



## ENSEÑAR EN LA UNIVERSIDAD SABERES, PRÁCTICAS Y TEXTUALIDAD.

MARÍA ALZATE P., MIGUEL ÁNGEL GÓMEZ M., MARTHA CECILIA ARBELÁEZ G.

Bogotá: ECOE, Universidad Tecnológica de Pereira, 2011. 170 pp.

**Harold Vacca G.**

Fecha de envío: Agosto 2011  
Fecha de recepción: Agosto 2011  
Fecha de aceptación: Noviembre 2011

El conocimiento, posible y reconocido por una comunidad académica, no se lleva en su estado puro a las aulas de clase. Lo enseñable es, sin lugar a equívocos, lo que el docente busca aprender primero para que al transponerlo en la clase sea tomado por sus estudiantes a través de métodos de diversa naturaleza. Estas intencionalidades, propias de la profesión docente, están mediadas por la cultura, por la ideología y muchos más factores que, aunados a las características de los estudiantes, hacen de la práctica educativa un proceso complejo y, por ello, retador. El asunto es más interesante cuando se habla de educación superior, la cual, según el sacerdote jesuita A. Borrero, es educar en lo superior para lo superior, nivel que ha “sufrido” de fenómenos críticos de abandono estudiantil cercanos al 50%.

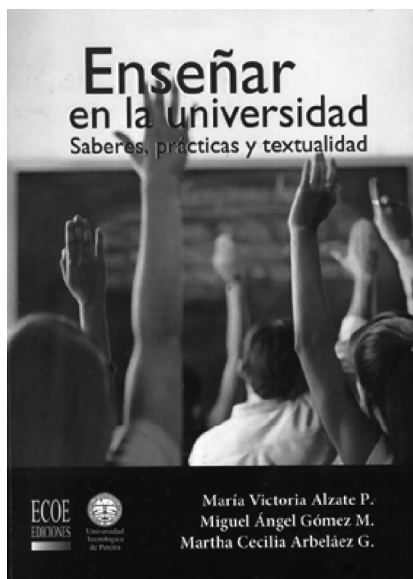
El presente texto, desarrollado por las licenciadas Alzate y Arbeláez y el profesor Gómez, docentes universitarios y doctores en el área de la

educación, es una elaboración rigurosa para orientar el discurso didáctico de la docencia universitaria, tan superficialmente tratada por la misma comunidad académica de los entes de educación superior.

Los autores se centran en explorar los saberes enseñados en los programas académicos universitarios, tanto en su naturaleza como en su apropiación. Procesos que surten los docentes y los estudiantes en una interacción. En todo caso, la idea manifiesta es examinar

los problemas que enfrentan los estudiantes al encontrar estos saberes. Tal investigación, se hace en cursos universitarios, observados bajo las teorías didácticas francesas, desde tres perspectivas: textual, didáctica y epistemológica; bajo el enfoque etnometodológico y sociológico comprensivo.

Para ello, se disponen cuatro capítulos: “Saberes universitarios, conceptos y dimensiones”; “Una perspectiva



metodológica para el estudio de los saberes universitarios”; “Naturaleza de los saberes en la enseñanza y traducción en la enseñanza de los saberes universitarios”; y “Práctica y forma textual en la enseñanza de los saberes universitarios”; adjunta se encuentra una rica bibliografía y un glosario pertinente que por sí mismo da un valor agregado al libro, y tres anexos con los instrumentos aplicados a los docentes, los cursos, junto con las obligaciones en la enseñanza universitaria.

Anticipando la reseña del contenido, vale la pena describir que este último instrumento es propicio para replicar el modelo en investigaciones futuras dirigidas a determinar perfiles de enseñanza universitaria. En este sentido, se consideran cinco dimensiones: obligaciones o limitaciones institucionales; práctica-objetivo; estudiantes; didactización docente; práctica-fuente. Cada dimensión

considera elementos (indicadores) muy particulares relativos a un curso universitario. El libro gira en torno a la hipótesis de la existencia de *obligaciones* para docentes, estudiantes, investigadores, entre otros actores, que intervienen en la enseñanza superior. Aunque se antoje inquisitivo, tal concepto es una manera apenas comprensible de asumir una tarea racional cuya práctica integral incluye la totalidad institucional y, por tanto, la necesidad primera de asumir con plenitud el asunto pedagógico y didáctico en la Universidad.

