

ODISEA DE LA EDUCACIÓN MODERNA.

JOSE HERIBERTO ORTEGA *

“Entonces dijo Dios: Hagamos al hombre a nuestra imagen, conforme a nuestra semejanza; y señor en los peces del mar, en las aves de los cielos, en las bestias, en toda la tierra, y en todo animal que se arrastra sobre la tierra.”

Génesis 1:26.

ODISSEY OF THE MODERN
EDUCATION.



RESUMEN

El ser humano se ha servido de la educación para su inserción en la sociedad, en este proceso intervienen el componente pedagógico, los modelos educativos, diversas teorías acerca del desarrollo humano, la forma como se evalúa la continuidad de esa evolución colectiva social y, al mismo tiempo, las capacidades de cada individuo para asimilar los constantes cambios generados por esta amalgama de factores que garantizan la permanencia humana en un ideal de civilización, ésta cada vez proyecta imágenes más amplias y variadas que se reflejan sobre un mismo fondo: la humanidad.

PALABRAS CLAVE:

Educación, Pedagogía, Modelos, Evaluación, Inteligencias.

ABSTRACT

The human being has used education for their insertion into society, in this process the pedagogical component, the educational models, various theories about human development, the way how the continuity of this collective social evolution and, at the same time, the At the same time, the capacities of each individual to assimilate the constant changes generated by this amalgam of factors that guarantee human permanence in an ideal of civilization, this increasingly projects wider and varied images that are reflected on the same background: humanity.

KEYWORDS:

Education, Pedagogy, Models, Evaluation, Intelligences.

**Adelantó estudios de Licenciatura en Música en la Universidad del Valle, Técnico en Música Popular en Intenalco Educación Superior, Egresado del Instituto Popular de Cultura como Técnico Laboral por competencias en Actuación Teatral y Técnico en Artes Modalidad Teatro, Licenciado en Literatura de la Universidad del Valle, Licenciado en Artes Escénicas del Instituto Departamental de Bellas Artes, Actualmente cursa el Máster Universitario en Estudios Avanzados de Teatro en la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR). Fundador y director del grupo teatral “El Triciclo”. Ha asesorado musicalmente diversos montajes teatrales en los que también ha participado como actor, entre ellos “La Cueva de Salamanca” de “Espiral Teatro”, participando en el Festival Internacional de Teatro de Manizales. Recientemente compuso parte de la música de la obra de teatro “La Ventana de Dulcinea” del grupo “Prometeatro” y participó como actor en el video “La Compostura” de “Calle Hueso y La Manbanegra” quien participó en el festival de música Ajjazgo. También musicalizó y actuó en las obras “Sueño de una Noche de Verano” de Shakespeare, y “Los Habladores” de Cervantes, dirigidas por el maestro Luciano Wallis Luna, quien fue Director de la Escuela de Teatro del IPC. También se desempeña como docente de Español y Literatura en secundaria en la Institución Educativa Monseñor Ramón Arcila de la ciudad de Cali, donde funda el grupo de teatro.*

Cual envejecida Penélope, en lejana Ítaca, hilando y deshilando, durante incontables centurias, las huellas de un pasado no muy remoto acuden a la memoria, páginas virtuales, voces silenciadas en el ordenador y personajes que van y vienen, tan corpóreos e intangibles evocan un antiguo dilema: ¿Cómo educar correctamente? Dilucidar ese interrogante es cuestión de tiempo, por ahora, trataremos de emplear el que la historia nos ha concedido para intentar acercarnos a una posible respuesta, misma que quizá será sólo el camino para nuevas conjeturas al respecto. Y es que, tal vez, el punto de partida pueda ser otra pregunta: ¿En esta “sociedad” y en la historia humana más reciente y de la cual tenemos datos, nos forman, o conforman, de trozos, dados por el entorno familiar y su estructura, el peso y las funciones de una institución formativa como es la institución escolar?, y terminamos siendo, en el mejor de los casos, las criaturas -en su acepción más básica: toda cosa creada- proyectadas desde la imaginación de nuestros “creadores”, esto claro, en lo que a términos educativos se refiere.

