

January 2008

Conversando con Luis Enrique Ruíz López: “El docente no es el eje central del proceso educativo”

Gabriel Alba Gutiérrez

Universidad de La Salle, galba@lasalle.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Alba Gutiérrez, G.. (2008). Conversando con Luis Enrique Ruíz López: “El docente no es el eje central del proceso educativo”. *Actualidades Pedagógicas*, (51), 117-130.

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Gabriel Alba Gutiérrez*

Conversando con Luis Enrique Ruíz López: “El docente no es el eje central del proceso educativo”

Resumen

En esta entrevista, el profesor Luis Enrique Ruíz López habla de sus inicios en la docencia, de sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, del modelo lasallista de educación, de la postmodernidad de los estudiantes frente a la modernidad de la institución educativa, de las transformaciones del aula, de los retos que traen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, de la evaluación y del pensamiento complejo.

Palabras clave: docencia, formación de docentes, pensamiento complejo, postmodernidad en educación, lasallismo.

Recibido: 21 de octubre de 2007.

Aprobado: 12 de diciembre de 2007.

Origen del artículo: esta entrevista hace parte del diseño editorial de *Actualidades Pedagógicas* que busca presentar en cada número el testimonio de un docente sobre su práctica profesional. En esta entrevista estuvo presente y colaboró el director de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, Fernando Vásquez.

Talking to Luís Enrique Ruiz López: “The teacher is not the central axis of the educational process”

Abstract

In this interview , professor Ruiz Lopez talks about his first experiences in teaching, his understandings about teaching and learning, about the LaSalle model in teaching, about students post modernity in front of the modernity of the educational institution, classroom transformations, challenges of the new technology, evaluations and complex thought.

Key words: teaching, teachers' education, complex thought, post modernity in education, LaSalle model.

* Colombiano, Editor de la Revista *Actualidades Pedagógicas*. Correo electrónico: galba@lasalle.edu.co.

Nos recibe al final de la tarde en su oficina de “la casita de chocolate”. Es un despacho amplio, con un escritorio, un computador y una biblioteca. Vamos a otra salita donde tiene un recibidor y dos sillas. El profesor Ruiz es un hombre amable, viste formal de traje y corbata y se peina para atrás. De voz pausada, tiene una sencillez que lo hace a uno sentirse bien. Es licenciado en filosofía de la Universidad Nacional de Colombia y vivió todo el movimiento estudiantil de los años sesenta, la época de Camilo Torres, de mayo del 68, de “la imaginación al poder”, de los grandes sueños y las grandes utopías. El joven Luis Enrique las tenía, de hecho fue secretario del consejo estudiantil de su facultad y participó de manera activa en las asambleas, las que considera como uno de los momentos formativos más importantes de su vida. También hizo acción social en los barrios Altamira y La Florida de Bogotá, junto a un sacerdote que finalmente terminó uniéndose al grupo de Camilo Torres Restrepo. Le preguntamos si no tuvo deseos de irse al monte. Responde que él personalmente no, pero que algunos de sus compañeros sí, y que uno cayó ejecutado por el ELN por sus discrepancias teóricas con la forma práctica de conducir el movimiento revolucionario. Que a él le interesaba más la reflexión, el estudio y análisis del fenómeno revolucionario que estaba emergiendo y la teoría marxista. Prefiere entonces hacerse profesor universitario y trabajar en varias universidades del país. Más adelante completa su formación con dos especializaciones en la Universidad de El Bosque: una en pedagogía y otra en docencia universitaria.

GABRIEL ALBA:

¿Qué lo lleva a usted a la docencia?

LUIS ENRIQUE RUIZ:

Esa es una pregunta interesante... En el momento en que yo estaba terminando mis estudios, hacia el año 68, todavía había un departamento de educación en la Universidad Nacional –que después fue trasladado a la Universidad Pedagógica–.

Pero ahora volvió...

(...) En ese momento algunos de los compañeros de ese departamento, fueron a nuestra facultad a ofrecernos orientación de tipo pedagógico. El consejo estudiantil convocó a los estudiantes y ellos tomaron dos opciones: los que estaban en el campo específicamente de la filosofía –porque había otro grupo que estaba en el de la historia– dijeron que no querían recibir formación pedagógica. Y los que estaban en el campo de la historia aceptaron y recibieron algún cursillo que dieron esos compañeros... Cuando yo miro esa decisión de no recibir la formación pedagógica, me pregunto ¿por qué esa actitud nuestra?, y encuentro que tal vez, lo que entonces percibíamos que era la pedagogía, se reducía sólo a las técnicas de escribir en el tablero y a las formas de comunicar ideas, y pensamos que sacrificar un seminario de Hegel o de Kant por esas cosas, no tenía mucho sentido... Pero después, curiosamente, cuando terminé –la vida da muchas vueltas– me fui a Tunja, a la Universidad Pedagógica y Tecnológica, y en la Facultad de Educación fui a enseñar algunas asignaturas de filosofía, por ejemplo, filosofía de la educación y allí tuve mi primer contacto con el estudio de la educación y me fui interesando por el estudio de la pedagogía. La Universidad estaba interesada en capacitar a sus docentes e hizo algunos cursos, uno de ellos, me acuerdo, orientado por la Universidad Javeriana, y así empecé a recibir algunas teorías y algunos enfoques de tipo pedagógico.

¿Usted buscó esa vinculación con la universidad o fue por azar?

Yo la busque, y tuve una afortunada oportunidad.

Claro, la opción laboral más posible de un filósofo en este país es la docencia...

Sí, por eso con mucha razón nuestros compañeros de docencia de la Universidad Nacional pensaban que nosotros no teníamos otro desempeño y por eso nos ofrecieron los cursos. En eso tenían razón, ciertamente.

¿Y su primera clase? ¿Cómo fue?

Yo había tenido un par de experiencias cuando estaba en pregrado. Una de ellas, en el colegio de la Presentación San Facon, que fue la prueba de fuego más intensa porque sin ninguna preparación pedagógica yo entendí que tenía que organizar una buena cantidad de contenidos. En ese momento se usaban mucho las fichas, y yo preparé una enorme cantidad de fichas durante cerca de tres meses, para poder hacer una buena exposición frente a las niñas de sexto de bachillerato. Empecé a presentar mis ideas con todo entusiasmo, y en un momento dado sentí que había pasado mucho tiempo porque había terminado todas mis fichas, pero cuando miré el reloj sólo habían pasado quince minutos...