En el capítulo I se dispone el enfoque metodológico considerando tres aspectos: saberes, fracaso y deserción universitaria; naturaleza de los saberes enseñados; e indicadores de los saberes universitarios. Se destaca el mapa conceptual acerca de los factores asociados al fracaso y la deserción en la educación superior, dado en la Figura 1, donde se hace evi-

**Figura 1 Factores asociados al fracaso y la deserción en la educación superior.**

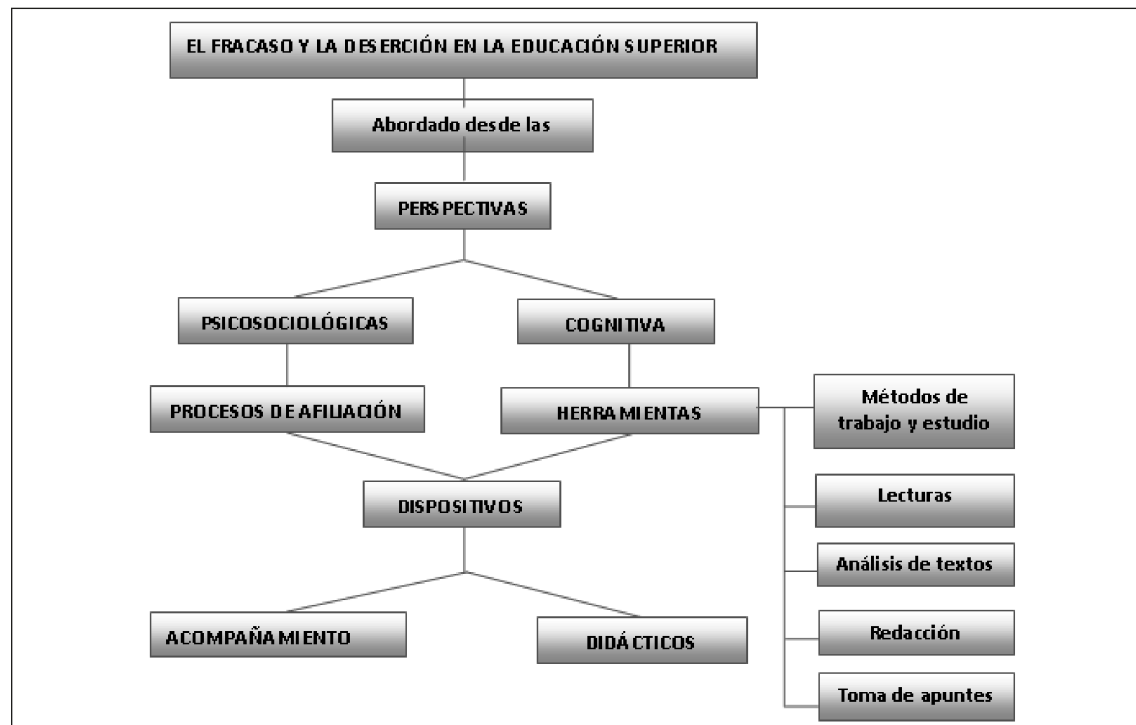
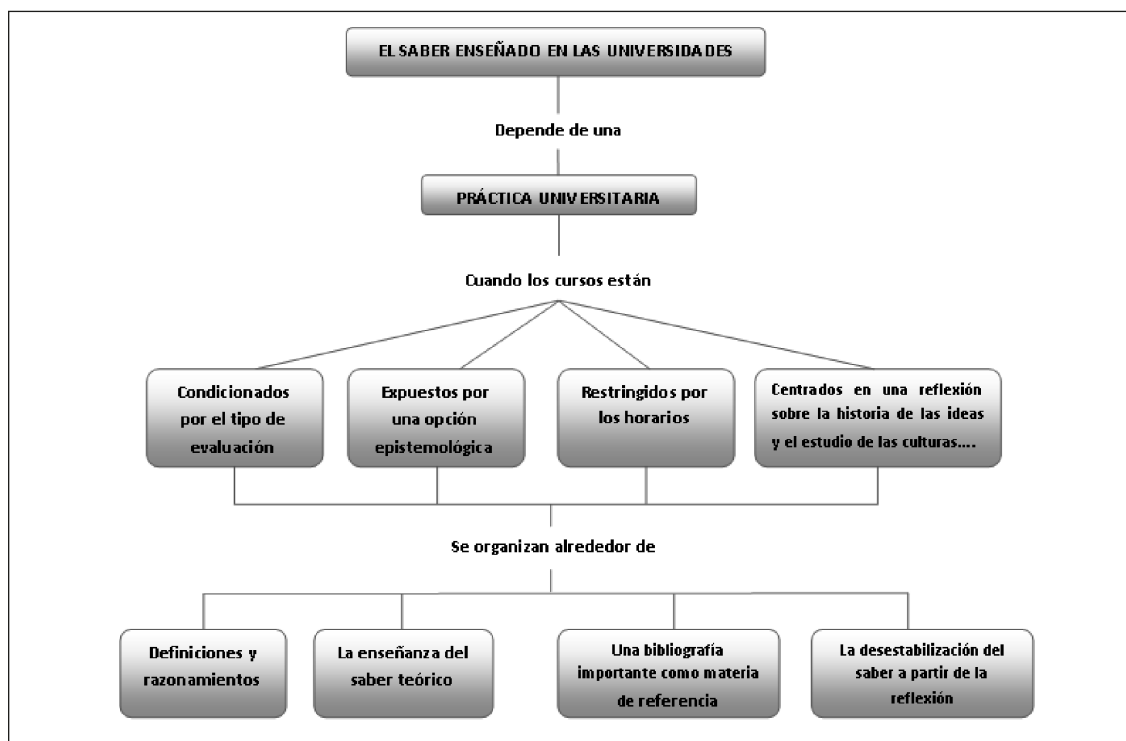


