

INVESTIGAR Y ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD: COMPROMISO SOCIAL

Lic. Guillermo Echeverri Jiménez¹

RESUMEN

El presente artículo se pregunta por la investigación y por la escritura en los programas universitarios de pregrado, específicamente en el área de ciencias sociales y humanas. La pregunta parece importante si se piensa que desde la Educación Básica y Media se insiste, más como enunciado que como práctica efectiva, en investigar y en escribir, así como en el mismo ámbito universitario los docentes reiteran la importancia de los procesos de investigación y de escritura, aun cuando los resultados no son, en la mayoría de los casos, halagüeños. El escrito plantea, después de formular algunas cuestiones problemáticas, una propuesta curricular, pedagógica y didáctica para investigar y escribir en el espacio de la universidad. Este artículo se enmarca en el proyecto del grupo de investigación *Educación en Ambientes Virtuales (EAV) Investigar-*

Palabras clave: investigación, escritura, formación, pedagogía.

INTRODUCCIÓN

Para un joven o una joven que finaliza la Educación Media (lo que también se conoce en la jerga estudiantil como bachillerato), la universidad constituye un espacio, un tiempo y una interacción anhelados, sobre todo durante los tres últimos años de colegio. En el imaginario de los estudiantes de la Básica y de la Media está latente la idea de que los estudios universitarios implican nuevas exigencias académicas y – al mismo tiempo- una mayor autonomía del sujeto para darse sus propias normas y funcionar con un ritmo personal. Y sin duda esto es así: la universidad es, por su misma etimología, un escenario universal, esto es, un espacio amplio donde se promueve la comprensión entre los saberes, los sujetos, las posturas, los conceptos, las teorías y – desde luego– las experiencias formativas e instructivas que requiere una persona para darse forma² y para ser competente profesionalmente.

1 Licenciado en Lingüística y Literatura de la Universidad Pontificia Bolivariana. Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Coordinador del grupo de investigación Pedagogía y Didáctica de los Saberes – PDS en la Escuela de Educación de la UPB.

2 ECHEVERRI JIMÉNEZ, Guillermo. (2004). La Educabilidad del Sujeto. En: Revista Textos. Medellín, N° 8, (fechas) pp. 109–131.

Entre las experiencias formativas e instructivas que la universidad promueve en sus estudiantes de pregrado están la investigación y la escritura. Expresadas así, en bruto, sin adjetivación y sin aclaración, se podría decir que no tienen nada nuevo ni extraño para los estudiantes que recién llegan del colegio, pues desde los primeros años de escolaridad los maestros les han pedido a sus discípulos que investiguen y escriban. Los ejemplos, a propósito de esta petición, son variados: «investiguen para la próxima clase cómo fue el Descubrimiento de América»; o ésta otra: «Realicen una investigación acerca de la destrucción de la capa de ozono». La investigación, desde esta perspectiva, es una consulta de un tema, lo que muchas veces se convierte en una copia de un libro o en bajar una página de la Internet.

La escritura, por su parte, después de aprender la alfabetización básica, se traduce en escribir informes, analizar textos, describir algunos acontecimientos cotidianos o extraordinarios y, sobre todo, *hacer ensayos*. Así, puede ocurrir que un estudiante desde los seis hasta los diecisiete años se la pase escribiendo, pero –y esto es doloroso decirlo– no sepa finalmente escribir. Y vale aclarar que no se está hablando aquí de la escritura poética, literaria e inspirada de los bardos, sino de la escritura académica. No saber escribir no se refiere, desde luego, a tomar nota en clase, o en una conferencia, o a hacer la lista de mercado, o a escribir textos amorosos a la enamorada o al enamorado de turno, o a hacer síntesis apretada de un documento leído, o a garabatear algún insulto en la pared de algún baño universitario. No. Claro que no. Esto que se acaba de referir no es más que juntar letras con alguna buena idea después de haber adquirido la tecnología de la escritura³. Pero saber escribir, mejor dicho, escribir para ser leído por otros sin que uno, el escritor, se consuma de la vergüenza, resulta mucho más difícil que estar alfabetizado y tener aprestamiento manual o digital.