Mi otra gran experiencia fue en la UPTC en Tunja. Yo estaba vinculado con la Facultad de Educación y con el Departamento de Humanidades, donde me dieron la cátedra de Ética y me asignaron un grupo que yo no conocía. El director del departamento, que luego fue rector de la Universidad, me llevó a presentarme ante el grupo y cuando llegamos a la puerta del salón me dijo: "bueno, usted tiene aquí un grupo muy especial porque reúne a todos los líderes estudiantiles de esta universidad". Eran unos líderes sumamente agresivos, aguerridos. Yo en ese momento sentí que el mundo se me venía encima (ríe). Por el tema, y por el tipo de población. Pero quizá el hecho de venir de la Universidad Nacional y de haber tenido experiencia en el movimiento estudiantil me favoreció y pudimos tener un curso bastante significativo.

¿La ética era su orientación desde el comienzo?

Sí, pero después también incursioné en la epistemología, en la filosofía de la ciencia, en la metodología y en lo que llamaban entonces humanidades, donde se tocaban temas de filosofía y de cultura general para estudiantes de carreras técnicas.

¿Y esa sí era su vocación?

Yo lo único que puedo decirle es que nunca en mi vida me he sentido haciendo lo que no es lo mío. Ni he tenido la tentación de hacer una cosa distinta de esto, digamos dedicarme a la administración, o hacer

algún negocio, o cambiar de carrera. Siempre me he sentido muy a gusto, muy reconocido y muy bien tratado por lo que hago.



Luís Enrique Ruíz recibe su título de bachiller del Colegio Mayor de San Bartolomé de manos del jesuita Alvaro González (1968).

¿Qué convicción!

Lo que pasa es que cuando yo llegué a la Universidad Pedagógica de Tunja ya tenía algunas experiencias de liderazgo. Mi bachillerato lo hice en el Colegio Mayor de San Bartolomé, de ahí mi tendencia hacia la filosofía... La filosofía en el colegio la orientaba el profesor Jorge Aurelio Díaz, y dentro de nuestro curso también tuvimos la oportunidad de desarrollar algunas actividades de servicio social, de carácter cristiano, que nos fueron dando una formación en orientación y conducción de grupos. De modo que cuando llegué a la Universidad Pedagógica ya llevaba una formación pedagógica por vía no formal. Lo que no tenía era la teoría.

¿Y sí se necesita formación teórica en pedagogía para ser un buen docente?

Yo creo que sí... Siempre he creído que la pedagogía es "una experiencia docente resignificada continuamente". Y en esa resignificación los aportes teóricos ayudan enormemente. A menudo son de asimilación lenta eso sí... En mi caso, por ejemplo, recibí una avalancha de aportes teóricos aquí en la Universidad de La Salle cuando me incorporé a ella. Y han sido muy significativos para mí. Yo los valoro enormemente. Lo que creo que no opera tanto, es ir de una teoría a tratar de cam-

biar la práctica. En mi caso ha sido mucho más significativo, a partir de la práctica revisarme permanentemente y tratar de ver hasta donde puedo incorporar los nuevos elementos teóricos a lo que estoy haciendo.

¿Cómo han influido sus maestros en su “estilo”?

Yo tuve unos maestros que para nada se aproximaban a lo que hoy son las propuestas pedagógicas. Unos eruditos extraordinarios, que centraban todo su conocimiento en el manejo de una bibliografía amplia. Unas personas conocedoras del mundo de los libros que nos dejaron ese sesgo marcado. Cuando yo empecé con mis clases, tanto estos maestros formales de la universidad, como los no formales en estos otros procesos paralelos, eran básicamente unos grandes comunicadores. Unas personas de una gran capacidad de exposición, de una capacidad retórica fabulosa. Y yo entendí que eso era ser docente.

¿Sin mucha interacción con los estudiantes?

Bueno, con la disponibilidad de los estudiantes, pero centrado básicamente en el discurso del erudito. Yo por lo menos durante unos diez años, me mantuve en ese modelo. Los considero años de tortura para mis estudiantes, aunque ellos valoraban también esa forma de enseñar. Apreciaban esa forma de recibir la información. Después, cuando regresé a Bogotá y me ubiqué aquí en La Salle, empecé a recibir otro tipo de influencias. Ante todo nos tocó todo el impacto de la llamada “tecnología educativa”. Empezaron a hacernos ver que era necesario cambiar los procesos metodológicos; que la sola exposición no daba buenos resultados; que había que incorporar los trabajos en grupo y los compromisos de los estudiantes, y empezamos a modificar nuestra manera de actuar. La tecnología educativa fue un momento muy particular para mí. Recuerdo que nos orientaron a lo que se llamó la *objetivología*, que era toda la temática de la redacción de los objetivos, y luego algo nos hablaron de estructuras de aprendizaje, pero nunca nos dijeron, desgraciadamente, el fundamento teórico de todo eso. Teníamos sólo la

parte operativa que yo entendí como una especie de formalismo para cumplir ciertos procesos administrativos... Nosotros apreciamos todos estos conocimientos, porque anteriormente uno prácticamente no tenía programas de sus asignaturas. Lo que tenía era una lista de temas que normalmente tomaba del índice de un libro y los repetía. Pero en este caso le llamaron a uno la atención y le dijeron “usted tiene que tener un objetivo de tipo formativo con los estudiantes” y eso fue un avance. Lo que yo lamento es no haber tenido un estudio más profundo, más sistemático de toda esta fundamentación, que hubiera sido muy importante, así uno no estuviera de acuerdo con ella.

¿Usted cambió su forma de enseñar a partir de la “tecnología educativa”?

Ahí empecé a cambiar. Pero aquí en La Salle me incorporé a un grupo relacionado con la identidad institucional y entré en contacto con algunos pedagogos que me hicieron ver todas las posibilidades de la pedagogía y la necesidad de ir cambiando los procedimientos didácticos.

¿En ese momento ya era usted decano de la Facultad de Filosofía?