Retomando la imagen opaca de la mujer que espera -Penélope-, gastando años y desgastando anhelos, ataremos esos “hilos” al ser humano, en ese sentido, se generará un tejido que conduce ineludiblemente a nuestros antepasados, y con estos, a sus propios “hilos”, de los cuales penden nuestros más remotos -y recientes- actos sociales.

Por supuesto, la educación no es ajena a estas “herencias primigenias”. Es preciso, en este momento, comenzar a disponer las migas que guiarán este recorrido, una de ellas obedece a lo que dice León (2007) en su Obra *Qué es la educación*, él afirma lo siguiente:

El estado asume el derecho de organizar, estructurar y orientar el pensamiento y la acción educativa de la cultura, además provee esquemas ideológicos para justificar unas prácticas y deslegitimar otras (...) Así, es más fácil homogeneizar que diferenciar, es más fácil pensar en que todos los individuos tienen un mismo y único proyecto, el proyecto del Estado y de la cultura (p.6).

En esa misma dirección, y considerando las particularidades de cada pueblo, La Declaración Universal de los Derechos Humanos, adoptada y proclamada por la Asamblea General en su Resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1984, en su **Artículo 26** dice:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos. (Preámbulo, p.6).



Al respecto, también, puede considerarse la apreciación de Eduard Spranger, en su obra *El educador Nato*:

La educación es, para él, el proceso de vivificación de la cultura. Ya hemos visto que en su pensamiento todo dominio cultural lleva en sus entrañas la tendencia a la propagación. “Toda creación cultural desata automáticamente una voluntad de educación”. Conforme a esto la educación aparece como una realidad indiscutible en la vida de los pueblos, como un hecho y un proceso culturales. Sólo así puede entenderse que Spranger vea la educación, por un lado, como “un entrelazamiento de los motivos culturales primarios” y, por otro, como una actividad que se propone la reproducción y la creación de la cultura. El primer objetivo (reproducir la cultura), al realizarse, permite la subsistencia de la cultura vigente puesto que mantiene vivo lo ya elaborado, en los espíritus. (p.8).

Sin embargo, replica León (2007) diciendo:

Aunque todos reciban los beneficios de la educación, por igual, a los que todos tienen derecho, unos sacarán más provecho que otros: unos menos y otros más. Todos se beneficiarán de maneras distintas y en proporciones diferentes. La igualdad es una apariencia, una imagen, un modelo de lo ideal. Sólo existe en la mente y en el corazón (p.9).

No obstante, empezaremos, para deslegitimar -o afianzar- lo anterior, por aclarar “grosso modo”, algunas definiciones que deambularán por estas páginas, unas con más frecuencia, y otras que sólo asomarán atisbando la discusión. Es la Educación una de ellas, al respecto, es claro que desde las primeras agrupaciones de

hombres primitivos la educación se ha puesto en marcha, pero es a partir del siglo IV A. C. con *La República* de Platón (primer tratado sobre la educación en occidente) que se concreta por primera vez el concepto de educación como un “despertar, alimentar y desenvolver las facultades del hombre”. Esta formación del sujeto, ejercida por las generaciones adultas, busca su inmersión en la sociedad por medio de la asimilación de valores, reglas, saberes y prácticas del grupo social al que pertenece. En este proceso de modificabilidad se desarrollan estados físicos, morales e intelectuales específicos del medio social en el que se desenvolverá cada individuo. Queda claro, entonces, que de este modo se garantiza el orden y el progreso, y en ese sentido, la posibilidad de perpetuar el concepto de sociedad.

La anterior aclaración, básica inicialmente, emerge de una paleta de colores, de la cual podemos tomar otros conceptos de gran utilidad, entre ellos se encuentra la enseñanza, entendida como un proceso pedagógico, su función es la transmisión esencial de conocimientos ya elaborados. Es el verbo de la educación, la acción en sí. Supone como tal, el proceso de comunicación, en donde existe un emisor, el profesor; un mensaje, el conocimiento a transmitir y un receptor: el estudiante. No se debe olvidar que lo que sucede entre el educador y el alumno, es un encuentro, que dejará de ser cuando el segundo esté preparado para continuar sin el primero; ese abandono es inevitable. Y debemos tener en cuenta la siguiente reflexión: “Pigmalión nos da, pues, acceso a comprender el mito de la educación como fabricación: todo educador, sin duda, es siempre, en alguna medida, un Pigmalión que quiere dar vida a lo que fabrica”. (Meirieu, 1998, p.35).