Esta introducción pretende ser provocación e invitación. La provocación es una invitación a ser críticos con nuestras investigaciones y con nuestras escrituras. Y la invitación es provocar el deseo y la exigencia de **investigar** y de **escribir** a partir de la experiencia como estudiantes de pregrado. Ahora bien, invitación y provocación también nos competen a nosotros los docentes universitarios, porque no parece lógico que les pidamos a nuestros estudiantes lo que nosotros, los profesores, no sabemos, no queremos o no podemos dar. Para provocar e invitar es importante hacer algunos reconocimientos y plantear una propuesta operativa; en esta medida, el texto que se expone a continuación presenta dos reconocimientos: uno, el de la investigación; otro, el de la escritura; y una propuesta curricular y pedagógica que articule investigación- escritura en la formación de pregrado de Trabajo Social.

³ Se entiende la tecnología aquí en tanto capacidad que desarrolla un individuo dentro de unas condiciones sociales, históricas, culturales, económicas, etc.; de tal modo que son tecnología la vista, la mano, las piernas en tanto extensiones del cuerpo, así como lo son los lentes, el lapicero o el pedal, extensiones o prótesis de las primeras.

1. INVESTIGAR Y ESCRIBIR: DOS PROBLEMAS SINGULARES

La investigación y la escritura se repiten, se dan por obvias dentro del proceso formativo de un estudiante de pregrado de cualquier carrera; esta obviedad es, desde luego, engañosa y requiere un análisis preciso para entender por qué aquello que se repite con insistencia no es más que una frase ligera y sin sustento. En primer lugar, es menester aclarar a qué estamos llamando investigación en la formación de pregrado y qué se entiende por escritura dentro de este mismo nivel educativo. Quizá si logramos aclarar estos dos referente podamos, más adelante, comprender la dificultad, así como la necesidad, de articular de manera coherente investigación y escritura; la articulación no se puede asumir como dada *per se*, de manera tal vez natural, sino que es imprescindible entenderla en su condición problemática y compleja.

2.1. La investigación

En relación con la investigación, vale la pena acudir al marco legal de la Educación Superior, especialmente a los documentos que regulan la formación de estudiantes de pregrado en las distintas carreras y programas, para encontrar allí los lineamientos alrededor de qué se entiende por investigación, cuál es el nivel exigido y cómo se ha de desarrollar la misma. La Ley 30 de 1992 –encargada de regular, vigilar, controlar el sistema educativo de las instituciones universitarias, así como la Ley 115 de 1994 lo hace con las instituciones educativas de Preescolar, Básica Media– señala en su capítulo VII, artículo 31, literal d), que es necesario «adoptar medidas para fortalecer la investigación en la instituciones de educación superior y ofrecer las condiciones especiales para su desarrollo»; más adelante, en el literal g), habla de «fomentar la producción del conocimiento y el acceso del país al dominio de la ciencia, la tecnología y la cultura». En estos dos apartados no se especifica qué es la investigación, pero sí se habla del fortalecimiento de la misma y de su necesidad para inscribirse en circuitos de productividad y de ingreso científico, tecnológico y cultural.

Este primer referente legal lleva a pensar que es la universidad la obligada a producir conocimiento y, por tanto, a promover las transformaciones sociales que requiere el país. Desde esta perspectiva, no se ingresa a una universidad a cursar estudios superiores con la intención exclusiva de obtener un título profesional que faculte para desempeñarse como diseñador, abogado, enfermero, profesor, comunicador, ingeniero o trabajador social; aunque esto es innegable como aspiración individual de quien ingresa a un programa de pregrado, no es menos cierto afirmar que la responsabilidad social y pública de la universidad la fuerza a formar e instruir personas que estén en capacidad de leer las necesidades e intereses de los entornos remoto y cercano para discutir y diseñar alternativas de solución pertinentes y viables, lo que –dicho de otra manera –significa contextualizar aquello que se estudia, de tal modo que hacer una carrera no sea pasar semestres y cursos sino aprender a pensar de manera más inteligente las problemá-

ticas sociales desde una óptica interdisciplinar. En este punto queda un primer asomo acerca de qué significa investigar en la universidad; luego, se retomará para completarlo y precisar el cómo.

