

Resumen

En este artículo se plantea un problema actual de la didáctica universitaria. Tradicionalmente, el ejercicio del docente universitario ha estado fundamentado en la transmisión de un contenido, es decir, de un saber sabio, en donde predomina la formación profesional y científica de los profesores. Esta situación está avalada desde el siglo XVII con Comenio. No obstante, otras posturas surgidas a través de la historia, como la de Giroux, Zabalza, Álvarez y Litwin, expresan que la práctica profesional docente a nivel universitario implica no solo un conocimiento científico sobre un saber específico, sino también un conocimiento en didáctica, el cual se manifiesta en el método de enseñanza o saber enseñado. Estos planteamientos –en apariencia opuestos–, cuando son tratados por separado en el contexto de las prácticas de enseñanza, se convierten en un problema para la didáctica universitaria. Sin embargo, con los aportes de Chevallard y Klafki este problema se abre camino a la solución, en tanto se piensa en la traducción de conocimientos como una manera de integrar los contenidos del saber y los métodos de enseñanza en las prácticas docentes del profesor universitario. Así, la didáctica universitaria se concibe de una nueva forma.

Palabras clave: profesor universitario, educación superior, didáctica, método de enseñanza, gestión del conocimiento, (fuente Tesoro de la UNESCO).

El saber sabio y el saber enseñado: un problema para la didáctica universitaria

Wisdom and Learned Knowledge: A Problem for University Didactics

O saber sábio e o saber ensinado: um problema para didática universitária

Lina María Grisales-Franco

Doctora en Educación.
Profesora, Departamento de Formación Académica,
Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
lgrisales2610@gmail.com

Elvia María González-Agudelo

Doctora en Ciencias Pedagógicas.
Profesora, Facultad de Educación,
Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
egonzal@ayura.udea.edu.co

“...para los docentes [enseñar] significa, por un lado, la conversión de un conocimiento en códigos entendibles, develando los objetos, las maneras de argumentación, los fenómenos, los principios, las leyes, los métodos, los modelos propios de su saber, disciplina o profesión, para que incidan de manera deliberada en los procesos de transformación de sus estudiantes [...] en la búsqueda de la formación integral; y por el otro lado, significa la conversión del conocimiento para hacer posible el aprendizaje y la formación intelectual...”

(Segura, 2006: 146-147).

Abstract

The article looks at a current problem for university didactics. Traditionally, teaching at the university level has been based on the transmission of content; that is, wisdom in which the professional and scientific training of the professor predominates. This situation has been endorsed since the 17th century with the pedagogy of Comenius. However, other positions have emerged during the course of history, such as that of Giroux, Zabalza, Álvarez and Litwin, who claim that professional teaching practice at the university level implies not only scientific knowledge of a specific field, but an understanding of didactics, which is manifest in the teaching method or learned knowledge. These seemingly opposite approaches, when addressed separately in the context of teaching practices, become a problem for university didactics. However, with the contributions of Chevallard and Klafki, this problem opens the way for a solution, insofar as the translation of knowledge is viewed as a way to combine the contents of knowledge with teaching methods in the teaching practices of university professors, thereby casting university didactics in a new light.

Key words: University teacher, higher education, didactics, teaching method, knowledge management (Source: UNESCO Thesaurus).

Resumo

Neste artigo se expõe um problema atual da didática universitária. Tradicionalmente, a tarefa de um docente universitário tem sido fundamentada na transmissão de conteúdos, ou seja, um saber sábio onde destaca a formação profissional e científica dos professores. Esta situação permanece igual desde Comenius, no século XVII. No entanto, Giroux, Zabalza, Álvares e Litwin afirmam que a prática profissional docente no nível universitário envolve não somente um conhecimento científico sobre um saber, sino também um conhecimento da didática, manifesto no método de ensino ou saber ensinado. Se estas abordagens, opostas em aparência, se tratam separadamente do contexto das práticas de ensino, desencadeiam problemas na didática universitária. Contudo, esses problemas podem solucionar-se com as abordagens de Chevallard e Klafki, que vem a transmissão de conhecimentos como uma forma de integrar os conteúdos do saber e os métodos de ensino nas práticas docentes do professor universitário. Assim, a didática universitária tem outra maneira de conceber-se.