Esa enseñanza, a la que nos hemos referido, encuentra su apoyo en la didáctica, ésta consiste en el “saber como enseñar”. Es la disciplina que se encarga del estudio, de las técnicas y métodos de enseñanza y que tiene como fin facilitar la apropiación del conocimiento. Ese ineludible encuentro con el otro, “a quien debo transmitir lo que yo considero necesario para su supervivencia o para su desarrollo y que se resiste al poder que yo quiero ejercer sobre él (...) que está, respecto a mi, en una relación primordial de dependencia inevitable”. “Y es que todos, en mayor o menor medida, queremos “hacer algo de alguien” después de haber “hecho alguien de algo”. Somos... ¿Igual que el doctor Frankenstein?... ¿Eso somos? ¿Iguales? Pese a la buena voluntad que nos impulse, surge el dilema: ser o no ser, ¿se puede ser educador sin ser un Frankenstein?

Transitemos, entonces, bajo la penumbra de la pregunta, con la liviandad de los etéreos, en busca de la claridad de la respuesta. Sin olvidar que, de manera práctica, la didáctica sirve al profesor para que éste pueda transmitir a sus estudiantes, y que sus estudiantes le entiendan el conocimiento que posee. Sobre esto se ocupó Juan Amos Comenio (Jan Amos Komensky o Comenio: 1592-1670), precursor de la pedagogía, en su tratado *Didáctica Magna*, y quien expresó: “Toda esperanza de un mundo mejor se funda únicamente en la educación de la juventud, y por tanto en escuelas correctamente instruidas”.

Esta gama de colores básicos o primarios que hemos expuesto sobre nuestra “paleta”, sería incompleta sin el concepto de pedagogía, ciencia en desarrollo que estudia la educación, entendida como formación del individuo para

su inserción en la sociedad y que reflexiona sobre su enseñanza, esta reflexión, a su vez, impulsa los alcances de la pedagogía, sobre todo, en el momento en que aborda los procesos de aprendizaje en su calidad de objetos de estudio y se apropia de los contenidos de distintos campos del saber para elaborar su propio discurso, entre ellos podemos citar la estadística, la filosofía y la psicología.

Algo más, antes de continuar, no se puede obviar el concepto de aprendizaje, éste consiste en la apropiación de conocimientos, entendiéndose esto como adquirir, procesar y comprender. Es la relación estrecha del individuo con el saber, de tal forma, el aprendizaje es un proceso íntimo que responde a las estimulaciones dadas por la enseñanza. Expuestos los colores (conceptos), dispuesto el cuadro (la sociedad), tensados los hilos (la humanidad), y... ¿Ahora? ¿Un molde? ¿Un modelo? “La cultura se encarga de darle determinación, precisión, para definirlo -al hombre- conforme a su imagen” (León, 2007, p.3).

Desde luego, y sin ir más lejos, no hay duda de la relevancia de la educación en la evolución de las sociedades. Es oportuno ahora, expandir un abanico de matices que nos permitan indagar en las entrañas mismas de la educación, con la única pretensión de invitar a un acto reflexivo y/o post-activo sobre lo que se considera “correcta educación”, con su histórica mutabilidad, su persistencia y existencia “congénita” en la estancia vital del ser humano que, paradójicamente cumplido su “ciclo histórico”, sugiere una reevaluación y, consecuencia de ello, la implementación de nuevas formas de “instruir”, de educar “correctamente”.