El segundo referente legal en torno a la investigación está señalado en el decreto 2566 de 2003, por medio del cual se regula lo correspondiente a flexibilización curricular y a la adopción de créditos. En el capítulo I, que alude a las condiciones mínimas de calidad de los programas académicos, el artículo 6 habla así de la formación investigativa: «La institución deberá presentar de manera explícita la forma como se desarrolla la cultura investigativa y el pensamiento crítico y autónomo que permita a estudiantes y profesores acceder a los nuevos desarrollos del conocimiento, teniendo en cuenta la modalidad de formación. Para tal propósito, el programa deberá incorporar los medios para desarrollar la investigación y para acceder a los avances del conocimiento». Una mirada atenta a este artículo permite entender que cultura investigativa y pensamiento crítico y autónomo se hacen equivalentes, por lo cual se puede decir que hay un segundo asomo de qué es investigación: el pensamiento crítico de cada estudiante promovido desde la enseñanza de las distintas áreas del conocimiento.

El tercer referente está especificado por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) cuando habla de la distinción entre investigación formativa e investigación en sentido estricto (también nominada como investigación científica). Para el CNA parece claro que hay diferencia entre desarrollar proyectos de investigación para producir nuevo conocimiento, diseñar objetos o modelos, configurar nuevas teorías o formular esquemas metodológicos para aplicaciones específicas, y, por otro lado, desarrollar actitudes y competencias para buscar información actualizada, distinguir paradigmas teóricos y conceptuales, formular preguntas epistemológicamente válidas y reconocer el aparataje metodológico de un proyecto de investigación. Aun cuando se pueda disentir en algunos puntos de esta distinción planteada por el CNA, sí parece interesante en tanto delimita el alcance de una y otra investigación; ahora, también es claro que una cosa es formarse desde un esquema investigativo básico y otra dedicarse a la investigación. En el caso del pregrado la orientación es hacia el primer referente, no necesariamente hacia el segundo, que compete al orden de las maestrías y los doctorados. En este tercer referente igualmente se vislumbra un aspecto valioso para la definición de qué es investigación en pregrado: las actitudes y las competencias forjadas en los problemas propios de las áreas de conocimiento que se estudian.

Tratemos, entonces, con los tres referentes legales desplegados, de configurar qué es la investigación en los programas universitarios de pregrado. El ejercicio no pretende otra cosa que delimitar el terreno para saber cuáles son las condiciones contextuales, las formas de operar didáctica y metodológicamente y de qué manera hacer seguimiento, es decir, cómo evaluar. La investigación de pregrado es formativa en la medida que pretende formar en los estudiantes,

por medio de las áreas de conocimiento, un pensar reflexivo y crítico para comprender, desde una perspectiva interdisciplinar, problemas del saber, del hacer y del ser del sujeto en el contexto; asimismo, es formativa la investigación en cuanto promueve el desarrollo de competencias para buscar información, sistematizar lecturas, diseñar instrumentos de recolección de datos, elaborar iniciales rejillas de análisis, extraer conclusiones acertadas y proponer soluciones conceptuales coherentes. Se recogen aquí las tres competencias fundamentales –leer, argumentar y proponer– y se hace hincapié en una actitud crítica y problematizadora, esto es, pasar del sentido común al extrañamiento o a la desfamiliarización, que para el caso significa asumir una actitud sanamente escéptica o desconfiada con respecto a lo siempre visto, a lo que se dice *verdadero* por la fuerza de la costumbre, a lo que se cree porque se ha visto cotidianamente de la misma manera. El extrañamiento es, pues, aguzar los sentidos y releer lo ya leído, no acumular volúmenes de textos ni leer más rápido, como sugieren algunas técnicas de lectura que pretenden capturar incautos.

2.2 La escritura

En el caso de la escritura la cuestión tiene tanta o más complejidad que la propia de la investigación. El problema comienza con las ideas que el común de las personas tiene con respecto a lo que es escribir. Para muchos la escritura es una instrucción que se recibe en los primeros años de escolaridad y se ejercita durante el resto de la vida; algo así como aprender a montar en bicicleta y seguir haciéndolo por fuerza de la rutina, de un uso más o menos continuado. Otros tantos consideran que la escritura es una herramienta, y aquí el uso del término herramienta tiene un carácter desdeñoso, que sirve para comunicarnos con los demás, es decir, un sucedáneo de la palabra oral que tiene las mismas características que ésta, sólo que vertida en formas gráficas. Para algunos más la escritura es formar oraciones que se unen por puntos seguidos y puntos aparte o, en su defecto, un listado de frases presentadas por medio de viñetas. También están los que piensan que escribir es un acto de inspiración, es decir, un privilegio de poetas asistidos por alguna musa que insufla su espíritu creativo. Estas distintas posturas no son erróneas necesariamente; sin embargo, es necesario reparar en cada una de ellas para desentrañar qué tan válidas son y qué equívocos ocultan; hacerlo puede resultar productivo a la hora de pensar en lo que pasa cuando nos disponemos a escribir un informe acerca de una lectura, a parafrasear un texto, a ensayar un artículo, a formular un proyecto académico o a redactar el trabajo de grado.