Yo entré aquí como profesor de cátedra de la Facultad de Filosofía bajo la decanatura del Hermano Martín Carlos Morales. Después lo sucedió el hermano José Vicente Henry Valbuena y después me asignaron a mí la decanatura.

¿Y usted como decano decide que hay que cambiar la manera de enseñar?

No, porque en ese momento la idea de cambiar la pedagogía resbalaba entre los profesores. Recuerde usted que la mayoría de los profesores universitarios pensaban que la pedagogía era un saber...

Sí, un profesor universitario era un profesional que tenía como algo extra la docencia...

Y había muy pocos que estaban interesados en mejorar la manera de comunicarse con los estudiantes. Los demás creían que eso era un adorno absolutamente accidental en su profesión. Ante esa situación, uno de los vicerrectores dijo “vamos a

exigir que se cambie”. Y empezaron a controlar el tipo de estrategias docentes que se empleaban en el aula y eso hizo que algunos hicieran unos cambios significativos, pero otros no, siguieron haciendo lo mismo.

¿Usted siguió siendo docente cuando era decano?

Yo nunca he dejado de ser docente. Los cargos administrativos que he tenido han sido dentro de mi contrato docente...

Pero algunos cuando están en cargos administrativos dejan la docencia, por lo menos temporalmente

Eso me parece catastrófico. Yo admiro mucho la iniciativa de un rector de una universidad vecina, que dijo que ninguna persona que estuviera en un cargo administrativo podía abandonar la docencia. Que debería tener por lo menos un curso, porque allí es donde se entiende qué es la universidad, cuáles son sus problemas. Allí se hace universidad... de pronto es un poco exagerado, pero en el fondo es un buen criterio. En el caso mío, siempre defendí mi espacio con los estudiantes: dos, tres asignaturas. Esa experiencia lo lleva a uno a valorar enormemente la riqueza intelectual de la docencia y la pobreza de la mera administración. Porque al poco tiempo se va uno dando cuenta de que los colegas docentes van avanzando mucho en el conocimiento, en cambio uno está dedicado a los memorandos, a los informes, a las reuniones y pierde cantidad de oportunidades de desarrollo intelectual. La docencia lo revitaliza a uno continuamente en el plano intelectual.

¿Ha habido otros momentos distintos a la “tecnología educativa” que lo hayan hecho cambiar su forma de enseñar?

Sí, desde luego. Después de esta experiencia de la tecnología educativa se inicia aquí en La Salle toda una búsqueda de estrategias pedagógicas acordes con el marco doctrinal y con el recién creado proyecto educativo, que como usted sabe en esta universidad se hizo unos diez años antes de que las universidades colombianas adoptaran esa modalidad como guía de los procesos educativos. En-

tonces, dentro de ese proceso, tome parte de un equipo integrado por el director de investigaciones, la directora de currículo y un asesor pedagógico que nos orientó enormemente, el doctor Reynaldo Pérez. Montamos unos cursos que llamamos de “pedagogía y lasallismo” y tuvimos que participar todos en esos cursos, acompañarnos mutuamente y en torno a esa compañía yo iba aprendiendo nuevos enfoques y procedimientos pedagógicos. Junto con esas formas de acompañamiento iba buscando cómo proyectar estas nuevas ideas del proyecto educativo en mis propias experiencias docentes. De tal suerte que hacia finales de la década de los ochenta, gracias a esa experiencia en la Facultad de Filosofía y de los cursos en el área de formación lasallista, que en ese tiempo formaban parte de la Facultad de Filosofía, pudimos redactar el “Modelo Formativo” (1993) e incorporamos en él, el concepto de logros del que ya empezaba a hablarse en el país. Para mí, un cambio fundamental fue entender que el sentido de la docencia debía ponerse al servicio del estudiante, del aprendizaje del estudiante y que ello implicaba perder la centralidad del docente. Entender, que la exposición puramente verbal, era en el fondo una manera de perder oportunidades de promover el aprendizaje, por aquello de que la capacidad de concentración humana es limitada en el tiempo y por aquello de que pedagógicamente las personas a través de la exposición sólo pueden familiarizarse con un tema pero realmente no lo aprenden. También, que hay que desarrollar toda una serie de procedimientos diferentes para que los estudiantes realmente asimilen y aprendan. Y todavía a pesar de eso, no se logra un ciento por ciento de asimilación... Ese fue un cambio radical en mi manera de enseñar. A tal punto que yo, que he sido siempre una persona muy reservada y a pesar de que mi primer modelo fue el de la exposición, ahora he pasado ha hacer mucho más silencio dentro de mis clases, para facilitar la comunicación e interacción entre los estudiantes.



Foto de mosaico de la promoción 1968 del Colegio Mayor de San Bartolomé. ("De allí nació mi orientación hacia la filosofía").

¿Cómo enseña ahora?

Ahora parto de la palabra del estudiante. No sólo por hacer diagnóstico, sino para desarrollar sus conocimientos y estructuras previas.

¿Pero sigue usted centrado en el texto? En el modelo del texto, quiero decir

Según... Mis clases tienen diferentes formas, en una de ellas se parte de la búsqueda bibliográfica. En otras, tomo el modelo del texto guía porque he encontrado en él la forma, dada la naturaleza de la asignatura, de motivar al estudiante. En la consulta bibliográfica propongo el manejo de distintas fuentes. Sobre el texto yo les digo, "bueno, hablemos. ¿Qué es lo que ustedes han encontrado?". Inclusive, eso lo dejé consignado en un artículo para la revista de Ascum sobre el método de la filosofía. Primero la palabra del estudiante. Después de eso hago una síntesis de lo más significativo que los estudiantes han dicho y señalo lo que está fuera de contexto, lo que no viene al caso. El criterio es que este tipo de síntesis no pase nunca de veinte o veinticinco minutos de intervención por parte del profesor.

Sobre esa síntesis se avanza luego en la asignatura. La razón es que aprendí de los comunicadores, que

después de ese tiempo el cerebro ya no procesa bien la información. Veinte minutos es el tiempo que las personas tienen para asimilar en la memoria de corto plazo. Curiosamente he encontrado en la teoría de La Salle algo equivalente. Juan Bautista De La Salle les pedía a los hermanos que cada media hora de clase suspendieran para hacer una oración. Eso lo puede uno entender desde el punto de vista religioso en el sentido de formación cristiana, pero desde el punto de vista pedagógico, La Salle percibía que los niños no tenían más capacidad para prestar atención.