Palavras-chave: professor universitário, educação superior, didática, método de ensino, gestão do conhecimento (fonte: Tesouro da Unesco).

Los contenidos de las ciencias o el saber sabio como fundamento de la didáctica universitaria: acerca de la tesis¹

Tradicionalmente se ha considerado que el ejercicio docente a nivel universitario no se fundamenta en un saber pedagógico, ni didáctico; en su lugar

se requieren docentes con desarrollos académicos y científicos en un área determinada del saber. Un indicio de ello es que para seleccionar a los profesores universitarios no es un requisito la formación en pedagogía, ni en didáctica, más bien es indispensable la formación como investigadores.

¹ El problema se construyó de una manera dialéctica, ya que se considera que este manifiesta una relación donde se expresa una contradicción entre la tesis y la antítesis. De dicha contradicción emerge la síntesis, es decir, la pregunta de investigación como una orientación rumbo a conciliar los horizontes contrarios. La tesis se entiende como una afirmación cualquiera, un concepto que se sustenta teóricamente en uno o varios autores; pero esta afirmación lleva en su interior un contrario, el cual corresponde a la antítesis. La antítesis se concibe como la negación de la afirmación anterior, la cual –al igual que la tesis– se

sustenta teóricamente en uno o varios autores. El tercer momento, la síntesis, se entiende como la superación del conflicto, la negación de la negación anterior. Los dos momentos, la tesis y la antítesis, son a la vez eliminados y conservados, es decir, elevados a un plano superior. La síntesis conserva lo que fundamenta los momentos anteriores. Se comprende el problema como una relación dialéctica que va erigiendo la pregunta como una síntesis en el presente del investigador, quien establece la fusión de horizontes del pasado histórico del conocimiento con su formación, viviendo la experiencia hermenéutica.

Desde el siglo XVII, esta concepción fue expuesta por Comenio en su libro *Didáctica Magna*, para quién la didáctica, entendida como un método universal de enseñanza, no abarca el nivel de formación superior. Dice Comenio: “No llega, en verdad, nuestro Método hasta este punto [la academia]” (Comenio, 2003, p. 178) Para este sacerdote, la academia es un tipo de escuela, es decir, un lugar destinado a las enseñanzas comunes (Comenio, 2003, p. 27), que debe dedicarse al “*más elevado conocimiento y desarrollo de todas las ciencias y todas las superiores enseñanzas*” (Comenio, 2003, p. 178).

En palabras de Comenio:

“Las *Academias* atenderán principalmente a la formación de cuanto procede de la voluntad; esto es, *enseñando a conservar las facultades en perfecta armonía* (o restablecer la armonía si ha sido perturbada), *el alma mediante la teología, la inteligencia por la filosofía, las funciones vitales del cuerpo por la medicina y los bienes externos por la jurisprudencia*” (Comenio, 2003, p. 160).

Y agrega posteriormente: “...las *Academias* formarán a los doctores y futuros formadores y guías de otros, para que no falten nunca rectores aptos en las iglesias, escuelas y negocios públicos” (Comenio, 2003, p. 161).

Dado que estos son los encargos de la academia, los estudios se deben hacer verdaderamente universales (Comenio, 2003, p. 178). En este contexto, pues, lo que se pretende es formar personas con un saber enciclopédico y universal, que les permita actuar en el mundo. Al respecto señala: “*Conviene estimular a los entendimientos más sobresalientes a que se dediquen a todo* para que no falten eruditos enciclopédicos o sabios universales” (Comenio, 2003, p. 179).