La escritura como competencia propia de los primeros años de escolaridad es una afirmación que tiene parte de verdad y parte de falsedad. Es verdad que los primeros años de escuela están dedicados a la adquisición de las primeras letras, así como el manejo de operaciones matemáticas y al desarrollo de procesos como la escucha, el habla y la lectura. Empero, no es cierto que después de aprendidas las primeras letras éstas se afiancen y se hagan virtuosas por el sólo

hecho de practicarlas con alguna regularidad; más bien habría que decir que la competencia en la escritura se despliega durante toda la vida, es decir, es algo así como un conocimiento que requiere de constantes afinaciones, como la interpretación de un instrumento musical sumamente delicado y difícil, que no se maneja con destreza por haber aprendido lo básico de éste, sino que exige continuos ensayos y horas de pulimiento. La escritura sí se aprende en los años básicos, en la Primaria, digamos, pero sólo después –con el trabajo continuo y arduo– se comprende que lo aprendido inicialmente es importante, mas no suficiente para escribir bien. Llegar a la comprensión de que escribir bien exige un trabajo delicado es un descubrimiento interesante y dramático al mismo tiempo: lo interesante está en hacer tal descubrimiento; lo dramático reside en la tarea ingente que es necesario emprender para escribir un párrafo claro, coherente, sin errores gráficos, con corrección gramatical y un alto nivel de comunicabilidad. De todas formas, quien comprende lo que es escribir bien no tiene otro camino que empezar el viaje largo y normalmente tortuoso. No hay remedio ni técnica mágica que se pueda adquirir en cursos extrarrápidos que se mercadean con facilidad.

Decir que la escritura es una herramienta de la comunicación que nos permite la relación con los demás resulta ambiguo por lo menos. En primer término, la oralidad cumpliría mejor este cometido, por varias razones: es más rápida e inmediata que la escritura; se recibe con mayor facilidad por los potenciales interlocutores porque es más cálida y afectuosa; cuenta con mayores medios de contacto tecnológico; y, finalmente, no se requiere estar alfabetizado para servirse de ella: de hecho, muchas personas alfabetizadas se comportan cotidianamente como analfabetas ilustrados, esto es, sólo hablan por celular o por teléfono y les gritan a sus amigos o compañeros frases de cajón o parrafadas sin sentido, que son asimiladas porque los demás no están tampoco muy interesados en comprender nada, sino sólo preocupados por mantener la sintonía, la retroalimentación de una comunicación repleta de sonidos y carente de sentido. En este plano, la oralidad es herramienta más eficaz que la escritura, pues nos sirve para saludar, para preguntar dos trivialidades cliché, para insultar o felicitar con fuerza, incluso para rogar por algo y –en general– para hacer caer en la cuenta a los demás de que estamos ahí, de que necesitamos reconocimiento.

La escritura sí es una herramienta, desde luego. Sin embargo, parece necesario aclarar qué tipo de útil es ésta. Primero es fundamental anotar que, al igual que la oralidad antes referida, es una extensión de la memoria y de la imaginación, como señalaba Jorge Luis Borges, el literato argentino. Afirmar esto, que es una extensión de la memoria y de la imaginación, significa, ni más ni menos, aceptar que la escritura es un lenguaje, un símbolo, una abstracción hecha grafía que nos permite vincular tiempos, espacios, sujetos e ideas remotos y ficcionales; en esta medida, entonces, la herramienta no es desdeñable: es un útil fabuloso que nos ha permitido avanzar en la condición humana, y así se podría añadir que la grafía es impresión de la mano que, a su vez, es extensión del pensamiento que, por su parte, se sirve de los sentidos para

construir conceptos, perceptos y afectos⁴. Ahora bien, entre la herramienta escrita y la herramienta oral hay encuentros y desencuentros; uno de los desencuentros más notorios, y por lo cual es más lo dicho que lo hablado, reside en la lentitud y en la exigencia de la escritura: cuando se escribe asaltan todas las dudas al escritor, y además no están ni sus gestos ni su entonación, ni sus muletillas para ayudar a esclarecer lo que pudo haber quedado confuso. El texto queda solo e inerme ante el lector juicioso y, en ocasiones, despiadado que pide de éste claridad, corrección y buenas ideas.