Cambiar de ritmo para estimular la atención.

Sí. De hecho ahora tengo dificultad para hacer exposiciones orales extensas.

¿Qué enseña usted ahora?

Ahora estoy trabajando en la Facultad de Filosofía con *Metafísica*, que es una de las asignaturas más difíciles por su lenguaje y por el actual contexto postmoderno. En el Departamento de Formación Lasallista dicto una *Ética de las profesiones*. Una *cátedra de integración lasallista* en el primer semestre y dos asignaturas en la Maestría en Docencia: un seminario sobre *la docencia desde el punto de vista lasallista* y en Pasto la asignatura de *Inteligencia y Aprendizaje*.

¡Muchas! ¿Cuántas asignaturas ha enseñado usted en toda su vida?

He tenido que trabajar distintos temas. En un momento dado por la situación salarial y para poder mantener a mi familia tuve que atender distintos frentes y aceptar distintas asignaturas, más o menos en el campo de lo que yo había estudiado, pero también en el campo de la historia, del arte y de la pedagogía, y de las diferentes áreas de la filosofía. En un momento llegué a tener seis o siete asignaturas en pregrado.

¿Distintas?

Claro, y tuve que desarrollar un esquema mental que llamé "de matrices".

FERNANDO VÁSQUEZ:

¿En qué consiste ese esquema?

Es tomar en la información personal ciertos ejes, tres o cuatro, que me permitieran canalizar las lectu-

ras e irrigar las asignaturas desde esas matrices. Yo venía de una universidad pública en Tunja donde trabaja de tiempo completo con poca carga docente, a una universidad privada en Bogotá de tiempo parcial con muchas asignaturas. Así desarrollé una matriz básica de filosofía articulada con la ciencia: recogía la lógica, la metodología de la investigación y la epistemología. Otra, relacionada con la antropología filosófica. Otra relacionada con la filosofía de la historia y el arte. Y otra con la filosofía política. Entonces alrededor de esos cuatro ejes de saberes, articulaba mis lecturas y de ahí irrigaba sobre las distintas disciplinas que se me fueran apareciendo. Siempre había unos ejes que eran comunes en mi esquema intelectual, pero expresados según los términos y las relaciones de las distintas asignaturas.

¿Ahora sí puede vivir más cómodamente de la docencia?

No he vivido “cómodamente”, y en ello mi familia ha sido la más sacrificada. Es una familia modesta, pero al mismo tiempo hemos vivido muy bien desde el punto de vista humano. Desde el punto de vista de la solidaridad. Como lo he dicho, yo no me veo haciendo una cosa diferente. Yo estoy contento con lo que he hecho.

¿No tiene ningún tipo de arrepentimiento?

Me sorprende un poco cuando escucho a la gente decir que esto de ser docente es una situación muy difícil, que se sienten maltratados y no reconocidos por la sociedad. Yo veo que en muchas partes hay esa situación que viven compañeros míos, pero en el caso mío no. Una situación que me ha llamado la atención es que desde otras profesiones tratan de decirle a uno “es que nosotros somos unos profesionales, los docentes no”.

Porque no se ve la docencia como una profesión...

Yo me siento muy bien. Estoy agradecido con la sociedad, con las universidades y con mis estudiantes porque me han hecho sentir realizado.

¿Cómo cree que lo clasifican sus estudiantes: cómo una madre, como una cuchilla, como un tirano...?

No, definitivamente como tirano nunca. Me he centrado mucho en la comprensión de los estudiantes y a crear el máximo de empatía con ellos. Para esto he tomado algunos criterios de la filosofía que me han servido mucho, por ejemplo el enfoque de la alteridad de Emmanuel Levinas que me ha llevado a ver al estudiante como maestro. La mejor forma de enseñar es ver al estudiante como maestro del cual aprende uno más de lo que le enseña. Eso lo lleva a uno a dos posiciones: a tratar de estar muy pendiente de lo que es el misterio del otro, del estudiante, y al mismo tiempo de recibir todo lo que viene de él, de sus gestos, de sus preguntas, sus incomodidades, sus inquietudes. Eso lo lleva a uno a superarse, o bien en el campo de la temática que enseña, en la interpretación de las cosas, o en el campo puramente didáctico.



En las afueras del Palacio de Versalles (Francia, 1989).

FV: ¿Por qué no amplía usted un poco más esa idea del enfoque de la alteridad de Levinas?

Ese ha sido uno de los cambios más significativos de mi itinerario formativo. Mi contacto con las ideas de Levinas se dio hacia la década de los noventa y fue el resultado de mi trabajo con la filosofía de la existencia y la fenomenología. Allí encontré, inicialmente en el libro *Totalidad e infinito*, el planteamiento sobre la alteridad. En unas pocas páginas, entre otras cosas, él hace una reseña histórica de cómo la modernidad iniciada con Descartes olvida el sentido

de la alteridad, que sólo se empieza a pensar sistemáticamente en la filosofía del siglo XX. Descartes entendió al otro, dice Levinas, en el marco de la totalidad del propio yo, simplemente como instrumento o como representación de un ser externo, pero nada distinto de cualquier otra cosa que está fuera de nosotros. De alguna manera la revolución francesa empieza a preocuparse un poco por el otro, entendido dentro de lo que él llama “el cálculo de analogía”, es decir, que el otro es uno como yo, y en ese sentido según la interpretación que yo tenga de mí mismo, tiene vigencia el otro. Se avanza un poco más con la fenomenología de Heidegger, que reconoce ya al otro en el contexto de la intersubjetividad, y en el caso de Heidegger en el contexto de un *nosotros* que abarca la realidad del yo y del otro. De allí se pasa a otra visión que es la de Martin Buber, quien entiende el yo y el otro, en una relación exquisita de humanismo, de intimidad, de crecimiento mutuo (la denominaba yo-tu), pero que Levinas entiende que no es aplicable a grupos grandes y mucho menos a propuestas de tipo político y social donde no es posible tener ese tipo de amistad con los demás. Entonces Levinas expone su tesis de la “alteridad radical”, en la que hay que entender al otro como absolutamente otro, pues cada uno fue hecho para ser diferente, un “infinito”, y que hay que evitar totalizarlo. Desde ese punto de vista, en la pedagogía hay que entender al alumno como maestro de uno mismo y no tratar de esquematizarlo, de totalizarlo de instrumentalizarlo o manipularlo.