Para cumplir con esta labor, Comenio plantea, entre varios aspectos, la necesidad de contar en la academia con “*Profesores sabios y eruditos de todas las ciencias, artes, facultades y lenguas que*

se muestren como vivos repertorios...” (Comenio, 2003: 178). Desde esta postura, se comprende que para la enseñanza a nivel superior se requieren profesores que sepan de todo y que además produzcan el conocimiento que saben. Afirma Comenio, refiriéndose a la erudición: “...el *varón docto con sólido fundamento es árbol de raíces propias que se nutre con su propia substancia, y, por lo tanto, vivo, verde, floreciente y perfectamente fructífero* (y en verdad más robusto cada día)” (Comenio, 2003, p. 87).

Sin embargo, al interpretar esta concepción de Comenio en el contexto actual de la educación superior, se encuentran algunas limitaciones para comprender lo de “sabios y eruditos” tal cual lo expresaba Comenio. En primer lugar, dada la profundidad y pluralidad de saberes con que cuentan las ciencias en la actualidad, cada vez es menos posible que alguien sepa todo de todo y que, además, todo este conocimiento sea el resultado de su propia actividad científica. Esta situación conduce a que el sabio se concentre en profundizar sobre un objeto de estudio en particular, para comprenderlo, y deje de lado la pretensión de saberlo todo de todo.

En segundo lugar, respecto a la erudición, en la universidad se presentan dos situaciones: una, en la cual los profesores universitarios se comportan como verdaderos repertorios del conocimiento, en la medida en que lo generan a través de su actividad como científicos. Sin embargo, se observa una tendencia en estos profesores, que prefieren la docencia a nivel de posgrados, especialmente en maestría y doctorado, porque tal vez son estos niveles de formación los que permiten la generación del conocimiento. De este modo, los aportes que se hacen a la formación de los estudiantes en pregrado no son muy significativos. En contraste, la otra situación que se presenta se refleja en los docentes universitarios, cuyo saber corresponde a una acumulación enciclopédica de los saberes que otros han producido, ya que su práctica como docentes no está permeada por su actividad como científicos, porque

no la hacen. Si bien es necesario el investigador que produce el conocimiento que se va a enseñar, también se necesita el profesor para enseñarlo. Pero estas dos dimensiones no se pueden considerar aisladamente, como actividades que son desarrolladas por sujetos diferentes. Por el contrario, se consideran como una unidad dialéctica, donde el investigador enseña el método y los conocimientos que produce de la ciencia que estudia.

Lo anterior podría llevar a pensar en que el profesor universitario no se considere un sabio en sí mismo, sino como una persona poseedora de un saber sabio. De acuerdo con González y Díaz, “la expresión *saberes sabios* hace referencia a los procesos metódicos de producción de conocimientos nuevos, tradicionalmente conocidos con el nombre de investigaciones científicas, pero existe también otro conocimiento, donde lo metódico se denomina estilo, y también genera conocimientos nuevos; es el caso del arte, otro tipo de saber; ambas, las ciencias y las artes, tienen sus respectivas manifestaciones técnicas y tecnológicas. El saber sabio elabora su propio discurso, que suele comunicarse mediante un lenguaje científico o estético” (González y Díaz, 2008, p. 84).

Entonces, desde la perspectiva de Comenio, lo realmente importante en la docencia universitaria es el contenido de las ciencias. De esta forma, el contenido se enseña de una forma sabia y erudita, ya que se concibe al profesor como un vivo repertorio del conocimiento, es decir, como un sabio que produce el contenido de las ciencias que enseña. De ahí que en la selección de los docentes universitarios tenga mayor peso la formación como investigadores que como docentes, de lo cual se puede interpretar que para enseñar es suficiente con saber y con producir las ciencias.