Con esto que se acaba de anotar podemos acometer la tercera afirmación propuesta atrás: la escritura es un sucedáneo de la oralidad. Un sucedáneo es un reemplazo, según algunos, de menor calidad que aquello reemplazado; y esto parecería cierto, puesto que algunas personas –no pocas, además– piden, por ejemplo, que en las conferencias o ponencias no se lea un texto escrito, sino que más bien el expositor se presente con una exposición oral agradable y enriquecida con bastantes imágenes. En esta situación, que es más común de lo que se cree, la escritura sería, desde luego, un pobre reemplazo de la oralidad; esto se refuerza con una práctica consuetudinaria: los pocos libros que leemos y las muchas telenovelas, partidos de fútbol y *realities* que vemos. La ratificación de una costumbre que nos hace alfabetos inútiles: dueños de una herramienta oxidada por falta de uso. La escritura –en estas condiciones– parece perder la partida con la oralidad, y no ser una herramienta potencial sino quizá un lujo obsoleto, una especie de antigualla. Sin embargo, en el ámbito académico, concretamente en la formación universitaria, es innegable que la escritura no puede ser considerada un lujo, ni mucho menos un objeto pasado de moda; si se considerase así no cabe duda de que no habría para qué asistir a una universidad: con la charla o cháchara cotidiana sería suficiente.

El cuarto enunciado habla de la escritura como sumatoria de oraciones. En este caso es impostergable una aclaración: una composición escrita configura un texto, no una yuxtaposición de frases u oraciones, así éstas sean de buena factura, claras, precisas y hasta bonitas. ¿Por qué esta aclaración? Porque si bien es cierto los *mass media*, y lo que se llama comúnmente la globalización, nos han traído un volumen nada despreciable de mensajes telegrafados, es decir, cortos en extremo y cargados de ideas sugestivas, no es menos cierto que los textos académicos considerados como rigurosos y de valor científico están configurados en formatos textuales de mayor densidad, lo cual significa párrafos entre siete y diez líneas (y en algunos casos, como el de un buen número de escritores franceses, con quince o veinte líneas). El texto es un tejido, una textura con ancho y largo que da cuenta del pensamiento sistemático y fino de un escritor, convertido en ideas graficadas en párrafos coherentes y cohesionados.

4 Conceptos, perceptos y afectos son referidos por Félix Guattari y Gilles Deleuze en el texto ¿Qué es la filosofía?

El quinto enunciado es virtuoso pero, a la larga, peligroso. Afirmar que la escritura depende de la inspiración resulta romántico y veleidoso: romántico⁵ en tanto trae a colación la idea de los siglos XVIII y XIX acerca de que el poeta –un escritor aventajado sobre el común de los lectores– requería de soledad, tristeza honda y desengaño amoroso para caer en una especie de éxtasis propiciatorio de la vena poética, es decir, de la vena escritural; aunque esto se pueda dar por cierto, también es irrefutable que soledad, tristeza y desengaño amoroso no producen en todos nosotros buenos escritos; tal vez alguien pueda decir, sin duda, que una honda pena, acompañada de algún étlico, le provocó unas líneas poéticas incomparables. Esto no es más que una exageración: no olvidemos que los latinos –tan inclinados a lo sensible, que en no pocos casos es sensiblería– hemos producido versos, coplas, sonetos, endechas y elegías; sin embargo, los poetas colombianos reconocidos en el mundo pueden ser contados en los dedos de la mano, de una sola, no de las dos. Esto no desdice de los poetas, claro, sino que desconfiaba de los versificadores inspirados, de aquellos que le entregan todo a la musa y poco al trabajo juicioso y exigente.

