

***“Amor son buenas obras
y no buenas razones”
Revisión de nuevas
tendencias pedagógicas en
la universidad colombiana***

BERNHARD WAHR*

*“El verdadero maestro no os convidará
a la casa de la sabiduría,
sino que os conducirá, más bien,
al umbral de vuestro propio pensamiento”
(Khalil Gibran)*

Nos inclinamos delante de esta sabiduría y confirmamos de inmediato tal realización por parte de un maestro digno, recordando nuestros mejores momentos de clases que respiraban armonía entre aprendiz y profesor. Sin embargo, deberíamos acordarnos mucho más de los momentos cuando, por falta de tiempo o paciencia, convidamos a los estudiantes a la casa de nuestra sabiduría y no les ayudamos a construir la suya propia (más aún cuando somos profesores de lenguas.)

Llegando, pues, al punto de la honestidad máxima con nosotros mismos, reconoceremos que Wilhelm von Humboldt está más cerca de la realidad que vive hoy un maestro de lenguas al afirmar: “No puedes enseñar una lengua. Solamente puedes suministrar las condiciones que ayudan a los estudiantes en la adquisición de una lengua.” La base de estas condiciones ha sido y será el currículo. Por tradición, el currículo es idéntico a la guía, que es, en el caso de lenguas, el libro de inglés. En el mejor de los casos, los objetivos didácticos corresponden con el contenido del libro, sin tener en cuenta las necesidades individuales de los estudiantes, ya que la diferenciación didáctica está en las manos del profesor responsable. Por eso me parece que la visión aparentemente idealista de Mariluz Restrepo (2003)¹, de hecho, requiere de espíritus precursores para su realización y nos indica el camino que deberíamos escoger:

* berndwahr@yahoo.com Profesor de Lingüística. Magíster en Filología Alemana e Inglesa, Universidad Freiburg en Brisgovia, Alemania

¹ Restrepo J., Mariluz (2003). “Universidad mediadora de cultura.” En *Pensar Iberoamérica*. No. 3. Bogotá.

“El currículo ha de permitir la puesta en escena de acciones con sentido, las cuales permanentemente se reinterpretan para fortalecer de nuevo los procesos curriculares. También, y aún más fundamental: el currículo, al traducir, conjugar y proyectar, ha de ofrecer la posibilidad de múltiples y variadas imágenes que desarrollen la sensibilidad, enriquezcan la imaginación y permitan la comprensión de sí mismos de quienes, como actores de estos procesos, puedan continuar creando mundos ni siquiera imaginados por nosotros.” (Restrepo, M. 2003)

También en las palabras de Sloterdijk (1994)² sobresale que “el amor son buenas obras y no buenas razones”: “Si los grandes órdenes se parten en dos, el arte de la pertenencia mutua sólo puede comenzarse de nuevo desde los ordenes pequeños. La regeneración de los hombres por obra de los hombres presupone un espacio en el que, por la convivencia, se inaugure un mundo.” (Sloterdijk, P. 1994:86)

Vivimos en el lejano occidente, sufriendo un cambio sociocultural de una dimensión todavía no medida, ni mucho menos entendida. Sería en este momento una subestimación imperdonable, si nos dedicáramos a convencer la juventud de nuestros ideales. Es cierto, nosotros confirmamos esta visión de la convivencia que ha sido promulgada desde los años 70 del siglo pasado, proclamamos la clase democrática y queremos que el estudiante autónomo escoja su camino; pero, en el momento de la convivencia, no sabemos realmente cómo suministrar este espacio para que la próxima generación pueda inaugurar un mundo. ¿Qué sabemos de ellos? En el cuestionario inicial del semestre, muchos de mis estudiantes de cursos en diferentes universidades expresan una visión demasiado optimista de su futuro y a la vez muy crítica de la moral de sus contemporáneos; la mentira es lo más detestable a sus ojos. Sus expectativas se centran en necesidades económicas y socio-biológicas. Para alcanzar sus metas, están dispuestos a someterse a todas las previas exigidas. Su miedo de no recibir empleo es el motivo potente de sus sacrificios. No creen en el proceso de paz en Colombia, porque no creen en los adultos. Los adultos han dirigido su país por muchas generaciones. Nunca se ha cambiado nada porque oligarquías y administraciones corruptas cogieron su turno.

Delante de esta expectativa de nuestros estudiantes es muy poco probable que encontremos un espíritu libre, dispuesto a “superar y negar todo concepto determinado” y apto para acoger un horizonte humano “que proyecte hacia adelante cualquier reflexión”, como lo expresa Peirce (1935)³. La función de la

² Sloterdijk, Peter (1994). En el mismo barco. Siruela, Madrid. Citado en 1.