Si le parece dejemos el pasado y vamos al presente y al futuro. ¿Cómo ve la función del docente universitario hoy en Colombia?

Lo que yo percibo está obviamente sesgado por mi experiencia del pasado. En mí hay un acumulado de hechos y de ideas pedagógicas. Una primera ha sido tomada de José Ortega y Gasset que decía que para la juventud convenía ante todo lo que llamaba una “pedagogía de la alusión”, que significa que a los

jóvenes hay que seducirlos con unas cosas y desmotivarlos a otras que van en contra de su desarrollo humano. Y esa teoría permanece en mí en el trasfondo. En segundo lugar, tengo un enfoque que viene de la Universidad de La Salle, a la que le debo una gran parte de mi formación en educación, y es el de promover espacios educativos de carácter personalizante, entendido esto como espacios donde el estudiante se sienta conocido y reconocido por su profesor. Espacios organizados científicamente en el tiempo y el lugar, y espacios en los cuales haya un respeto por el trabajo de los estudiantes desde su nivel de aprendizaje y desde sus características individuales. Últimamente hay nuevas concepciones pedagógicas que lo invitan a uno a una lectura crítica y a una apropiación creativa de los contextos actuales tan cambiantes y tan dinámicos para la construcción del sujeto de ese proceso de formación. Desde esa óptica, yo estoy influenciado por las propuestas de los hermanos cristianos para la formación de las nuevas generaciones. Lo primero que uno aprende en La Salle es a hacer una propuesta pedagógica a partir de la identificación de las necesidades reales de los educandos. Yo percibí, por lo menos cuando escribí ese capítulo que usted me menciona,¹ una actitud digamos, un poco “postmoderna” en los estudiantes, que contrasta con una tendencia moderna y modernizante de la educación. Esa tendencia modernizante de la educación se manifiesta en ese afán del sistema educativo por controlar racionalmente hasta el más mínimo detalle, todo lo que pasa en la institución y en la relación educativa. De tal suerte que tenga uno que dar cuenta de cada interacción, de cada proceso; todo debe estar controlado por la institución educativa y hoy también por el estado. Y parece que todo esto es lo que nos ha pasado con estos procesos de acreditación donde hemos podido apreciar a qué niveles de detalle se llega en la observación de los procesos educativos. Y eso, dentro de los sistemas educativos se entiende que es enormemente beneficioso,

¹ Hace referencia al capítulo “Retos del educador lasallista de cara al siglo XXI” en Luís Enrique Ruiz López (2001), *Reflexiones sobre la universidad lasallista*, Bogotá, centro de investigaciones lasallistas, del que le hable fuera de la entrevista.

que es la expresión máxima de la modernidad. Pero a la vez se encuentra uno con unos estudiantes que parecen ser totalmente ajenos a ese tipo de propuestas. Por el contrario, están marcados por lo que algunos teóricos llaman la “postmodernidad”, entendida como la búsqueda de los espacios para la informalidad, para el relativismo, para lo estético, el disfrute de la vida, para las posiciones pluralistas, radicales y para no aceptar fundamentos comunes. Ese es un contraste que en los últimos años me ha llamado mucho la atención. Es un contraste en el que he visto una evolución y hoy ya tendría que decir que eso hay que matizarlo a la luz de mi experiencia en esta universidad. En primer lugar porque en este momento tengo estudiantes de tres niveles, con tres contextos muy diferentes: estudiantes del pregrado diurno de primer semestre; estudiantes de pregrado de tercer semestre nocturno; estudiantes de séptimo semestre diurno; y estudiantes de postgrado. Entonces se ve que esta afirmación, por una parte, ha variado en los últimos cinco años. Algunos dicen que las sensibilidades juveniles están cambiando cada vez más rápidamente y tal vez lo que dijimos hace cinco años hoy ya no tenga plena validez. Por la otra, son contextos totalmente diferentes. Pongamos por caso los estudiantes de pregrado. El año pasado tuve grupos donde se notaba en casi todos esa actitud postmoderna. Los muchachos querían disfrutar antes que hacer un trabajo sistemático, querían tener la experiencia de su libertad. Pero ahora en el grupo que tengo de primer semestre, hay personas un poco más asentadas, más organizadas, mucho más interesadas en los temas. Desde luego, el estudiante nocturno viene ya muy comprometido con su formación, porque le cuesta directamente, si no siempre en términos económicos sí en esfuerzo, ya que la mayoría trabaja en el día y tienen un sentido de la economía y de la educación donde su profesor reemplaza en parte a los libros que no tienen tiempo de leer. Desde luego los estudiantes de postgrado son personas adultas que tienen una concepción de la vida mucho más práctica y funcional. Por otra parte, pienso que todo

esto de que habla la postmodernidad de cara a los jóvenes, hay que mediatizarlo con el tema de las culturas juveniles. Yo aprecio mucho el diagnóstico que hizo Rodrigo Parra Sandoval sobre la universidad en su libro *Educación y modernidad en Colombia*. En el tomo cuatro, que dedica a la universidad, destaca cuatro grandes soledades en los muchachos. Primero la soledad más usual, la soledad psicológica, que hoy por hoy está articulada a la situación cultural de muchos de estos jóvenes. Por una parte sus condiciones habitacionales en apartamentos con espacios muy pequeños, y en segundo lugar en apartamentos solos, porque sus padres están trabajando y sus hermanos estudiando. Los muchachos aguantan esa soledad habitacional un tiempo, pero luego tienen que salir a buscar otros espacios. Esto hace que la universidad se convierta en un espacio alternativo para “estar”, o por lo menos para sentir la presencia de otros seres humanos, para ver a otras personas, y esto es muy comprensible. Ese tipo de soledad asociado a ese otro hecho de las transformaciones en la familia que algunos denominan con la palabra “crisis”, hace que los muchachos busquen la universidad más frecuentemente como un lugar más que para estudiar, que para hacer, o para ser, para estar. Esa es la soledad social, la otra, es la soledad de tipo político. A los muchachos muy difícilmente los convencen las propuestas políticas. Anteriormente, había de todas maneras unas ofertas ideológicas que convocaban, pero hoy pienso que los muchachos, salvo algunos que se integran a grupos cívicos que los logran convencer, viven en una incertidumbre, sin credibilidad ni confianza en los diferentes grupos y posiciones políticas. Ese tipo de situación matiza mucho eso que se llama la postmodernidad. Finalmente, está la soledad en cuanto al futuro de muchos de ellos, porque yo pienso que todos son conscientes de que hacen una carrera con la ilusión de que al final van a tener un título que oriente sus vidas, pero el desempleo profesional cada día es más evidente en sus familias, en sus colegas. Las crisis en las relaciones de pareja, las crisis de afectividad tan notorias, hacen que los