Con base en este breve análisis de cinco verdades a medias, podríamos preguntarnos por la escritura en el escenario universitario. La cuestión cae, por lo expresado en la primera de las afirmaciones, en un lugar común y reiterado por nosotros los profesores universitarios: «Usted, a estas alturas, ya debe saber escribir, o, si no, ¿cómo lo pasaron en el bachillerato? Entonces, escriba el ensayo, el informe o el proyecto». Expresado así, el estudiante siente que debe concentrarse en el contenido, porque la forma, es decir, la escritura, se la ayuda a corregir el programa del computador o un compañero que tiene habilidad para eso de la ortografía, la puntuación, el manejo de preposiciones y la organización de los párrafos. O si no, se le dice al profesor que no sea *cositero*, que se fije en el contenido, no en la forma. Se provoca, por tanto, una terrible escisión: fondo y forma como dos instancias que corren por vías distintas; fondo para el contenido y forma para el adorno; fondo para lo importante y forma para lo accesorio. ¿Cómo conciliar lo que siempre está unido pero normalmente fragmentamos en los ejercicios de enseñanza y de aprendizaje?

2. UNA PROPUESTA DE INTEGRACIÓN: INVESTIGACIÓN-ESCRITURA, ESCRITURA-INVESTIGACIÓN

Los referentes para esta propuesta están en tres órdenes: uno, la concepción curricular y pedagógica del programa de formación; dos, en las didácticas y metodologías de los cursos; y tres, en los

5 Se alude aquí lo romántico desde la derivación hispana y latinoamericana del romanticismo alemán; por tanto, decir romántico en nuestro contexto implica una condición lacrimosa y lastimera, no necesariamente afín con los postulados germanos de los siglos XVII y XVIII. Para ampliar esta idea, confróntese el texto de Isaiah Berlin *Las raíces del romanticismo*.

procesos evaluativos. Estos tres órdenes configuran un esquema integrado, esto es, hay una relación en la cual cada componente depende de los anteriores, de modo tal que la totalidad del sistema es posible por las interacciones. Tal vez sea necesario aclarar algo más: no hay aquí una relación causal de cuál parte afecta a cuál otra o a cuáles otras, sino una interacción en la que los órdenes quedan subsumidos dentro de una dinámica interactiva: las relaciones son más que los componentes, pero no existen las unas sin los otros. De todas maneras, es importante no perder de vista esta premisa para la propuesta que se describe a continuación: un programa de formación es más factible de darse en sus intencionalidades si se piensa que el conocimiento y el aprendizaje son contruidos por las interacciones sujeto–sujeto, sujeto–saberes, sujeto–entorno.

2. 1 La concepción pedagógica y curricular del programa

Un programa de formación de pregrado en ciencias sociales y humanas parte de la idea de que un conocimiento significativo es aquél que está dado por los contextos de lectura y de intervención. Esto supone entender que aquello que se lee del entorno requiere ser cruzado con los enfoques, teorías y conceptos disciplinares; la lectura, entonces, se da en doble vía: comprensión del entorno, es decir, captura de regularidades y distinciones con respecto a éste, lo cual implica un trabajo de lectura que pone en juego los textos escritos y aquello que podría denominar como la gramática del espacio. Esta perspectiva comprende el currículo en tanto experiencia flexible, integral e interdisciplinaria: es flexible porque entiende que la formación está en la aprehensión juiciosa de los problemas del contexto; es integral en la medida que recoge distintas visiones del mundo que se complementan; e interdisciplinaria en cuanto trata de vincular saberes históricamente contruidos y experiencias de campo. Aquí hay una vía.

La otra vía de la lectura se refiere a la revisión minuciosa de los autores y de las teorías que soportan la disciplina, que le dan sustento a lo que normalmente se llama el saber que se estudia. En esta segunda vía nos hallamos ante una bibliografía que es imprescindible conocer por medio del trabajo de rastreo amplio y sistemático, no por la suma de algunos fragmentos o síntesis de textos. Y esta lectura no es un capricho sino la condición para que lo leído se vuelva referente problematizador y objeto de escritura; por esto, investigar–escribir se empiezan a integrar cuando la propuesta pedagógica y curricular del programa de formación se concibe como: lectura de experiencias del entorno, lectura de teorías y conceptos, articulación entre éstas y formulación de problemas y de proyectos⁶. El currículo no se define, por tanto, por la suma de cursos o materias semestrales: su carácter significativo radica en ofrecer experiencias de lectura a partir de las cuales se piensan problemas. Y en el pensamiento de problemas se conjugan escritura–investigación, porque una problematización es un ejercicio crítico traduci-

⁶ Con respecto a los problemas y los proyectos dentro del currículo, véanse los planteamientos de Carlos Eduardo Vasco y otros en el texto *El saber tiene sentido. Una propuesta de integración curricular*.

do en escritura; y esta escritura no parte de la norma sino de la delimitación de información. En síntesis, una propuesta pedagógica y curricular basada en problemas es la manera de pensar de manera inteligente y con pertinencia una disciplina dentro de la universidad.

