

Carretera perdida, pero transitable

Alberto Harari

Muchas veces nuestros alumnos deben sortear distintos escollos al ingresar a la nueva y ardua vida universitaria, y uno de ellos es el de la resolución de problemas; pero no únicamente se cruzan con inconvenientes asociados a temas administrativos o de equivalencias y correlatividades, sino con aquellos que deben resolver, ocasionalmente, en tareas o trabajos prácticos que se enuncian en las cursadas.

Como explica Puy Pérez Echevarría en *Psicología del pensamiento* (Carretero y Asencio, comp., 2004), problema es aquel que aparece como una situación que se necesita resolver y para la cual no se cuenta con los procedimientos mecánicos o fórmulas aplicables para resolverla. Para que un problema sea tal, primero se debe dar cuenta o reconocer su existencia y carecer de caminos automáticos para su resolución. Más bien se requiere realizar una práctica reflexiva y encontrar las vías más adecuadas para llegar a una solución del mismo, siguiendo ciertos pasos secuenciales.

Para poder diferenciar el concepto-problema con el concepto-ejercicio, se puede decir que resolver éste último implica emplear una operatoria mecanicista, una repetición de fórmulas mediante las cuales se llega al resultado deseado. Realizar ejercicios requiere de los alumnos aplicar técnicas aprendidas y previamente utilizadas, apuntando a un automatismo en la resolución de los mismos. En cambio, el problema los enfrenta con una situación nueva cuya solución demanda hacer uso estratégico de conocimientos previos aplicando destrezas, consumiendo recursos, transitando caminos alternativos.

Puy Pérez Echevarría sostiene que un alumno se siente más cómodo resolviendo un ejercicio que enfrentándose a un problema, dado que para el primero aplicará lo ya conocido, mientras lo segundo le demanda una búsqueda mucho más compleja. Y más difícil es poder poner en palabras los pasos seguidos para su resolución dado que, muchas veces, sabemos cómo se hace algo pero no sabemos decir cómo.

Una situación resulta ser problema cuando es percibida como una circunstancia a la que antes no se la ha enfrentado y para la cual hace falta, si se la quiere resolver, aplicar más de lo que ya se sabe. Solucionar el problema implica: 1. Reconocer su existencia; 2. Idear un plan para su resolución; 3. Llevar a cabo ese plan; 4. Reflexionar para ver si se logra el objetivo.

Para pensar la solución de problemas, es posible hacerlo desde dos enfoques: 1. Aquel que se basa en la adquisición de estrategias generales que, ya obtenidas, se pueden aplicar a otros problemas; y 2. El que aborda las soluciones considerando el área específica al que pertenece el problema, disponiendo estrategias para resolverlo, siendo éstas no transferibles a otros problemas, debiendo ser un experto el que se enfrente al mismo, por el hecho de dominar la disciplina en la que aparece el enigma en cuestión.

Y siguiendo con el problema, otro reto que deben enfrentar los estudiantes que ingresan al mundo universi-

tario es el de la lectura, tarea no menor a la escritura o la oralidad en el ámbito académico: “Hoy muchos estudiantes leen porque es su obligación y tratan de dedicar a la lectura el menor tiempo posible, porque no encuentran en ella el placer que hallan en otras actividades...” (Tuchsznaider, 2005).

Es difícil aventurar qué pasa por la cabeza de nuestros alumnos cuando se topan con los textos que nosotros, docentes, les sugerimos leer (por no decir obligamos) para lograr el aprendizaje de un tema.

Al planificar una asignatura y hacer la selección de bibliografía para la misma, damos por sentado que, el hecho de que nosotros la comprendamos supone que ellos también lo harán, cuando muchas veces no sucede así y, más que ayudarlos a ilustrarse, estos textos se erigen como antagonistas de una película de terror, que los persiguen durante todo un cuatrimestre cual *serial killers* que buscan acabar con sus adolescentes vidas universitarias.