Convocados acuden en multitud “los modelos” pedagógicos, aquellos que enaltecidos en su tiempo al caer en la desgracia del vestigio que los cobija, vienen a ser degradados a los más bajos escalones de la sociedad, cuando su utilidad evoca los fracasos, hay quienes olvidan que fueron base de los logros que les sucedieron. Con ellos (los modelos), confrontamos eternos interrogantes en materia educativa que son parte de las elucubraciones existenciales del individuo: ¿Quiénes nos educan? ¿Cómo se definen los parámetros que rigen esa educación? ¿Cuál es el objetivo de educarnos? Si la educación busca el perfeccionamiento del ser humano, su seguridad y libertad, ¿por qué exige entonces, disciplina, sometimiento a estándares, conducción y formas de trabajo obligatorio? ¿Se diluye ese ideal en su aplicación? ¿Es correcta la formulación o es impropia la interpretación? Por supuesto, a mi parecer, toda libertad trae consigo un cierto grado de responsabilidad, de deber, es a esto quizá a lo que se le pueda llamar equivocadamente atadura, ¿Pero no es un precio muy bajo para liberarse de los abismos insondables de la ignorancia, entrar por las puertas del crecimiento personal, y por consecuencia de una sociedad mejor?

Nadie puede darse la vida a sí mismo, y nadie puede, tampoco, darse su propia identidad”, somos introducidos al mundo por nuestros “creadores”, -con todo el contenido semántico de la palabra- los adultos, a un mundo constituido antes de nuestra llegada, con toda su diversidad, y aun cuando no todo nos guste, ahí estamos, una gota en ese gran océano. El aprendizaje de las normas, las preocupaciones –ocupaciones-, esa especie de domesticación, ya la mencionaba el Zorro en el Principito: “significa crear lazos. (Saint-Exupéry. Año: 95).

Obligaciones a las que hay que someterse, al fin y al cabo, el que llega debe aceptar renunciar a algunas cosas para tomar parte de aquéllos que le acogen. Es simple; para llegar a ser adulto, se necesita del concurso de otros adultos. Aprender una lengua, identificar y respetar los ritos, costumbres y valores que su entorno primero le impone y después le propone”. El hombre llega al mundo despojado, sin sus “partes”, y por ello ha de ser educado, “conformado”; “ser social”, integrado a la colectividad humana temprana y progresivamente. Aunque la duda sobre lo “creado” persista, “Porque el peligro de toda creación, desde el relato original del Génesis, es que la criatura escape a su creador” (Meirieu, 1998, p.111).

Llevar a cabo esa inserción en lo que podemos llamar “sociedades civilizadas”, con sus elementos culturales, y en cierto modo, abiertas a la innovación y redireccionamiento de lo que se considera adecuado o no, se da de la mano de la educación; es la educación la respuesta. Ya no a blanco y negro, ha adquirido más tonos. No olvidemos: el ser humano es materia, la materia esta constituida de partículas y éstas, a su vez, de energía, por tanto, los seres humanos son energía. La regla dice que la energía no se acaba, se transforma, y con ella los elementos intangibles que la constituyen. ¿Por qué creer que el ser humano sería inmodificable, si en su naturaleza está ser cambiante?, esa capacidad le ha permitido permanecer sobre la faz de la tierra, aún cuando algunas especies que cohabitaron el planeta con él no hayan perdurado tanto tiempo. Parafraseando a Charles Darwin: “Lo que no evoluciona -o se adapta- tiende a desaparecer”. Recordemos: educar es “formar” sujetos y no objetos. La finalidad es más altruista.

De acuerdo con Spranger: “Es así como el “educador mago” encuentra su hogar definitivo en el mundo de la regulación ética, a la cual pone en movimiento para que el sujeto ennoblecido y enriquecido alcance lo superior por su propio esfuerzo” (pág.17).

Permitiré una libertad literaria -amplia, por cierto-, para atribuir a la educación una condición bastante especial: la “Personificación”. Lo que Fernando Vallejo (1983) en su obra *Logoi* califica como:

...ya no limitada a las páginas específicas de un autor o a la ficción de un género que humaniza a los animales, existe otra personificación, más general a todo lenguaje literario, por la cual el escritor le atribuye a lo inanimado, incorpóreo, carente de vida independiente o abstracto, acciones, cualidades o estados propios de la totalidad de un ser animado y corpóreo, y en particular del hombre... (p.278).