2.2 Las didácticas y las metodologías

El decreto 2566 del 10 septiembre de 2003 plantea la flexibilización curricular y la adopción de créditos. En relación con la flexibilización se puede anotar que un curso –por ejemplo– no se define solamente por lo que el profesor propone dentro del proceso de enseñanza; a esto se le suma, y de manera significativa, lo que el estudiante ha construido previamente–lo que los teóricos de la pedagogía y de la didáctica denominan los saberes previos– y lo que está en capacidad de indagar por su propia cuenta. En este punto entra a jugar la adopción de créditos; ésta se entiende como la distribución de funciones que tienen docentes y estudiantes dentro de la labor académica de un curso. Y a propósito de ellos se podría hablar de tres momentos de trabajo académico: el primer momento corresponde al carácter expositivo del docente, que tendría que pasar de cierta magistralidad exclusivamente oral a la exposición de sus textos escritos; el segundo momento es el trabajo autónomo de indagación de los estudiantes –que también lo es de los profesores–, que permite una actitud de búsqueda y confrontación de fuentes amplias, y ojalá contradictorias; y el tercer momento está referido al trabajo de socialización, de tutoría y de asesoría, que permite exponer avances, hacer valoraciones con respecto a los demás y a sus hallazgos y precisar referentes teóricos, conceptuales y metodológicos acerca de la información recogida.

Lo anterior quiere decir, en términos didácticos y metodológicos, que el compromiso de la enseñanza está en tres sentidos, según esta perspectiva, para el docente universitario: el primer sentido tiene que ver con el diseño de una ruta o trayecto que el docente, de acuerdo con su experiencia y bagaje, les propone a sus estudiantes; el programa del curso es una bitácora, no un conjunto de temas y de contenidos; también es claro que la bitácora marca puntos problemáticos que requieren ser indagados. El segundo sentido se refiere a lo que el docente presenta de lo que él ha investigado, esto es, sus propios textos, que no eliminan los textos de otros autores, pero sí ponen sobre el tapete un pensamiento propio; además, leer al profesor trae consigo dos provocaciones interesantísimas para un estudiante, sobre todo para su aprendizaje: corregir a su maestro y tratar de emularle con escritos iguales o mejores. En síntesis, tener el modelo al frente –con su propio escrito expuesto– es un acicate para quien está formándose en pregrado. La dinámica consiste en plantear problemas, efectuar búsquedas y ofrecer textos propios y ajenos, pero ojalá más de los primeros.

2.3 Los procesos evaluativos

Volvamos al punto anterior un instante. Si el docente de un curso universitario presenta una ruta –su ruta– con unos puntos problemáticos para trabajar, también es necesario que se definan criterios valorativos, o sea: cuáles son las funciones de cada quien (aquí está incluido el profesor, por supuesto); qué alcance tienen los problemas (es decir, hacer delimitaciones); qué metas de aprendizaje son alcanzables, y qué competencias y desempeños se van a constatar. Los criterios son la clave del proceso evaluativo, porque si éstos se definen, se discuten y se acuerdan en un curso, es claro que nadie se puede llamar a engaño más adelante; ahora, los criterios de valoración siempre serán cualitativos y cuantitativos, no pueden ser exclusivamente una u otra cosa; por esto resulta fundamental entender que la cuestión no reside en hacer o no hacer exámenes, ni en calificar con número o con letra, sino en definir qué resultados se esperan, cómo se van a monitorear y cuáles son los parámetros o criterios de valoración.