La Dra. Paula Carlino, en *Escribir, leer y aprender en la universidad* (2005) intenta, como docente, comprender las razones de las dificultades que atraviesan los nuevos estudiantes frente a los textos universitarios, requiriéndole a sus colegas que enseñen un modo de encararlos y ayudar a entender lo que los textos no dicen.

Haciendo una distinción entre textos académicos (los que enseñan a aprender) y textos científicos (los elaborados por investigadores), Carlino sostiene que los primeros son derivados (y recortados) de los segundos que, además de estar destinados a colegas científicos y no a alumnos universitarios, quedan descontextualizados, por lo que “impide al lector ubicarse dentro de lo que lee”, generando entonces problemas de comprensión.

Es por ello que plantea a los docentes “tender puentes entre la cultura que traen los alumnos y las distintas culturas académicas”, proponiendo reponer el contexto omitido a causa del uso de fotocopias, llevando el libro entero a clase, mostrando la fuente y el autor que son origen de las copias que tienen entre sus manos, discutir el contenido del texto en clase, etc.; en definitiva: llenar esos vacíos propios de la poca experiencia en lectura de textos académicos, brindando un andamiaje, al menos necesario en los primeros años de la carrera.

Sin embargo, parafraseando a la doctora, sin el apoyo de las instituciones para cumplir esta labor de “alfabetización académica”, difícilmente docentes y alumnos puedan llegar muy lejos. La responsabilidad acerca de cómo se leen los textos científicos y académicos debe ser compartida entre todos los actores intervinientes en la educación superior, y no dejársela exclusivamente al alumno.

La guía de lectura es una buena estrategia que un docente puede emplear para ayudar al estudiante a desentrañar los misterios del apunte al que se enfrenta, intentando lograr, de esta forma, una lectura crítica, acorde al nivel universitario en el que se encuentra. Mediante preguntas que permiten enfocar el análisis del texto hacia los conceptos que la cátedra considera centrales, la guía de lectura se enuncia en clase y es resuelta en forma escrita por los alumnos. Para el encuentro siguiente se genera una puesta en común de las respuestas halladas, forjándose un intercambio y comprensión del tema,

reconstruyendo la teoría central propuesta por el autor analizado. Dependiendo de las preguntas que el docente esboce en esa guía, el alumno podrá hacer foco en diversos conceptos tratados en el texto, e inclusive salir del mismo y relacionar esos conocimientos con otros similares tratados por otros autores en otros ensayos. Si bien las guías no se proponen como obligatorias – ya que, al momento de enunciarlas, en mi experiencia personal, aclaro que son de uso optativo – la mayoría de los alumnos hace uso de ellas y permiten que en la clase de la puesta en común puedan participar más, puesto que tienen frente a sí las respuestas halladas y, además, el intercambio coloquial permite que se generen re-preguntas, ejemplos, desacuerdos, discusión y re-descubrimiento de ideas. Seguramente, para el docente sea más fácil esto de “lean para la clase próxima de la página 26 a la 48” que armar una guía de lectura que focalice lo que se pretende que rescaten los alumnos del texto que se incluye como bibliografía; pero seguramente, para el alumno, sea más conveniente contar con un pequeño cuestionario guía que lo encamine.

Frente a un trayecto que, frecuentemente, aparece como un laberinto de párrafos en una carretera perdida, la guía de lectura propone circular por el texto, brindando la ayuda necesaria para hacerlo con éxito. Así, se constituye como un asistente útil ante el sinuoso sendero sin señalizaciones que puede resultar un apunte, haciendo que el recorrido por los libros universitarios sea placentero y permita al que lo atraviese una llegada a destino victoriosa.

Referencias bibliográficas

- Carlino, Paula. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Del Puy Pérez Echevarría, María. *Solución de problemas*. En Carretero M. y Asencio M. (comp.) *Psicología del pensamiento*. Cap. 6 Editorial Alianza, Madrid, 2004.
- Tuchsznaider, Ruth. (2005). *Leer, pensar, comprender*. Buenos Aires: Temas Grupo Editorial.