Hecha la aclaración, y considerada “Ella” como un sujeto de varios siglos de edad, cuya adaptabilidad le ha permitido deambular por las páginas de la historia, con la misma tranquilidad del arte imperecedero, ajustándose a cada tiempo y su función social, aparecerá en escena, luciendo el “modelo” más adecuado según la marcación del calendario, y las necesidades sociales. Éste, el modelo que la “viste”, en ocasiones cambiará tan rápida e imperceptiblemente, que encontrar una definición resultará difícil. Esa “imagen modelada” y “moldeada” por el momento histórico de la educación, sin embargo, no perderá su imperativo de base: ¡la inserción del ser en la sociedad!

(...) La educación, en realidad, ha de centrarse en la relación entre el sujeto y el mundo humano

que lo acoge. Su función es permitirle construirse a sí mismo como “sujeto en el mundo”: heredero de una historia en la que sepa qué está en juego, capaz de comprender el presente y de inventar el futuro. (Meirieu, 1998, p.70).

Innumerables libros yacen en los estantes de grandes bibliotecas, relegados al olvido, revividos de cuando en cuando, en las entusiastas manos de algún “explorador literario”; cual Ave Fénix, renacen de las cenizas, sólo para volver al ocaso discontinuo ante un nuevo lector. De manera semejante, ésta educación de la que hemos hablado –con mayor frecuencia-, renace cada nuevo día, en cada aula de clase, ante los ojos destellantes de un infante, los complejos interrogantes de un adolescente, o quizá, enfrentada a las líneas cronológicas dibujadas en el rostro de “Maruge”, un “Octogenario Escolar”. Aterricemos lo dicho a la realidad: la práctica. Es necesario dotarla de vida, más allá de las frases, nos centraremos en esa educación suministrada por el estado. En los albores del siglo veintiuno, en el sector oficial, el llamado a clase, anticipado por el estímulo sonoro, otrora producido por la campana, reemplazada hoy por un sonido más impersonal, el timbre, “ordena” auditivamente el inicio de labores. Evoco, al individuo, al ser humano, cardumen de voces indefinibles, acuden en tropel al llamado, el lugar dispuesto para la travesía ha sido colmado

... les recibo, les nombro uno a uno, y escucho su respuesta. A fin de cuentas, la lista es el único momento del día en que el profesor tiene la única ocasión de dirigirse a cada uno de sus alumnos, aunque solo sea pronunciando su nombre. Un mínimo segundo en el que el alumno debe sentir que existe para mí, él y no otro (Pennac, 2008, p.117).



Entonces, entramos así en el “ensueño del educador-creador”, “Como puede comprobarse fácilmente, el impulso educador es, para Spranger, un impulso misterioso y mágico” (Spranger, 1960, p.16). Sin las pretensiones del Dr. Frankenstein o el precursor del “Proyecto Adámico”, pero, aún así, con la misma voluntad; que este ser que acude al encuentro logre potenciar su condición, “la condición de lo humano” suele decir Albert Jacquard, “es el regalo que los hombres hacen a sus semejantes”. (Meirieu, 1998, p.103). Los adultos, siempre tan seguros, aún frente a lo que desconocemos, y sin embargo, con la vehemente voluntad y capacidad de elegir de hacer lo mejor. En el infante, en cambio, debe ser estimulada, y quizá (generalmente) dirigida. ¡Gran responsabilidad!

“Hacerlo todo sin hacer nada” no significa, pues, en ningún caso, renunciar a fijar objetivos de aprendizaje ni a intervenir en la educación de los niños. Significa, por el contrario, ejercer plenamente la autoridad de educador, (...) utilizando mediaciones: situaciones en que se pone a quien educamos y que le permiten convertirse progresivamente en “alguien que se educa”. (Meirieu, 1998, p.98).

Esa transformación, mutabilidad, interpósita persona, permite ser y “hacer” un “ser” del otro, tener la capacidad de transformarse y transformar. Esta metamorfosis de doble vía, continua, compartida, individual, grupal y social; “educación que universaliza –aún cuando sea a menor escala-, pero también individualiza”. De ningún modo, y ante ninguna circunstancia, debe olvidarse: “...la diferencia esencial entre la fabricación de un objeto y la formación de una persona” (Meirieu, 1998, p.105). ¡La educación no es estática, es como el agua del río que menciona Heráclito!