¿Cómo evaluar investigación–escritura? La respuesta es más o menos simple: por medio de los avances, es decir, del momento de la socialización referido en el apartado acerca de la didáctica y la metodología. La evaluación trae en este caso, sin embargo, precisiones que parecen indispensables: buscar información y presentarla organizada es un trabajo investigativo–escritural de organización sistemática de datos precisos y confiables; presentar un informe descriptivo de una experiencia de campo es un ejercicio para aguzar el sentido observador y captar en la escritura la atmósfera y los eventos; plantear un problema supone una comprensión vuelta delimitación escrita; diseñar una metodología de trabajo implica reconocer un problema, contextualizarlo en un escenario y precisar –en un texto escrito– la forma de actuar. Los criterios, entonces, nos quitan de encima la división entre el fondo y la forma: la investigación no es el fondo y la escritura no es la forma; más bien podríamos afirmar que la formación con base en problemas permite emprender trayectos y proyectos, algo así como el recorrido que emprende un nadador.

Saber nadar exige tanto pulmones como brazos y piernas. Los pulmones no son el contenido y los brazos y piernas no son la forma. El buen nadador, el que se desempeña de manera competente, no le deja lo importante a los pulmones (supuestamente el contenido) para luego resolver los asuntos de la brazada y de la patada (supuestamente la forma); en lugar de esto, procura un ritmo que conjugue las acciones: puede dejar descansar piernas para bracear; o dejar brazos en reposo para dar patadas certeras, mientras contiene el aire; o dejar piernas y brazos en quietud para sumergirse tras tomar buen aire y guardarlo en los pulmones. Eso sí, no puede olvidar nunca que hay relevos entre brazos, piernas y pulmones, así como hay énfasis en la formación: un día nos concentramos en recopilar información, pero mientras lo hacemos vamos pensando en cómo organizarla en el texto escrito; y cuando empezamos a escribir no

hacemos un inventario de todas las normas de escritura, desde luego que no, pero vamos pensando en no cometer errores, en dejar un texto limpio con las ideas que tenemos claras; y mientras nos acercamos al final del escrito sabemos que es necesario releer para comprender si el objetivo del texto se ha alcanzado o nos perdimos en alguna parte; cuando estamos releyendo cogemos un lápiz de color diferente al utilizado en el escrito para señalarnos a nosotros mismos en dónde hay gazapos, vicios idiomáticos, incoherencias, faltas de cohesión o una simple tilde que se nos pasó.

Y así el nadador se acerca a la orilla exhausto, pero más o menos satisfecho por saber que terminó su odisea. Cuando sale a una orilla cae en la cuenta de algo terriblemente importante: debe regresar inmediatamente a la orilla opuesta para darse cuenta exacta de todo lo que ha recorrido y aprendido. El regreso no es un retroceso sino un pulimiento en el aprendizaje: ya sabe que para hacer más rápido y eficiente el próximo recorrido requiere un par de aletas y un tanque de oxígeno.

Ya, desde luego, no hay diferencia entre fondo y forma. Ir tras los vestigios no es otra cosa que darse forma, formarse hasta el fondo para escribir una estela visible en la superficie. Lo sondeado y lo escrito se complementan: el instrumento para sondear es el mismo que sale recargado del fondo para desplegar en el afuera el adentro.

Bibliografía

- BERLIN, Isaiah. (2000). *Las raíces del romanticismo*. Madrid, Taurus. 226 p.
- BORGES, Jorge Luis. (1983). *Borges oral*. Barcelona, Bruguera. 117 p.
- CASSANY, Daniel. (1991). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona, Paidós. 194 p.
- . (1996). *La cocina de la escritura*. Barcelona, Anagrama. 255 p.
- DELEUZE, G. y Guattari, F. (1997). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona, Anagrama. 220 p.
- ECHEVERRI, J., Guillermo. *Educabilidad del Sujeto*. En: *Revista Textos*, N° 8, Facultad de Educación UPB. Medellín, Editorial UPB, 2004. 192 p.
- JURADO VALENCIA, Fabio. (1999). *Investigación, escritura y educación. El lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela*. Bogotá, Plaza & Janés Editores. 183 p.
- STENHOUSE, Lawrence. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Ediciones Morata. 183 p.

VASCO, Carlos Eduardo et al. (2001). El saber tiene sentido. Una propuesta de integración curricular. Bogotá, Cinep. 123 p.

WOLCOTT, Harry. (2003). Mejorar la escritura de la investigación cualitativa. Medellín, Editorial Universidad de Antioquia. 226 p.