muchachos tampoco vean que en la relación de pareja van a encontrar un futuro muy seguro para su vida. El hecho de que se manifiesten un poco en rebeldía contra nosotros los adultos, pienso que es también expresión de su edad. Se sabe que los jóvenes siempre han tenido esa actitud de buscar mecanismos de diferenciación y de posición propia frente a los adultos, pero que tratados con confianza, con comprensión, al poco tiempo van asimilando lo que consideran que es valioso de parte del mundo de los adultos. En ese sentido, hay varias cosas que por lo menos han quedado claras para mí. En todo caso, frente al modelo educativo hoy, es claro que el docente no es el eje central del proceso educativo. Lo que se tiene que lograr es que sea el alumno el agente de su propio proceso formativo y no que el docente tenga que “formar”. Que él sea responsable de su propia formación, de su propio desarrollo. Lo que un docente tiene que buscar es que eso se logre. Yo que fui formado en el esquema del “comunicador clave”, el que daba toda la información; pasar a esta concepción centrada en el alumno fue difícil, pero hoy la percibo enormemente gratificante. Y tratar de ayudarles a buscar las mejores opciones para la construcción de su subjetividad, me parece que es el gran reto que tenemos los educadores. Abrirles a los estudiantes todo el panorama del contexto, para que ellos se articulen realmente en esos contextos en los que tienen que vivir.

FV: ¿Cómo es eso de la pedagogía de la alusión de Ortega y Gasset?

Es una de las experiencias pedagógicas que más me ha servido. Responde a la relación concreta que tengo con los jóvenes, pero también es aplicable a nivel investigativo en otros espacios educativos. Es la constatación, primero, de que el joven está en una edad en que está abierto a todo tipo de ilusiones, ideales, aspiraciones, a veces utópicas. Luego, de que hay que ser conscientes de que ciertas rutinas o prácticas pedagógicas los cansan y desmotivan, especialmente a los de los primeros semestres. Un compañero docente decía “con los jóvenes no sirven los mensajes rodados, sino los mensajes trotados”, y

aun más yo diría “saltados”; porque a veces hay que dar grandes saltos para que ellos reconstruyan desde su creatividad las ideas, las lógicas, los pensamientos, su propio sentido de vida. En la universidad se trata primero de lanzarles básicamente inquietudes, problemas, interrogantes y grandes hitos para que ellos reconstruyan internamente su propio pensamiento. En algunos casos los estudiantes reconocen la importancia de esto. No resaltan tanto que les haya enseñado una doctrina específica, sino que los haya llenado de inquietudes; que les haya hecho avanzar por sí mismo en su propio conocimiento. Otra cosa son los adultos.

¿Usted sí cree que la academia –desde la primaria hasta la universidad– está sintonizada con el mundo actual? Porque yo percibo que muchos de los saberes importantes para la vida de hoy no pasan por la academia. Esos saberes circulan por otros lados: por los medios de comunicación, por las redes, por las comunidades, por los grupos virtuales. La escuela ya no es el único espacio de legitimación del saber, y sigue arraigada a un modelo que tiene poco que ver con el mundo contemporáneo...

Estoy de acuerdo. Así como estamos los educadores afortunadamente descentrados, la institución educativa también tiene que aprender a descentrarse y entender que las rutas de formación no pasan todas por ella. Que las personas pueden construir su subjetividad, su desarrollo en otros espacios. Es muy significativo por ejemplo y muy inquietante el mundo de lo virtual. Inquietante porque muchos de nosotros estamos todavía en ese proceso de alfabetización en este tema. En cambio los jóvenes están enormemente avanzados, manejan estos nuevos mensajes con una gran fluidez. Lo que los adultos logran muchas veces es convertirlos en medios para mantener formas tradicionales de educación y de pedagogía: las presentaciones en *power point*, ponerlos a consultar artículos en Internet y ese tipo de cosas. En el mundo del lasallismo, encontré una propuesta que están haciendo en una maestría en educación en Australia, donde la primera parte manejan el conocimiento so-

bre La Salle, su propuesta educativa, pero la segunda parte, la proyectan mucho más hacia el futuro y es una propuesta de orden virtual. De hecho esto ya es un poco atípico dentro de la educación lasallista que ha enfatizado en la presencialidad y con razones muy fundadas. Esta propuesta nueva, además tiene una fundamentación un poco distinta, en la neurociencia, en la importancia que tiene la virtualidad para el desarrollo del cerebro. La virtualidad no es simplemente el medio por el cual se trasmite un mensaje al estudiante, sino que él puede ahí desplegar en ella su creatividad, su autonomía con infinitas posibilidades.

Los nuevos medios no sólo como difusores de conocimiento sino como generadores de nuevo conocimiento

Y de desarrollo cerebral...

...de nuevas sensibilidades... ¿Eso no cuestiona la centralidad del texto? Existen también otros lenguajes además del escrito, la imagen por ejemplo, pero eso la academia todavía no lo tiene muy en cuenta, no lo cree importante, cuando no lo desprecia abiertamente...