Esta concepción lleva a pensar que la práctica docente a nivel superior está centrada en los procesos de enseñanza de los contenidos (los cuales constituyen los conocimientos producidos por

otros), desconociendo de este modo los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Esta situación avala el discurso del profesor dentro del modelo pedagógico tradicional (González, 1999, p. 52), donde la erudición es lo que hace “buen profesor” al profesor. Por ello, muchas veces la práctica del profesor universitario es inconsciente, es decir, sin reconocer la importancia de su rol en el aprendizaje del estudiante, sin un fundamento pedagógico ni didáctico que respalde su práctica docente y la imitación de lo que hicieron sus profesores cuando él fue estudiante universitario. Aún, hoy en día, los profesores universitarios recurren a la clase magistral (tiza, tablero y más recientemente *video beam*) para transmitir el conocimiento en un área determinada del saber, que por lo general es enciclopédico; privilegian su oralidad, en tanto son el protagonista del proceso docente-educativo; buscan que los estudiantes aprendan y retengan los conocimientos enseñados a partir de un sistema de estímulo-respuesta, y las evaluaciones constituyen un instrumento de poder y promueven el uso de la memoria.

Pensar que el contenido de las ciencias prima sobre el método con el cual se han construido, porque los profesores no han creado metódicamente estos conocimientos, es desempeñar la docencia para la reproducción del saber, en lugar de la construcción del mismo, lo cual lo único que hace es privilegiar los procesos instructivos, no permitir el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes, ni aprovechar el carácter formativo de los contenidos que se imparten, entre otros aspectos.

Las prácticas docentes o el saber enseñado como fundamento de la didáctica universitaria: acerca de la antítesis

Un problema que se le plantea a la didáctica universitaria es que la práctica profesional docente, implica no solo un conocimiento científico sobre un saber específico, sino también un conocimiento en pedagogía y didáctica. El hecho

de que el profesor universitario posea conocimientos en pedagogía y didáctica, y los ponga en práctica durante su ejercicio docente, constituye una forma de transparentar la clase, es decir, de hacer consciente su práctica, lo cual conduce a que la selección de los contenidos dentro de su campo de saber siempre esté orientada por el criterio de la formación de los estudiantes. Es acá donde está la esencia del currículo y de la didáctica, en reconocer lo que es necesario aprender, para definir lo que se necesita enseñar.

Si bien la ciencia y el arte, constituidos como saberes sabios, significan en el ámbito científico y artístico, no necesariamente en el entorno educativo portan el mismo significado. Por lo tanto, es preciso que el profesor universitario, mediante la reflexión pedagógica y didáctica, “sistematice, registre y proyecte los saberes con un propósito institucional, lo pedagógico” (González y Díaz, 2008, p. 85) en el currículo de formación. Según Chevallard, el saber que se va a enseñar es el “saber-inicialmente-designado como el que debe ser enseñado” (Chevallard, 1991, p. 17), el cual al momento de enseñarse sufre un conjunto de cambios didácticos para hacerlo apto para ser enseñado. El saber-tal-como-es-enseñado corresponde al saber enseñado (Chevallard, 1991, p. 16) y es, por necesidad, distinto del saber sabio y del saber que se ha de enseñar. Así las cosas, el saber que se va a enseñar y el saber enseñado demandan del profesor universitario conocimientos en pedagogía y didáctica, para seleccionar los contenidos de formación y las formas de enseñarlos.

En este sentido, Giroux afirma que “los profesores son *intelectuales transformativos*, donde intelectual hace referencia a una base teórica para examinar el trabajo de los docentes [...]. Esto hace que los profesores asuman todo su potencial como académicos y profesionales activos y reflexivos de la enseñanza” (Giroux, 1990, pp. 171-178). De igual manera, Zabalza señala la importancia de hacer de “la práctica docente

un desempeño profesional, en donde no son suficientes las opiniones ni la simple experiencia, sino que se trata de un conocimiento más sistemático, basado en datos obtenidos a través de procesos y fuentes seleccionadas para ello y en sistemas de análisis contrastados y válidos” (Zabalza, 2003, pp. 62-70).