Figura 2 El saber enseñado en las universidades.



dente la ausencia de simplicidad de una problemática que ahora y siempre será objeto de investigación.

En el capítulo II se presenta la metodología: marco teórico (etnometodología); muestra (campo disciplinar); etapas (observación, confrontación colegiada, recolección y análisis de la información); indicadores (tradicionales en la cultura didáctica francófona: generales, del contrato didáctico, de problematización, escénicos y epistemológicos, de didactización, de prácticas extrauniversitarias).

En el capítulo III se caracterizan los saberes universitarios enseñados, donde el profesor es al mismo tiempo investigador, como una confluencia de prácticas que depende de los cursos condicionados por: la evaluación, las posturas epistemológicas, los horarios, el saber disciplinar. Se destaca el mapa conceptual

mostrado en la Figura 2, que evidencia la *obligación* que hay en la universidad por dilucidar un estilo pedagógico que descansa en la definición de teorías, prácticas, reconstrucciones históricas y reflexiones que deben estar sistemática e integralmente pensadas e interiorizadas por el colectivo académico.

Vale la pena destacar la noción de *obligación* o limitaciones comunes a los saberes enseñados en la universidad que cuestionan el contrato didáctico y emergen en los encuentros<sup>1</sup> entre docentes y estudiantes:

Frente al discurso o texto. Debido a que no se define en referencia a la realidad y se organiza, en cambio, alrededor de definiciones, teorías, bibliografías.

Frente a la práctica fuente y la situación didáctica como problema. Debido a que la prác-