³ Peirce, Charles S. (1935). Collected papers 1931-1935. Editado por Charles Hartshorne y Peter Weiss. Harvard, Harvard University Press.

academia ha sido, desde su principio, la libre reflexión con el único fin de encontrar, más que respuestas, preguntas aptas para un entendimiento más profundo del hombre y del universo. Sin embargo, a lo largo de la historia, las actividades científicas de la *universitas* han sido dirigidas por los intereses utilitarios del Estado. Ya no se permite la academia libre de Platón y Aristóteles y se justifica esta restricción de la libertad académica por la responsabilidad del Estado como órgano representante del bien común. Hoy se determina el bien común por factores económicos que ya no se pueden definir sino en su impacto global. Además, Charles S. Peirce no especifica la función de la universidad hoy. No se cuestiona el hecho de que la función académica de la universidad sea la de suministrar condiciones didácticas que le permitan al estudiante aprender ('aprender' en su sentido original de 'acoger') lo que le apetezca y solucionar los problemas que él considere dignos de solucionar. Se cuestiona la libertad académica misma de los estudiantes.

El nuevo argumento educativo, aparentemente apto para convencer, es la competencia nacional e internacional. Si preparamos estudiantes en caminos apropiados para una competencia nacional y luego internacional, seguramente harán un gran esfuerzo en sus estudios y alcanzarán objetivos tangibles, "como comportamientos manifiestos, evidencias, pistas, rasgos o conjunto de rasgos observables del desempeño humano, que gracias a una argumentación teórica bien fundamentada, permiten afirmar que aquello previsto se ha alcanzado..." (MEN, 1998:22) Sin embargo, no podemos conocer el desarrollo individual más allá de observaciones en clase o evaluaciones escritas, ya que 'los procesos más significativos del desarrollo humano no son tangibles ni medibles físicamente' (MEN, 1998:22) Así que, teniendo en cuenta nuestra responsabilidad en el proceso didáctico que pretende dar las condiciones para la inauguración de un nuevo mundo, está en nuestros manos crear una nueva pertenencia mutua, comenzando "de nuevo desde los ordenes pequeños", como lo especifica Sloterdjik.

Más vale que nos acordamos de Vigotski y de su explicación de la ontogénesis por medio de la sociogénesis. La definición de la competencia del aprendiz de una lengua es, por esta lógica, la capacidad de este para comunicarse de manera apropiada en cada situación, cada vez que lo desee. Esa es también la definición que de la competencia ha hecho un equipo de autores de la Universidad Nacional, basados en Hymes y Vigotski, quienes la toman como núcleo en su propósito

de responder a las preguntas de profesores y estudiantes, con respecto al nuevo decreto del MEN sobre competencias.

Como el psicólogo Jairo Gómez, quien está interesado en "la erótica por un saber particular que cada estudiante ha desarrollado"⁵, también los demás autores de la obra arriba mencionada citan autoridades del amor, entre ellos, Platón, quien explica, en *El Banquete*, su forma de entender el amor hacia el saber. Sin embargo, ¿podemos crear una nueva pertenencia mutua tan sólo con base en 'el amor hacia el saber' de nuestros estudiantes? Con el fin de lograr nuestros objetivos académicos en convivencia, tenemos que buscar autoridad más allá de autoridades como Platón, Vigotsky, Hymes y Peirce. No citamos ni siquiera autoridades en los campos relevantes, como lo son Goethe, Schiller, Humboldt, Herder, Jean Paul y Novalis. La advertencia profunda de Jean Paul en *Levana*⁶ está basada en propias experiencias, las de un educador. Él usa el mejor principio didáctico, la honestidad, como punto de partida hacia una reforma pedagógica que comienza con los maestros mismos. Antes de Dickens⁷, él mostró que la función de los maestros se auto-limita a la multiplicación de esencia doctrinal netamente. Los maestros de su época se podían ver como verdaderos multiplicadores de su propio espíritu, imponiéndose al impacto dominante del espíritu de la época, en el desarrollo original del genio de su alumno, quien tiene su propia evolución.

Si no reconocemos la evolución individual, somos ciegos o sacrificamos la verdad. El pasar por alto un hecho de la naturaleza es negar la realidad que contiene la verdad. Conocer la verdad, y no ponerla en acción es actuar en contra de su convicción. Novalis, el mismo creador de la flor azul del Romanticismo, quien ha sido el filósofo pescador de la verdad en su época, digno de ser comparado con Blaise Pascal del siglo XVII, escribe en uno de sus aforismos: "El hombre persiste en la verdad. Si sacrifica la verdad, se sacrifica él mismo. Quien traiciona la verdad, se traiciona a sí mismo. No se trata de la mentira, sino de la actuación en contra de la convicción." (Novalis, 1984)⁸

⁵ Gomez E., Jairo H. Competencias: problemas conceptuales y cognitivos.