Se comprende, de las posturas de estos autores, que la práctica del profesor debe ser profesional, es decir, que esté respaldada en un cuerpo teórico sobre pedagogía y didáctica. Esto le permite al docente tomar parte activa en el proceso de enseñanza, no solo seleccionando los contenidos que va a enseñar, sino reflexionando sobre la manera de enseñarlos. En otras palabras, cuando las prácticas de enseñanza están respaldadas desde el punto de vista pedagógico y didáctico, la pregunta por las formas de enseñanza cobra importancia en el ejercicio docente.

Si bien las propuestas de Giroux y Zabalza problematizan en torno a la necesidad de un conocimiento en pedagogía y didáctica, que sustente la práctica docente a nivel universitario, otros autores, como Álvarez y Litwin, teorizan sobre este aspecto.

Dentro del modelo de los procesos conscientes propuesto por Álvarez y desarrollado por González en los libros *La escuela en la vida: didáctica y Lecciones de didáctica general*, respectivamente, se plantea como eje fundamental la conciencia que deben tener los profesores respecto a su práctica docente. De acuerdo con los autores,

“ser consciente implica que el proceso docente educativo es dirigido. En él están presentes los sujetos estudiantes y profesores. El profesor, como representante de la sociedad, es quien guía el proceso a través de la enseñanza problémica desde la lógica de las ciencias y el estudiante dirige su proceso de aprendizaje. La maestría radica en que el profesor sea capaz de guiar el proceso docente...” (Álvarez y González, 2002, p. 113).

Pero ser consciente de la práctica no es solo dirigir el proceso docente educativo, es también

cualificarlo. En este sentido, Litwin propone el metaanálisis como:

“una reconstrucción teórica de las prácticas de la enseñanza. [...] Se trata de una nueva construcción teórica que realiza el docente a la manera de una transparencia o un cristal que le permite una nueva mirada respecto de la clase. [...] Leer la clase juega un papel de mejoramiento respecto de la práctica en tanto se favorecen reflexiones sobre cada una de las decisiones que se adoptaron para la enseñanza” (Litwin, 1997, p. 129).

De esta forma, por medio del metaanálisis los docentes pueden hacer análisis sistémicos de su ejercicio práctico, con el fin de mejorarlo. Se trata, pues, de una reflexión en torno al saber enseñado. Por lo anterior, el metaanálisis se presenta como la oportunidad para perfeccionar las prácticas de enseñanza y convertir el aula de clase en un lugar de investigación en torno a la didáctica, para consolidar cada vez más al docente universitario como un investigador, ya que constantemente se está preguntando por su forma de hacer las cosas, las evalúa y las corrige, y a su vez va generando información que, de igual manera, puede ser analizada por otros investigadores. Es la capacidad reflexiva de los docentes la que le da el carácter científico a la educación, ya que permite hacer juicios y planteamientos sistemáticos en torno al ejercicio docente, es decir, en función de las estrategias de enseñanza.

Es evidente, entonces, que a la didáctica universitaria se le plantea un problema: la escisión entre la enseñanza centrada en la transmisión de los contenidos y la enseñanza centrada en la reflexión pedagógica y didáctica de los contenidos. No basta con ser un sabio y un erudito en un saber específico para ser buen profesor, ni tampoco con ser un pedagogo y un didacta para tener buenas prácticas de enseñanza. Es posible pensar en una conciliación de estos aspectos, es decir, contenidos y prácticas de enseñanza, porque ambos son complementarios en

el ejercicio docente. Por lo tanto, la didáctica universitaria debe interesarse en salvar esta contradicción (las ciencias vs. las estrategias de enseñanza) y propender por el paso del saber sabio al saber enseñado. Pero ¿cómo hacerlo?

¿Cómo es posible la traducción del saber sabio al saber enseñado en la educación superior?: acerca de la síntesis

La escisión planteada anteriormente comienza a resolverse con las posturas de Chevallard y Klafki, quienes en sus propuestas integran y dan importancia a los contenidos y a las formas de enseñanza.

