma que le da a través de una reformulación cuyo alcance está determinado por los

conceptos que se emplean para ello. De ahí que una misma situación-problema pueda dar lugar a distintos problemas pertinentes para distintos campos de conocimiento, pues cada uno de estos la convertirá en un problema diferente al poner en acción distintos aparatos conceptuales.

Un problema se concreta en una pregunta que pone en relación un acontecimiento con unos conceptos. En este contexto, se entiende por *acontecimiento* un hecho, una situación, una figura, un enunciado o un objeto que *afecta*, es decir, que genera una sensibilidad y provoca un cambio en lo que se piensa, lo que se hace y lo que se dice. A manera de ejemplo, establecer el acontecimiento podría implicar pensar en qué momento y en qué condiciones materiales surge cierta figura, hecho o práctica, qué variaciones ha tenido y a qué estados o procesos ha correspondido, qué modificaciones crea en los estados de cosas y qué modificaciones en los enunciados son arrastrados por esas novedades. Desde luego, no bastará con considerar los acontecimientos como hechos realizados o actualizados, sino que será preciso considerarlos en su virtualidad: como posibilidades. Es necesario tener en cuenta que el concepto de acontecimiento y la afectación correspondiente no ocurren exclusivamente en la dimensión colectiva y pública de la vida social, sino también —muy importante— en la dimensión singular de un sujeto. A manera de ejemplo, el que un estudiante sea afectado por la toma de conciencia acerca de una dificultad en el orden de la vida cotidiana, se inquiete frente a ello y esto haga emerger preguntas que antes no se había formulado constituye un acontecimiento.

Por otra parte, el concepto es una síntesis que, en el orden del lenguaje, es expresada por una palabra o un enunciado que articula una serie o una red cuyos elementos son solidarios entre sí. Ahora bien, como se sabe, el universo conceptual se despliega entre lo concreto-empírico y distintos grados de abstracción. Al respecto, Gaston Bachelard propone trazar el “perfil epistemológico del concepto” a través del cual es posible considerar su grado de cercanía con la realidad empírica o su grado de abstracción. Los conceptos producidos y empleados por las ciencias

y la filosofía tienen, como rasgo distintivo ser elaborados explícitamente en niveles bastante abstractos, lo cual evidencia la necesidad de que la educación conceda gran importancia a esta elaboración. En este sentido, la producción de nuevo conocimiento en un campo puede ser examinada a la luz de los nuevos conceptos que introduce, las nuevas conexiones que establece entre sus redes conceptuales y las de otros campos, o los nuevos usos de ellas que hace surgir. Estas operaciones son el resultado del trabajo sobre problemas que, como ya se dijo, se concretan en la pregunta.

Las preguntas operan como una casilla vacía que se desplaza entre dos series vinculándolas: la del acontecimiento y la de los conceptos. Sin las preguntas, lo único existente sería el relato de los acontecimientos y la exposición de los conceptos. Sin embargo, puesto que las preguntas pueden establecer relaciones muy diversas entre la serie conceptual y las afectaciones del acontecimiento, este margen de diversidad conduce a un margen equivalente de diversidad en cuanto a los derroteros que pueden seguirse al tomarlas a cargo, lo cual se evidencia en la diversidad de proyectos que pueden surgir de la relación entre los mismos conceptos y afectaciones similares. Los tres elementos constituyen el problema y le trazan sus límites, en concordancia con los límites del objeto de estudio del espacio formativo.

Finalmente, si se tiene en cuenta que el problema es el fundamento de una disposición investigativa para la formación y que el proyecto de interacción con el entorno articula el tratamiento riguroso del problema al uso de los conceptos más elaborados (pone en acción el pensar), los paradigmas y métodos del campo de conocimiento (pone en acción el conocer) y el trabajo en un continuo temporal de largo alcance (pone en acción el aprender), se entenderá por qué razón, en la perspectiva pedagógica de la Universidad Central, el proyecto de interacción con el entorno es el pilar de la formación en y para la investigación. Para ello, el proyecto de interacción con el entorno debe operar bajo las siguientes reglas:

- a) La dificultad puede ser propuesta por el profesor o grupo de profesores, dentro de un proyecto de investigación formativa, en el marco de las problemáticas seleccionadas y explícitas dentro de cada PAF o PAE y en un contexto real externo.
- b) La dificultad debe ser elaborada como problema. Esto es posible mediante el uso de categorías de análisis, conceptos pertinentes, teorías o paradigmas.
- c) Los estudiantes deben realizar búsquedas de información complementaria relevante y pertinente de acuerdo con la construcción del problema y asumir la organización de toda la información.
- d) Los estudiantes deben asumir un papel activo en la concepción y argumentación de un modo de proceder, tanto en el plano teórico como en relación con acciones empíricas en el mundo de la vida.
- e) Los estudiantes deben asumir un papel activo en la determinación de los instrumentos y herramientas necesarias y, eventualmente, en su construcción.
- f) Los estudiantes deben mantener el registro de la realización a través de la cual se evidencia la elucidación progresiva de lo real.
- g) Los estudiantes deben asumir un papel activo en la concepción y puesta en acción de los criterios y procedimientos de evaluación.
- h) Periódicamente se deben llevar a cabo eventos de socialización, en los cuales los estudiantes y profesores in-

volucrados presenten ante público interno y externo los resultados de su trabajo.