⁶ Jean Paul. (1807). *Levana oder Erziehlehre. Erstes Bruchstück. Kapitel 2.* Projekt Gutenberg.

⁷ En el primer capítulo de 'Hard Times' Charles Dickens nos deja un retrato de una clase típica de su época, con un maestro quien "llena" a sus alumnos con contenidos exactos como a "frascos vacíos."

⁸ Novalis (Friedrich von Hardenberg.) (1984) *Vermischte Bemerkungen. 1797-1798.* En *Fragmente und Studien.* Stuttgart, Reclam. (Trad. del autor.)

Con el fin de mejorar la práctica pedagógica en cuanto a su reflexión y su didáctica, como lo pretenden las universidades Colombianas de acuerdo con las últimas decisiones del Ministerio de Educación, tendríamos que brindar este espacio que sugiere Sloterdijk, en el que por convivencia se inaugura el mundo. No sería suficiente un alto de reflexión sobre estrategias pedagógicas. Un *mea culpa* dicho con fervor es necesario, porque necesitamos una reforma que tenga en cuenta, en primer plano, las necesidades del estudiante. Es de suma importancia, para nuestros estudiantes, la honestidad de nuestra conciencia en todos los aspectos, desde el currículo que de veras da espacio a una clase interactiva (la que puede florecer en las manos de un profesor que merece la confianza porque vive la pertenencia de su universidad), hasta la educación que permite verdaderas dudas, que está basada en conocimiento profundo del investigador y que incluye el reconocimiento de interrogantes o problemas no solucionados. Y también debemos esta honestidad en las notas; porque nuestros estudiantes tienen una expectativa realista, basada en su conciencia estudiantil, y no perdonan la deshonestidad. Les queremos como personas individuales, imbuidos en el espíritu de Dios, y ellos son lo más precioso que tenemos porque les estamos preparando para construir el futuro de Colombia. Cuando las grandes órdenes se parten en dos, la función de la universidad es la creación de condiciones ideales para la pertenencia mutua. Nuestros estudiantes nos están mirando con ojos de seres educables. Somos sus pastores.

Nuestra culpa consiste en pecados profesionales, entendibles por el hecho de que nuestro conocimiento se formó en la era de la industrialización avanzada; pero imperdonables en la llamada era ‘post-industrial’, porque tenemos una responsabilidad mucho más allá de la disciplina. Y dicha clasificación es un pecado mortal, es pereza, porque nos exime de una reflexión profunda sobre nuestra época. Si queremos una reforma, tenemos que asegurar nuestro camino. No basta con citas de autoridades sin la reinterpretación basada en un análisis profundo de conceptos. Tenemos que analizar el corazón humano. Para saber cómo nos enamoramos, necesitamos información más allá de definiciones anatómicas: tenemos que incluir el alma.

Con una observación intuitiva nos podemos acercar más a la verdad en este caso. ¿Ya hemos pensado que debe haber una relación entre percepción y alma? Novalis escribe: “La sede del alma es el lugar donde se tocan los mundos del interior y exterior mutuamente. Donde se compenetran, está en cada punto de la penetración” (Novalis, 1984) ¿Cuántos puntos de penetración tienen nuestros estudiantes en nuestra clase? Si no lo sabemos, no nos servirá el currículo. No

basta con excluir un currículo limitante o su aplicación rígida sin vista al individuo educando. Nuestra clase tiene que dar estrategias aptas para mejorar la capacidad perceptora de nuestros estudiantes porque ellos están perdiendo esta capacidad. Y, como dice el dicho, "no hay ciego más ciego que el que no quiere ver" O, en el caso de nuestros estudiantes, que no *puede* ver. Imagínense el ambiente estéril de un salón de clase donde no entra ni un rayito de sol: me refiero al hermano del viento, el que juega con las ramitas de los árboles que crecen en las orillas del río, muy lejos, donde no llegan las alas de mis pensamientos mientras enseño gramática. ¡Pero deberían, tienen que llegar, y en contra del reloj! Gracias a Dios, nuestra mente no calcula hechos de manera desanimada. Tenemos una gran capacidad de percepción *synestética* que nos permite recordar momentos muy lejanos de nuestro pasado, pero no como hechos recordados, sino como vida experimentada. Eso es el verdadero gozo de buenos lectores que son comparables con los *gourmets*. Pero nosotros no somos *gourmets*. En el mejor caso, si nuestro trabajo nos exige leer mucho, somos *gourmands*. ¡Hemos perdido la capacidad del gozo!