Para Chevallard, “un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre [...] un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica” (Chevallard, 1991, p. 45). Es decir, la responsabilidad del profesor es transformar el saber sabio (o sea el saber científico o artístico) en un saber enseñado², con el fin de que los estudiantes puedan comprender ese lenguaje y puedan apropiarse de este conocimiento.

Se percibe, entonces, que en la transposición didáctica propuesta por Chevallard se integran los contenidos a las formas de enseñanza, en tanto señala que el profesor debe hacer una serie de transformaciones adaptativas (mediante la reflexión pedagógica y didáctica) para que el saber sabio, es decir, los contenidos, sean adecuados para su enseñanza.

Sin embargo, se piensa que el conjunto de transformaciones adaptativas de las que habla Chevallard no son suficientes para pasar del saber sabio al saber enseñado. No se trata solo de un cambio

2 Para Chevallard, el saber enseñado es el “saber-tal-como-es-enseñado” (Chevallard: 1991: 16). En el mismo sentido, González y Díaz señalan que el saber enseñado se refiere “a la ejecución que el profesor hace en la clase del saber sabio y del saber por enseñar” (González y Díaz, 2008: 86).

en la forma para acomodar los contenidos para que puedan ser enseñados, ni mucho menos de deformaciones de estos, así como lo plantea el autor en su libro (Chevallard, 1991, p. 16). Si bien el saber científico y artístico debe convertirse en objeto de enseñanza, este, el saber como objeto de enseñanza, debe portar el mismo sentido con que la ciencia y el arte lo construyó. El solo cambio en las formas puede alterar el sentido o el significado que tiene el saber sabio en el contexto de la ciencia y del arte.

Por su parte, Klafki propone el análisis didáctico como “la interpretación y estructuración didácticas con miras a una planeación de la enseñanza. En el análisis didáctico el didacta y maestro debe aclarar dónde se encuentran los contenidos formativos de los contenidos de enseñanza” (Klafki, citado por Runge, 2007, p. 8). Por esto, para este pedagogo alemán la didáctica es “el resultado de un proceso hermenéutico que presupone la comprensión y la capacidad de transmitir. El maestro se debe apropiarse de un contenido de tal manera que reconozca en él lo significativo y pueda transmitirlo, con el fin de que, a partir de esa mediación, tenga lugar el proceso formativo” (Klafki, citado por Runge, 2007, p. 4). Klafki hace una diferencia entre *Inhalt* (el contenido) y *Gehalt* (el contenido formativo). Así, el compromiso del didacta es trabajar sobre los contenidos, es decir, el currículo, y aprovechar su aspecto formativo por medio de la didáctica.

De la postura de este pedagogo se comprende que la didáctica tiene una base hermenéutica, al poner como eje central el sentido y la comprensión, pues el análisis didáctico propone que los contenidos se conviertan en formativos, en la medida en que sean pensados por la reflexión didáctica como significativos para la formación del sujeto. Desde esta perspectiva, se concibe al docente como un hermeneuta que comprende el sentido formativo de los contenidos que enseña, y alcanza un significado para los estudiantes.

Pero entender la finalidad de la didáctica como la transmisión de estos significados, es desaprovechar las potencialidades que ofrece el proceso hermenéutico, donde se llega a acuerdos mediante la negociación de significados en el contexto de la comunicación y no mediante la transmisión de estos. La transmisión supone pasividad de los estudiantes, mientras que la comunicación tiene inmersa la conversación como un medio para llegar a acuerdos en torno a los significados de las cosas. En el contexto educativo, estas cosas serían los saberes como objetos de enseñanza.