<sup>1</sup> Por ejemplo, el choque frente a la concepción platónica de las Ciencias exactas en programas tecnológicos (de ingeniería), donde se indica que "las verdades matemáticas aplicables a la determinación de cualquier dato empírico, no se obtienen de la experiencia, que, por el contrario, recibe de ellas su consistencia y su objetividad; son puras construcciones de la actividad del intelecto. Su certidumbre absoluta depende precisamente de que son independientes de toda experiencia sensible, de toda impresión subjetiva, y de que se ajustan solamente a una exigencia interior que es la norma propia de la actividad intelectual". No obstante, se puede indicar hoy que tal exigencia o responsabilidad no se endilga completamente al sujeto, puesto que, como lo hace el texto, las interacciones entre los actores del proceso de aprendizaje y las problemáticas tecnológicas hacen que en el saber matemático aplicado se elimine gradualmente el carácter a priori de lo verdadero y la autonomía plena del espíritu en la elaboración del conocimiento. Es decir, en cualquier caso y en acuerdo al tipo de formación, debe existir una posición acerca de los orígenes de las verdades: exclusivamente en las impresiones sensibles o a los objetos exteriores; o en las determinaciones a priori del pensamiento matemático, exclusivo del conocimiento reflexivo del espíritu, luego autónomo.

tica es investigación y debe, entonces, introducirse a los estudiantes en una práctica de investigación, ya sea directamente o como aprendices, al estilo de los oficios. Se propone una *ingeniería didáctica* que parta de la problematización: activa (en tiempo real, con sesiones de ejercicios o laboratorios); alusiva y sin respuesta inmediata; falsamente activa, debido al escaso tiempo de retroalimentación; o por repaso de estudios de caso.

En el capítulo IV, se describen situaciones muy familiares que diferencian cursos comunes para tecnólogos o ingenieros y para físicos o matemáticos; por ejemplo, en el curso de física que trata las mismas leyes del electromagnetismo, donde el saber enseñado es diferente. Un profesor en un curso de física (al igual que las sesiones de laboratorio que le son inherentes) se presenta a los estudiantes del segundo semestre de Ingeniería Electrónica así: en el curso magistral, el saber teórico se demuestra de manera deductiva y matemática, las experiencias no son directamente descritas. El profesor no tiende a ofrecer interpretaciones de las ecuaciones en términos de fenómenos físicos. En el laboratorio, en cambio, los estudiantes aprenden a manipular los instrumentos y el saber es más mostrado que demostrado e incluso mostrado de manera abrupta (“haga así, y será mucho mejor...”). Los estudiantes pueden, entonces, tener la impresión de que la teoría está mejor demostrada que los conocimientos experimentales. Aquí la manera de presentar el saber confiere a la teoría un estatuto epistemológico privilegiado.

Finalmente, el texto rescata para la universidad la noción de transposición didáctica<sup>2</sup>, de fines del siglo XX, sugiriendo dos sentidos actuales: 1. de trivialidad, donde los saberes

universitarios son diferentes de sus referencias científicas; 2. de carga heurística, que otorga características propias que desnaturalizan sus referentes puros; por tanto, la perspectiva consistiría en ampliar el saber sabio que a estas apropiaciones le da la universidad.

Y con propiedad indica que el saber enseñar un curso universitario no es el saber en el sentido de lo absoluto “es el fruto de una traducción en el marco de una práctica que permite que ese saber exista a través de la implementación de obligaciones”. Por ello, los tipos de saber en la enseñanza universitaria los clasifican en: aquellos que se refieren a la práctica fuente; los que se refieren a una práctica objetivo o profesional; los que se refieren a los anteriores, orientados a la investigación; aquellos que no se refieren a ninguna práctica profesional.

Y sentencia: las exigencias no coinciden con lo que los estudiantes se sienten obligados a responder, a través de su práctica de aprendizaje; en consecuencia, las limitaciones y exigencias didácticas en la enseñanza de los saberes universitarios tiene, entre otros, dos horizontes: la exigencia del saber tal como lo producen los científicos, y la de los practicantes profesionales que se integran como egresados al entrar al mundo laboral y profesional.

Por todo lo anterior, esta reseña, además de invitar a leer exhaustivamente el texto, invita a ponerlo en práctica, puesto que la enseñanza universitaria, específicamente en las facultades de Tecnología (Ingeniería), es obligada como objeto de estudio; el fracaso académico y la deserción estudiantil así nos lo demandan.

<sup>2</sup> Aparece la bella expresión “milagro de la transposición didáctica” de Yves Chevallard: “Le miracle s’accomplit mais il garde ses mystères” (el milagro se hizo, pero conserva sus misterios), los procesos de traducción se vuelven de esta forma totalmente invisibles.