El énfasis debe estar menos centrado en la “exigencia” y más en la “existencia”; ésta está más sujeta a la realidad, y es útil “para que la actividad de enseñanza sea emancipadora”, permitir “a aquél que sabe que sepa que sabe, que sepa para qué sirve lo que sabe, qué puede hacer con ello y dónde puede utilizarlo” (Meirieu, 1998, p.113). Porque el que aprende y aprende y no aplica, es como el que ara y ara y nunca siembra.

“Pero hay que ir más allá y reconocer que esa inteligencia común a todas las personas puede usarse de modo privado y de modo público. Muchos filósofos llamaron “razón” a este uso público, convirtiéndolo en facultad, pero yo prefiero reservar el término “razón” para la capacidad de hacer razonamientos, tanto privados como universales, reservar el término “uso” para la aplicación de esas capacidades a un proyecto”. (Marina, 2004, p.134).

- ¡Presente! Se escuchó pronunciar con inusitado entusiasmo a una juvenil voz. Este llamado a lista fue en sentido inverso, el maestro recordó que no seguían más nombres. Abrupto retornó del ensueño. Había transcurrido una tercera parte de la clase. Los ojos ávidos de “algo”, y no me refiero exactamente a la enseñanza, agujereaban las partículas de mi humanidad. - ¡Maestro! Esa tan conocida frase, sacudió mi sensibilidad auditiva y justifiqué su connotación social en el ser:

“El maestro no debe imponer saberes en nombre de su universalidad, sino que debe poner a prueba esa universalidad en el acto mismo de transmitirlos. La transmisión, entonces, no es coacción, negación de la libertad del otro, sino, precisamente, un reconocimiento de esa

libertad. Es porque no debo someter al otro a mi saber, sino que he de someterle mi saber, que escapo definitivamente a la tentación demiúrgica de Frankenstein”. (Meirieu, 1998, p.136).

La abstracción espacio-temporal reincidía, recordé los años escolares, remotos ya en la memoria, justifiqué la motivación que me había puesto en este sitio, eso coincidió con un nuevo estímulo sonoro –“maestro”, “observé que las palabras que pronunciaban tenían el don de causar a veces, en aquéllos a quienes iban dirigidas, sonrisas o caras tristes. Había ahí, sin duda, una ciencia divina que yo deseaba aprender lo antes posible”. (Meirieu, 1998, p.59). Los hilos de la tejedora de antaño, manipulados con habilidad centenaria, dispusieron que estuviera en el lugar evocado. Ahora, no era quien escuchaba, esta vez pronunciaba -o quizá lo imaginé-, mi sitio no era ya el de aprendiz: “Haré cuanto pueda por ayudarte; te proporcionaré instrumentos, consejos, medios y métodos... pero te remitiré siempre a tu propia decisión, porque sólo ella puede hacerte progresar, sólo ella puede permitirte crecer”. (Meirieu, 1998, p.125).

La ilusión del momento que se ha esperado, similar a quien “teje y desteje” los hilos, prolongando el encuentro, dando y dándose tiempo, y llegado el momento desconoce al viajero. Así, con una elucubración tan ínfima y existencial a la vez, igual a la historia de la Literatura Occidental que empieza con un enigma: los poemas homéricos, sin que su presencia tangible elimine los esfuerzos anónimos de los antepasados para llegar a esa concepción; no se puede negar entonces que a partir de la aparición de los primeros grupos

sociales sobre la faz de la tierra se fundaron quizá sin saberlo los cimientos para avanzar hacia un ideal de educación. Evitando la ubicación cronológica, por razones de forma, más no de fondo, situaremos el punto de partida en un lugar común, compartido, por lo general, la primera “institución educativa” de la sociedad: el hogar. Nace con el concepto “evolucionado” de sociedad, y en su seno nuestra “educación inicial”, sobra decir de paso, en ocasiones, con cierto carácter empírico.