En "Competencias: Problemas conceptuales y cognitivos", Jairo Gomez⁹ muestra el impacto mental en las relaciones interpersonales de la conciencia del engaño, del provecho intencional de éste, de la atribución de un concepto arbitrario a otras personas, por ejemplo, sus creencias, actitudes o deseos, entre otros mecanismos psicológicos que dan evidencia del impacto de la afectividad humana: "Este proceso metarepresentacional, implica mecanismos y dispositivos que van mas allá de los puramente intelectuales, porque, en efecto, hablar de creencias, actitudes, o deseos, implica necesariamente hablar de emociones, sentimientos, disposiciones, valores y en general de toda la dimensión afectiva del ser humano" (Gómez, J.)

Explicando, pero no excusando por qué la "dimensión afectiva de las competencias ha sido tratado tangencialmente", Jairo Gomez exige una evaluación que no se limita exclusivamente a la capacidad para resolver problemas, como previsto en la evaluación por competencias:

"Por tanto, asumir el afecto como componente fundamental de las actitudes, y éstas a su vez como componente nuclear de las competencias, implica que la evaluación no puede limitarse exclusivamente a una 'capacidad para resolver problemas' o a una virtual correcta aplicación de algoritmos lógicos, o a una compleja disociación de factores involucrados en un problema, sino que ante todo implica tener en cuenta

⁹ Op. Cit. 5

la historia personal de los estudiantes con los diferentes saberes, sus vocaciones, sus intereses, los contextos en los que cotidianamente se desenvuelven, ‘sus fundamentos semánticos básicos’, en fin, la erótica por un saber particular que cada estudiante ha desarrollado.” (Gómez, J.)

Para conocer nuestros estudiantes no basta ver el resultado de sus esfuerzos: tenemos que conocer el motivo personal de sus esfuerzos. Y para conocer sus conceptos semánticos no basta nuestro conocimiento etimológico, que mostramos haciendo rayones entre prefijo y raíz de palabra de origen latino. Necesitamos un análisis profundo de los conceptos claves de nuestra pedagogía. Sinceramente, no podemos esperar el fuego de una erótica platónica de nuestros estudiantes, sino más bien llamas que casi, casi se extinguen. Sus “fundamentos semánticos básicos” son de segunda, sobrados de un snack de cualquier restaurante *fastfood*. Me acuerdo de la conferencia inaugural de Van Dijk al principio del año en el Congreso de Lingüística de la Universidad Nacional. Como buenos primates somos seres sociales que tienen que asegurar su lugar en la sociedad y no tenemos sino informaciones compartidas. O, como dice Novalis: “Los objetos del entretenimiento social no son más que medidas de animación. Es ésta la razón de su selección, su variedad y su trato. La sociedad no es más que vida social, una persona inseparable que piensa y siente. Cada ser humano es una pequeña sociedad.” (Novalis, 1984)

Es de moda vestirse como adolescentes y también hablar su lengua. Muchos profesores aseguran su éxito por medio de una actitud amigable que incluye el compañerismo verbal. ¿Cómo podemos esperar respeto de nuestros educandos, si mostramos una actitud de adolescente para ser aceptados? Si nosotros no sometemos a un análisis semántico palabras del entretenimiento social, perderemos la credibilidad de nuestros estudiantes. Si queremos conocer nuestros estudiantes y su ‘erótica por el saber’, tenemos que quebrar el hielo, pero no en un diálogo Socrático, sino dándoles una oportunidad justa de dialogar, luego de la introducción temática previa con su terminología correcta, las reglas del discurso, etc. El hecho de que Colombia no es un paraíso de lectores no significa que eso debe quedar así. En los Estados Unidos hay barreras parecidas por la oferta abundante del entretenimiento electrónico y visual. Allí se han desarrollado programas, aptos para incentivar el interés de toda la población en lectura como entretenimiento social. En la lectura, en estudios de caso, en reportajes de eventos especiales o en comentarios encontramos incentivos para un intercambio de ideas que nos permite la evaluación integral de personas afectivas, imbuidas en todas las características de reflexión, percepción y emoción del ser

humano. Si usamos el computador, tenemos además la opción de aplicar estrategias de aprendizaje eficiente, creando curiosidad, organizando información de manera arbitraria para despertar el interés en su organización o selección, de técnicas de memorización, del flujo rápido de información, del uso de información concreta, incluyendo presentaciones artísticas o animadas, lenguaje parabólica o de un alto nivel imaginativo.¹⁰

Bogotá, Noviembre 20 del 2004
Bernhard Wahr

¹⁰ Cf. MacLachlan, James. 1986. "Psychologically Based Techniques For Improving Learning Within Computerized Tutorials." In: Journal of Computer-Based Instruction, Vol. 13, No. 3, 65-70, page 65-70.

Un resumen en Inglés de este artículo se encuentra en mi página web www.geocities.com/berndwahr en el enlace 'Distance Learning/ Introduction to Distance Learning for Teachers and Learners of ESL/EFL.'