Entonces, la tarea del didacta es buscar el contenido formativo (*Gehalt*) de los contenidos (*Inhalt*) por medio de la hermenéutica, entendida esta no solo desde Gadamer, para quien la hermenéutica es “el arte de comprender textos” (Gadamer, 2005, p. 217) y “de hacer comprensible” (Gadamer, 2006, p. 389), con el fin de llegar a un “acuerdo” (Gadamer, 2005, p. 232), sino, además, desde González, para quien “la hermenéutica es traducción. Lo que se traduce es un lenguaje, sea este científico, estético o cotidiano. [...] La traducción implica el análisis de las estructuras de sentido para ejercer la comprensión de ese lenguaje...” (González, 2006, p. 42). “Comprender es siempre el proceso de fusión de horizontes: el del pasado y el del presente, los horizontes propios del intérprete y los horizontes de aquellos que se pretende interpretar, dos conciencias situadas en distintos puntos de la historia, es la eficacia de la distancia, la proximidad de lo lejano, la tensión entre el otro y lo propio, lo extraño se hace propio, es el modelo de la traducción” (González, 2006, p. 33).

Así, la propuesta de Klafki lleva a que el profesor se pregunte por el contenido formativo del saber que enseña, para que por medio de la hermenéutica pueda traducirlo en un saber enseñado y así pueda ser comunicado y comprendido por los estudiantes.

Se piensa, entonces, que tanto en las transformaciones adaptativas de Chevallard como en la

interpretación de los contenidos de Klafki, subyace un proceso de traducción, en la medida en que en la traducción de lenguajes se dan cambios de formas y comunicación de significados. Es así como se propone la traducción, en tanto síntesis, la cual se entiende desde Gadamer como "... una interpretación" (Gadamer, 2005, p. 462), en donde "el traductor tiene que trasladar [...] el sentido que se trata de comprender al contexto en el que vive el otro interlocutor. Pero esto no quiere decir en modo alguno que le esté permitido falsear el sentido al que se refería el otro. Precisamente lo que tiene que mantenerse es el sentido, pero como tiene que comprenderse en un mundo lingüístico nuevo, tiene que hacerse valer en él de una forma nueva" (Gadamer, 2005: 462). Por lo tanto, se vislumbra al docente como un traductor que procura comunicar el sentido de las ciencias.

Se comprende, entonces, que el compromiso del docente es la fusión de horizontes entre el saber científico y artístico (que sería el pasado, lo lejano, lo ajeno) y el saber enseñado (que es el presente, lo próximo, lo propio), porque la hermenéutica es comprensión y la comprensión es fusión de horizontes. Y es en la fusión de horizontes donde el aprendizaje de los estudiantes tiene sentido. Pero si este es el encargo social del profesorado, *¿cómo es posible la traducción del saber sabio al saber enseñado en la educación superior? ¿Cómo hacer posible el tránsito entre el saber sabio y el saber enseñado?*

Una posible respuesta a esta pregunta de investigación se deduce desde el punto de vista teórico con Gadamer, para quien la traducción es posible a través de la expresión: "igual que la conversación, la interpretación es un círculo encerrado en la dialéctica de pregunta y respuesta" (Gadamer, 2005, p. 467). Se traduce para comprender, para hacer propio lo ajeno, y una forma de comprender es a través de la pregunta, que así se constituye en un medio o un instrumento para la comprensión y la traducción. Pero

también Gadamer afirma que "...todo saber pasa por la pregunta" (Gadamer, 2005, p. 440), y más adelante expresa que "el saber es fundamentalmente dialéctico. Sólo puede poseer algún saber el que tiene preguntas" (Gadamer, 2005, p. 442). Estas ideas, expuestas por Gadamer, llevan a considerar el saber sabio y el saber enseñado como producto del arte de preguntar del profesor. Para Gadamer, "el arte de preguntar [...] es el arte de pensar" (Gadamer, 2005, p. 444); "el que quiera pensar tiene que preguntarse" (Gadamer, 2005, p. 453).

Pero también desde la práctica misma de los profesores universitarios se puede inducir una respuesta a la pregunta de investigación. Es así como los profesores en su práctica, como docentes e investigadores, constantemente formulan preguntas. En términos generales, una prueba de ello es que los exámenes, talleres, formulación de problemas o casos están basados en preguntas. Pero cabría preguntarse: *¿para qué preguntan?, ¿las preguntas formuladas tienen algún fundamento pedagógico y didáctico?, ¿qué tipo de preguntas formulan los profesores?* Algunos indicios muestran que los profesores universitarios emplean la pregunta para introducir un tema, para evaluar, para dar contexto a un contenido, para construir el conocimiento o para resolver dudas, y fundamentalmente formulan preguntas de conocimiento y de análisis. Se sospecha, de lo anterior, que la pregunta cumple una función mediadora en la comprensión de las ciencias a nivel superior.