Esa educación es algo que podemos llamar una “combinación” entre la enseñanza transmitida por nuestros predecesores genealógicos, que posiblemente desarrollemos más adelante, y de forma simultánea, cercana a un “aprendizaje por mimesis”. Entonces, recibimos en la escuela, ya no una *tabula rasa*, sino, más bien, una “tabula con trazas”, y algunas marcas definidas. Ahora, hemos llegado, quizá precipitadamente, a la raíz de nuestro asunto, Sólo es posible emerger en busca de lo que más convenga, considerando la necesidad de estrechar las distancias entre los “actores”, y mejorar la relación enseñanza-aprendizaje y sus elementos constitutivos, observados a partir de las experiencias antecedentes y consecuentes del “acto” mismo.

Indaguemos un poco más, una imagen no tan placentera al “ojo actual”; hasta hace algún tiempo la educación de cierto modo fijaba sus procesos en el “Condicionamiento clásico”, del cual uno de sus representantes más célebres fue el fisiólogo ruso Iván Pavlov (1849-1936), él ideó experimentos en los que un grupo de perros aprendían a salivar cuando sonaba una campana que indicaba la hora de comer. Estos experimentos fueron la base del condicionamiento clásico, según el



cual una respuesta (en este caso, la salivación) a un estímulo (la campana) se evoca luego de asociarse repetidamente con el estímulo que de ordinario excita la respuesta (la comida). El conductista estadounidense John B. Watson (1878-1958) aplicó estas teorías de estímulo y respuesta a niños y afirmó que podía moldear a cualquier niño como quisiera.

Estos textos influyeron en generaciones de padres, quienes aplicaron a la crianza de sus hijos los principios de la teoría del aprendizaje. Cualquier parecido con la otrora (y no tan lejana) medida: Buena nota-aprueba, mala nota-reprueba, no es coincidencia: es realidad. Realidad enquistada desde tiempos primigenios en diversas y difundidas prácticas educativas. ¿Descendientes modernos del Doctor Frankenstein? ¿Fabricación del ser? Sí, guardando, por supuesto, la proporcionalidad de la comparación. ¿Está en el docente entender, comprender y redirigir la educación en pro del bienestar del individuo? ¿Alejándonos del concepto del “creador omnipotente”? ¿Sí? ¡Sí!, “para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye”. (Meirieu, 1998, p.73).

He tocado este punto atropelladamente, sin embargo, he aquí un detalle que merece atención: ¿Cómo abordar los procesos que involucran al ser humano cuya condición no es estática? Hay que abrir un paréntesis para mencionar de manera superficial, solamente, el desarrollo humano, nos encontramos con distintas perspectivas, teorías y premisas sobre este aspecto, fijémonos pues, someramente, sin olvidar la idea de la educación vestida con “un modelo”, en algunas de ellas:

Perspectiva psicoanalítica: Teoría psicosexual de Freud y la psicosocial de Erikson, encontramos que, para Freud, la conducta está controlada por impulsos inconscientes; mientras que, para Erikson, la sociedad influye en la personalidad, que se desarrolla a través de una sucesión de crisis. Perspectiva del aprendizaje y teorías importantes como el Conductismo o teoría tradicional del aprendizaje (pueden citarse nombres reconocidos en este ámbito como el de Pavlov, ya mencionado, Skinner y Watson), para ellos, las personas reaccionan; el ambiente controla la conducta. Teoría del aprendizaje social, cognoscitivo social (bandura), indica que los niños (y las niñas) aprenden dependiendo del contexto social en el que se desenvuelven por observación e imitación de los modelos establecidos en él, esto equivale a decir que los niños son activos aportantes del aprendizaje.

Perspectiva cognoscitiva, Teorías de Piaget, él las ubica por etapas; entre la infancia y la adolescencia ocurren cambios cualitativos. Los niños (y niñas) incitan activamente el desarrollo. Teoría sociocultural de Vygotsky, según él, el centro del desarrollo cognoscitivo se encuentra en las interacciones sociales. Teoría del procesamiento de información, según la cual los seres humanos son procesadores de símbolos. Perspectiva contextual y la teoría bioecológica de Bronfenbrenner, en ella se considera que la interacción entre una persona en crecimiento y cinco sistemas circundantes de influencias contextuales entramadas, del microsistema al cronosistema permiten que ocurra el desarrollo del individuo. Finalmente (en esta corta -y limitada- enumeración), encontramos la perspectiva Evolutiva/socio-biológica y la teoría del apego de Bowlby, que propone una premisa según la cual los seres

humanos poseen mecanismos de adaptación para sobrevivir; se destacan los periodos críticos o sensibles; son importantes las bases evolutivas y biológicas de la conducta y la predisposición del aprendizaje.