Debe elaborarse un producto final de orden académico que dé cuenta de lo proyectado y lo realizado, teniendo como referente la transformación objetiva y subjetiva que interesa al conocimiento.

Competencias en juego y alcance de las realizaciones

El dispositivo proyecto de interacción con el entorno sitúa al profesor en una posición compleja, pues este: a) orienta la concepción; b) apoya y controla la rigurosidad de las producciones en todas sus etapas; c) supervisa y realimenta el desarrollo de las acciones, y d) participa en su realización y su evaluación. Asimismo, corresponde al profesor asegurar una síntesis final que permita la toma de distancia necesaria para que el proyecto se constituya en una experiencia formativa.

En cuanto al rol de los estudiantes, este dependerá en gran medida de la división del trabajo que se adopte, pues un proyecto puede ser acometido por todo un grupo o diversos subgrupos pueden acometer diversos proyectos. Al respecto, la primera situación es la más deseable, aunque es, al mismo tiempo, la que exige del profesor un mayor grado de experiencia puesta al servicio del diseño general del trabajo a realizar, pues implica que se prevea muy finamente la distribución de responsabilidades y se realice un cálculo acertado del tiempo que demandará su realización, a fin de lograr una acertada coordinación.

El proyecto puede ser considerado *integrador* por dos de sus condiciones. La primera alude al potencial que tiene el tratamiento de una situación para que el estudiante articule conceptos, modelos y marcos referenciales en unas condiciones concretas de uso, que le exigen proponer y desarrollar una solución. Para ello, es necesario que tanto la elección de la situación-problema como los derroteros de su tratamiento bajo el dispositivo sean determinados a la luz de una consideración pedagógica. En tal sentido, la elección de la situación-problema debe

fundamentarse en un juicio acerca del potencial que esta ofrece para que, al afrontar su tratamiento, el estudiante logre una perspectiva de conjunto sobre ciertos núcleos de conocimiento propios de su campo e incremente su capacidad de afrontar con autonomía la configuración y el desarrollo de oportunidades de innovación o creación. Al respecto, se puede resaltar que al distribuirlos a lo largo de la ruta formativa se busca garantizar un proceso de complejidad creciente. La segunda condición busca resaltar el hecho de que la intervención educativa posibilitada por el dispositivo enfoca simultáneamente las dimensiones del aprender, el pensar y el conocer.

Usos de la lectura

En el proyecto de interacción con el entorno, la lectura está al servicio del problema para crearlo, fundamentarlo, producir argumentos en torno a su fundamentación y a su tratamiento, y diseñar las soluciones.

Usos de la escritura

En el proyecto de interacción con el entorno, la escritura, al igual que la lectura, está al servicio del problema para precisarlo con ayuda de conceptos, registrar sus componentes empíricos, reflexionar sobre él, construir argumentos alrededor del enfoque de su tratamiento y sistematizarlo.

Otros usos del proyecto de interacción con el entorno

El proyecto de interacción con el entorno puede servirse de otros dispositivos para el desarrollo de alguna de sus fases de trabajo, en particular del taller, el laboratorio y el estudio de caso.

Proyecto de interacción con el entorno en modalidad virtual

En la modalidad virtual, este dispositivo pedagógico puede asumir alguna de las siguientes formas:

- a) El profesor formula inicialmente la situación-problema y pequeños grupos de estudiantes, en paralelo, se hacen cargo de esta para desarrollar el proyecto.
- b) Los estudiantes llegan a acuerdos sobre una situación problema que se constituye en objeto del trabajo común.
- c) Sobre un campo de interés delimitado por el profesor, cada estudiante establece la situación-problema y desarrolla su proyecto.

Mediaciones para *e-learning* y *b-learning*

Las mediaciones requeridas para cada una de las opciones señaladas en la modalidad virtual plantean necesidades distintas, pues, como puede verse, las formas de comunicación y de trabajo colaborativo están asociadas a la manera en que se desarrolle el proyecto. No obstante, en términos generales y aproximados, es posible prever la necesidad de hipertextos, simuladores, foros, chat y wikis.



UNIVERSIDAD
CENTRAL