Argentina y sus vinos

Juan Heredia

Michel Rolland es un enamorado de Argentina y sus vinos. Su oficio es el de elaborador de vinos, tarea que requiere conocimientos técnicos y creatividad al aunar experiencia y sensibilidad en aromas y sabores.

Pocos profesionales han contribuido como el al rotundo cambio que experimento la producción mundial de vinos desde la década del 70 en adelante. Antes en la elaboración de vinos, sólo se preocupaban por lograr éxitos en términos cuantitativos. Pero a partir de allí comenzó una voraz obstinación por conseguir mejores vinos, si importa cual fuera su precio de venta.

Así no sólo se logro mejorar la calidad de la vinificación, sino también la etapa de estabilización de los mismos. Hasta ese momento en Europa se producía una buena cosecha cada diez años.

Con la eficiencia que caracteriza a sus profesionales el Instituto Enológico de Burdeos comenzó una tarea sistemática para erradicar los inconvenientes que producían estas alternancias en calidad. Se llegó a la conclusión que cuando ocurría una buena añada esto estaba inevitablemente relacionado con producciones relativamente bajas, veranos cálidos a muy cálidos y uvas con maduración completa.

Aprendieron y enseñaron a soportar, con paciencia el miedo común de todos los productores del mundo ante la espera de una correcta maduración, a pesar de las contingencias climáticas que a todos en todo el orbe acechan. Comprender los fenómenos físicos, químicos y microbiológicos que afectan al vino fue el resto.

Después comenzó el crecimiento espectacular de la calidad en las producciones.

Tarea en la cual desempeño un activo papel otro grande de la enología llamado Emile Peynaud. Así comenzó ese largo ejercicio de la sabiduría que consiste en no sólo confiar en los datos estadísticos científicos formulados en laboratorio, sino en continuar la antigua práctica de catar cada una de las producciones.

Comenzó entonces una nueva era vitivinícola. Argentina al igual que España e Italia sólo producía vinos para consumo interno. Hoy en cambio son cada vez más los productores que se dedican a buscar calidad que les permita exportar. En ello interviene no solo la calidad de la uva producida sino también otros detalles de elaboración; índice de maduración, recolección mecánica o manual, horario para vendimiar a fin de evitar fermentaciones indeseables y pérdidas de aromas, modos de vinificación y bazuqueos para los tintos, temperaturas de fermentación, prensado y desfangados en blancos que aseguren sus delicadas características. Y así progresar en las elaboraciones, para después seguir con la aventura hedonística de la crianza, etapas todas ellas que influirán en el futuro de un vino. Elaborar un buen varietal como requiere el consumidor actual necesita de la intuición del enólogo.

Los vinos del mundo compiten vendiendo una imagen. Se requiere que un vino sea frutado, fácil de beber y que se pueda disfrutar inmediatamente después de comprado, por lo que combinar y exaltar sabores y aromas que le otorguen expresividad y personalidad se asemeja más a la tarea de un chef o de un perfumista que a la de un técnico de vides.

Es conseguir a armonía con el momento justo, lo que otorga el placer de degustar un vino... Para ello, hay que aprovechar el correcto equilibrio que suministran a los blancos la acidez y graduación alcohólica, mientras que en los tintos la tarea es conseguir esa calidad tánica que otorga el toque aromático que evoca en nuestra memoria placeres casi olvidados.

Y esto también tiene que ver con el momento en que se lo bebe.

Una gran añada merece el placer de su sola presencia. Otros vinos se realzan en compañía de platos que los acompañan. No siempre es fácil acertar el momento de su ingesta. Tomar un vino en el momento adecuado se parece en mucho a la elección del terruño en el cual plantar determinadas vides...

Y allí es donde nuestra Argentina descolla: tenemos