Desde luego. Yo estoy de acuerdo con usted. Una de las asignaturas que me han asignado en el postgrado es esta de "Inteligencia y aprendizaje", según el syllabus se trabaja el tema de las inteligencias múltiples. Al adentrarse en este tema no sólo encuentran unas concepciones de inteligencia que antes no se concebían, sino que se abren otros espacios a través de la última que propone Daniel Goleman, el autor de la inteligencia emocional, que es la inteligencia social. Según él desde la neurociencia se pueden entender de manera distinta las relaciones entre los seres humanos. Así puede existir una nueva inteligencia que es la inteligencia "cerebro-virtual", en donde la persona a través de todos estos nuevos lenguajes pueden construir y desarrollar realmente su crecimiento personal. Juan Bautista De La Salle le dio a la gente los códigos de la lectura y la escritura. Pues hoy por hoy se podría aplicar esa misma actitud si se entiende que hay que leer muchas más cosas,

escribir muchas más cosas en lenguajes distintos de los tradicionales, alternativos a la revolución de Gutenberg. Hay otras cosas que hay que "leer". Por eso todo este mensaje puede llegar a través del oído, por ejemplo de la música, que para los muchachos es tan importante. A través de las voces y de las maneras como ellos resignifican todas estas experiencias de sus grupos, de sus culturas... esto debería ser para nosotros un motivo muy especial de estudio. En algún momento tenemos que llegar a incorporarlo en los procesos de formación.

Pero no exclusivamente dentro del aula. Porque el mismo concepto de aula empieza a transformarse...

De hecho se empieza a notar en los últimos tiempos que el aula tiene que volverse transparente. Porque una de las cosas que ha aportado la pedagogía basada en la lectura de los contextos es que dentro del aula se tiene que empezar a atender necesidades que hace cuarenta años no se pensaban: la globalización por ejemplo, la productividad, la democracia, la ecología. Ya no sólo el tema disciplinar. Por lo menos en ese sentido el aula empieza a hacerse transparente. El aula ahora es sólo un punto de referencia al cual hay que llevar muchas otras formas de experiencia extraescolar para cualificarlas.

Un espacio de discusión más que de instrucción, a donde llevamos cosas que se pueden adquirir por otros medios... Pero a propósito, con toda esta globalización del conocimiento, uno ve a la universidad como esa fábrica del conocimiento estandarizado. Las más poderosas hegemonizan y crean los formatos. Dentro de muy poco ya se contratará a un docente para que enseñe la asignatura "X-534" que es igual en todo el mundo: ya tiene unos "objetivos de formación", una metodología trazada, unas formas de medir el conocimiento y bibliografía única...

... los estándares de calidad definidos...

Exacto. ¿Eso ya se da, no?

Se da en términos convencionales un "totalitarismo cultural"... Se trata de controlar, hasta el instante y el minuto de cada relación educativa que se pueda llegar a tener con los estudiantes. Está todo cui-

dadosamente medido, observado, estandarizado de manera que ya no se tengan más espacios sino para hacer lo que está previsto. De todas maneras es como tratar de tener una red cada vez más fina para atrapar el agua de la vida del joven. Los jóvenes pueden tener pistas para la salvación, en el sentido de que son como el agua y no como esa red que les estamos construyendo desde una concepción “moderna”. Tenemos que aprender mucho de nuestros jóvenes, que nos están enseñando por donde tiene que ir una nueva educación que respete su subjetividad y frente a este totalitarismo cultural y social.

Yo veo que cada día el docente es menos autónomo, que tiene menos libertad y todo a cuenta de la llamada “calidad”. Es un docente más controlado y que responde más a los estándares de calidad que necesita la industria de la educación... Habría que pensar en lo que usted ha dicho, que las propuestas salgan de los jóvenes y la institución y el docente dejen de ser el centro...

En la Constitución Política de Colombia está expresado que el centro de la educación debe ser el estudiante y su aprendizaje, y no tanto el docente, pero el mismo Estado se ha encargado de ir cerrando este tipo de espacios de desarrollo humano. Lo que percibo, es que frente a ese intento por capturar más estrictamente lo humano, pues el ser humano busca liberarse por algún lado.

Mire usted como cada día es más dispendiosa y engorrosa la elaboración de un syllabus. Cada día hay más ítems que llenar, y cada día está más constreñido el docente. Y lo peor es que el estudiante va por otro lado...

Y se dejan de lado aspectos importantes como la calidad en la comunicación, que para algunos es la esencia de la educación... Hay que crear relaciones de comunicación de calidad que permitan superar la comunicación instrumentalizada o “estratégica” como la llaman algunas escuelas filosóficas actuales. Hay que rescatar el valor de la comunicación, no tanto la que busca “el entendimiento mutuo”, sino la del disfrute, la del contacto, la del vivir con el otro...

La de la seducción en el buen sentido de la palabra...

Se está volviendo a aparecer por otros medios, pero con dificultad porque, el proceso va un poco contra corriente....

Usted en un texto en que habla sobre el docente lo hace con la metáfora de la “nave espacial” ¿Eso en qué consiste específicamente?

La idea se refiere a ese hecho concreto de que nosotros somos espectadores móviles dentro de espacios igualmente móviles. Entonces se va teniendo la experiencia de que no hay nada definitivo en este mundo. Frente a la actitud de las personas que buscan que la educación ofrezca seguridades, la propuesta de uno de los autores de la complejidad, Edgar Morin, es que tenemos que educar para esa incertidumbre. Algún profesor que relataba en qué consiste eso de la madurez de la personalidad, decía que es como el equilibrista en una cuerda floja: mantener el equilibrio dentro del habitual desequilibrio. En ese estado móvil siempre debe haber unos puntos de referencia a nivel muy personal que permitan enfrentar la movilidad de todas las cosas. El tema de la educación en el contexto de la complejidad es un poco la razón de este ensayo y de uno de los grupos que tenemos en la Universidad de La Salle que se llama “complejidad y transdisciplinariedad”, que nace de la concepción de que para entender la realidad, primero tiene que verse su articulación a los contextos, pero al mismo tiempo que los contextos son cambiantes y nos obligan a estar cambiando. Desde ese punto de vista, se tiene que tener esa capacidad de moverse dentro del tejido de relaciones que hay, no solamente en la sociedad, en la cultura, en la familia, en los grupos, sino en general en el planeta y en las propias relaciones. La formación que da el pensamiento complejo es una tarea absolutamente necesaria. Pero al mismo tiempo cuenta con una dificultad muy grande especialmente en cuanto a los docentes, pues la pregunta es ¿quién educa a los docentes para que cambien su manera de pensar?