Se observa pues, desde el punto de vista teórico y práctico, que en la pregunta como mediación didáctica se encuentra una posibilidad para hacer el tránsito del saber sabio al saber enseñado, es decir, para traducir las ciencias y el arte.

El encargo de los profesores universitarios no solo es enseñar el contenido de las ciencias en sí mismo, sino enseñar formas de pensamiento a través de ese contenido, es decir, enseñar el método de las ciencias. Se presume, entonces, que el docente

universitario tiene dos encargos fundamentales: el de investigador y el de docente. Como investigador genera conocimientos en un campo específico del saber, es decir, constituye el discurso científico siguiendo el método de las ciencias. De esta forma, el profesor comprende el sentido y la lógica de la ciencia que enseña, para posteriormente traducirlo

en un saber enseñado, lo cual constituye su función como docente.

Por lo anterior, cabría entonces interrogarse: *¿será que la capacidad del docente de preguntarse y preguntar se constituye en una mediación para traducir el saber sabio al saber enseñado con fines formativos en la educación superior?*

Bibliografía

- ÁLVAREZ DE ZAYAS, CM. *La escuela en la vida: didáctica*. 3ª ed. La Habana: Pueblo y Educación, 1999.
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, CM., & GONZÁLEZ AGUDELO, EM. El modelo pedagógico de los procesos conscientes. *Revista Cintex*, 2000, 8, pp. 18-24.
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, CM., & GONZÁLEZ AGUDELO, EM. *Lecciones de didáctica general*. Bogotá: Editorial Magisterio, 2002.
- CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: Aique Grupo Editor S.A., 1991.
- COMENIO, JA. *Didáctica magna*. 13ª ed. México: Editorial Porrúa, 2003.
- GADAMER, H. *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme, 2005.
- GADAMER, H. *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme, 2006.
- GIROUX, HA. *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. España: Ediciones Paidós Ibérica S.A., 1990.
- GONZÁLEZ AGUDELO, EM. *Corrientes pedagógicas contemporáneas*. Medellín: Aula Abierta. Colección Educativa. Universidad de Antioquia, 1999.
- GONZÁLEZ AGUDELO, EM. *Sobre la hermenéutica o acerca de las múltiples lecturas de lo real*. Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín, 2006.
- GONZÁLEZ AGUDELO, EM. Acerca de la historia del concepto de competencias. En GONZÁLEZ AGUDELO, EM., et al. (Comp.). *Acerca de un sistema de evaluación por competencias en la formación por ciclos propedéuticos*. Medellín: Imprenta Universidad de Antioquia, 2008, pp. 3-13.
- GONZÁLEZ AGUDELO, EM., y DÍAZ HERNÁNDEZ, DP. Desde el currículo hasta la didáctica o sobre la circulación de los saberes y sus controles en la universidad: un ejemplo en la enseñanza de la medicina. *Iatreia*, 2008, 1 (21), pp. 83-93.
- LITWIN, E. *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. México: Editorial Paidós, 1997.
- RUNGE PEÑA, AK. *Aspectos fundamentales de la pedagogía crítico-constructiva y de la didáctica teórico-formativa de Wolfgang Klafki*. Documento en preparación, 2007.
- SEGURA MORENO, C. Aprender a aprender. Claves para su enseñanza [versión electrónica], 2006. Educación y Educadores 5:0. [Consultado el 9 de octubre de 2007.] <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/562/708>.
- ZABALZA BERAZA, MA. *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea S.A., 2003.

Anexo 1. Representación gráfica del problema de investigación