Yo veo que las teorías del caos, el paradigma de la incertidumbre y de la complejidad han permeado las

ciencias duras, la física, la filosofía, el arte, ¿pero no sé como han permeado la educación? ¡Y cómo puede lograr que se transformen los currículos, los programas, los docentes!

Pienso que en esto estamos todavía en un estado muy incipiente. Estamos es una fase de expectativa y de sorpresa, frente a todas estas posiciones.

Porque no se asegura que sea rentable... ¿Qué docente resulta rentable para el sistema? ¿Qué temas? ¿Qué modelos? ¿Qué preguntas? Lo rentable mueve al sistema y hay docentes magníficos, pero que ya no resultan rentables y entonces salen del sistema...

En ese sentido pueden verse los efectos del sistema educativo. Los teóricos han dicho que el mundo de la vida ha sido colonizado por el mundo de la racionalidad... Yo agradezco haber tenido un tipo de maestros que aunque tenían unas pedagogías que hoy están cuestionadas, establecían una relación de respeto con los estudiantes; nunca maltrataban, se podía hablar con ellos y no se ofendían por manifestarles nuestra ignorancia. Eso me marcó para toda la vida...

FV: ¿Cómo entiende usted la evaluación? ¿qué importancia tiene? ¿qué proceso sigue usted?

Inicialmente tenía una visión de la evaluación cuantitativa sobre el supuesto de que se podían medir los conocimientos. La experiencia en la Universidad de La Salle me permitió aprender que la evaluación no es una cuestión de números, sino una de las formas que tenemos los seres humanos en primer lugar de construirnos a nosotros mismos. La evaluación es ante todo un ejercicio de reflexión, de auto análisis, de auto crítica, para tratar de avanzar en nuestra propia concepción del sentido de la vida. Los primeros que tenemos que evaluarnos somos los propios docentes. Sólo sobre la base de una verdadera auto evaluación docente puede hacerse una evaluación externa. Lo aprendí, entre otras cosas con el Hermano Fabio Gallego, que en esos tiempos se ocupaba de esos temas. Con él aprendí que hay una evaluación por normas y una evaluación por criterios, que hay distintas formas de evaluación, pero que al final lo

importante es no dejarse uno enredar con el problema de lo cuantitativo o lo cualitativo porque lo básico es el sentido formativo que tiene la evaluación.

FV: ¿Qué importancia le da usted a la escritura en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje?

Esa es una pregunta que debería responder usted (risas), entre otras cosas porque yo he tenido mala información en ese campo. A pesar de haber estudiado filosofía, los procesos que yo recibí fueron fundamentalmente orales. Incluso, las evaluaciones eran mayoritariamente orales y muy pocas de carácter escrito. A eso hay que sumarle el hecho de que me eximieron del trabajo de grado, porque yo supuestamente tenía muy buen rendimiento académico, pero esa decisión no representó un beneficio, porque me privaron de hacer el ejercicio de la redacción de un trabajo de grado. Desgraciadamente cuando yo entré a la universidad, el Departamento de Letras, que estaba muy ligado al de Filosofía, se estaba independizando. Todas esas experiencias limitaron mi relación con la escritura, pero por razones de tipo burocrático y administrativo he tenido que ejercitarme en escribir. Finalmente cuando he visto con mayor claridad la importancia de la escritura ha sido este año en razón de su propuesta sobre cómo la escritura ayuda a la estructuración del pensamiento y ayudar así a los alumnos a desarrollar su aprendizaje. Con gran sorpresa he visto que varios de los estudiantes de la Maestría en Docencia, han tomado ese criterio como un reto realmente serio y me han dicho que ha sido para ellos una de las mejores enseñanzas de la Maestría, y están aplicados a ese nuevo compromiso, a estructurar una nueva manera de pensar a partir de la escritura.

FV: ¿Qué grandes pedagogos lo han marcado a usted?... ¿Qué obras?

San Agustín especialmente con el texto de *Magistro*. No sólo por ser un texto de teoría del conocimiento, sino por la función que le da al maestro de crear unos ambientes que estimulen a la persona para que construya y desarrolle desde sí misma su búsqueda de la verdad. De los pedagogos contemporáneos me



Con el investigador cubano Miguel Campos, tal vez la figura más importante de la investigación sobre La Salle (2001).

ha impactado en algún momento el profesor Antoni J. Colom Cañellas de la Universidad de Baleares que propone una visión de la pedagogía como metateoría de la educación. De él destaco dos libros: de 1972, la *Teoría y metateoría de la educación* y de los últimos trabajos sobre todo, *Después de la modernidad*, que le ayuda a uno a ubicarse en una filosofía de la educación contemporánea. Uno de los filósofos que he trabajado mucho es Xavier Zubiri, discípulo de Ortega y Gasset. Algunos compañeros de estudio como Germán Marquínez y Fidedigno Niño han escrito textos sobre pedagogía a partir de ese autor. Otro al que le he dedicado tiempo de estudio es a Edgard

Morin, sobre todo en sus últimas propuestas sobre la pedagogía, *Los Siete saberes* y *Educación en la era planetaria, sobre el amor de la poesía y la sabiduría*. También he tenido contacto con las tendencias personalistas que proceden de Mounier y de Pierre Faure, pues la universidad ha hecho una opción en la década de los ochenta y los noventa por ese tipo de pedagogías. También los pilares de la educación de la UNESCO y *La educación agenda para el siglo XXI del PNUD* me han dado importantes elementos. Así mismo los desafíos para crear la escuela de José María Mardones. Últimamente me orienta mucho Bernard Lonergan.

FV: ¿Qué importancia tiene para usted la didáctica?

Es el momento final donde se concreta lo que se sabe de pedagogía. Personalmente he aprendido aquí en La Salle distintas estrategias y alternativas didácticas. Pienso que hay que desarrollar un menú de posibilidades didácticas. No creo que uno tenga que casarse específicamente con una escuela o un enfoque, sino más bien tener un menú que le permita responder a los distintos problemas que la dinámica de la docencia le va planteando. Cada curso es distinto y uno tiene que tener un repertorio de posibilidades, no solamente para planificar el desarrollo de un semestre de cada curso, sino también para enfrentar las situaciones que suelen suscitarse a veces a lo largo de un mismo curso.