En este punto, la discusión acerca de los modelos pedagógicos “adecuados” hace necesaria una reflexión en la cual la figura de Darwin y su desgastada teoría (adaptabilidad) entra en una conversación de proporciones monumentales: ¿Qué modelo es el adecuado?, ¿cuál teoría es pertinente? Ahora, se comprende por qué, al igual que la naturaleza humana, y como ya se dijo, un modelo no es fijo en el tiempo, como tampoco es totalmente notorio el cambio, con esto me refiero (aclaro) a que existe quizá un periodo de transición en el cual mientras acudimos al ocaso de un modelo por el desgaste de sus premisas -simultáneamente- presenciamos el amanecer de uno nuevo, pareciera que la decadencia del primero impulsará los bríos que trae consigo la nueva propuesta: ¡Aceptese o no! Posiciones distintas emergen de las cenizas, ya sea, bien desde la persuasión o disuasión frente a lo que aún no termina de consolidarse o lo ha hecho bajo débiles pilastras.

León (2007) en su texto *Qué es la educación* afirma lo siguiente:

La pedagogía crítica reflexiona sobre la educación contemporánea, calificándola de perversa, débil, ignorante, consumista, instrumental, reproductora e inconsistente. Y por el contrario se ve a sí misma como una tarea teórica dirigida al rescate de la totalidad del ser, de la capacidad problematizadora, conceptual y natural de la educación, que advierte de los daños que puede causar la educación sin sentido,

que fragmenta el ser para atenderlo, pragmática e instrumentalmente y dominada por la moda de los tiempos (p.5).

Y es eso, precisamente, lo que nos hace ser sujetos en formación y no objetos sujetos a la formación. Y quizá, como en unas “ruinas circulares” la imagen (visión) puede ser confusa. Pero lo que en este momento quiero subrayar es que no perdamos las consideraciones expuestas respecto al desarrollo del ser humano, y en ese sentido, es imposible, (generalmente) apartarse de los modelos que modelan al “sujeto-objeto” de la educación.

El aire se rompe, la vibración insertada en la “sociedad educativa”, indica el cambio de hora. Pasos presurosos abandonan el aula. En algún lugar lejano, quizá más allá de Ítaca, Pavlov sonríe: aún creará haberlo logrado. Podemos entonces aventurarnos a afirmar (generalizando), y advirtiendo la probabilidad de exclusión por omisión, que hemos navegado a la “deriva”, sujetos a un timón poco firme, éste (el timón) eventualmente, cambia su forma, más no su fondo. Aferrándonos a una de sus representaciones clásicas; esa teoría mecanicista, por fortuna, ahora nos resulta inaudita, pensar que el entorno influye mucho, que los seres humanos de todas las edades aprenden sobre el mundo como los demás organismos: a través de reacciones a condiciones que resultan placenteras, dolorosas o amenazadoras. Y, sobre todo, sin desestimar, aunque no se comparta, que “la investigación conductista se centra en el aprendizaje asociativo, según el cual se forma un vínculo mental entre dos sucesos”. Y el cadáver, corroído por el oxido, de una campana, no logra el estímulo antaño mas personal; ha caído en desuso.



Pocas han sido las líneas en la página que nos han conducido a un cambio tan determinante, y sólo hemos recorrido, someramente, los postulados de algunos hombres. Por equidad (no sólo de género, sino por su trascendencia), en una educación que producto de la sociedad y ésta con indiscutibles raíces patriarcales que ahora deshacen sus cimientos, ha olvidado el papel de la mujer, no podemos dejar de mencionar a María Montessori, ella basó su método en el trabajo del niño y en la colaboración adulto-niño. Así, la escuela no es un lugar donde el maestro transmite conocimientos, sino un lugar donde la inteligencia y la parte psíquica del niño se desarrollarán a través de un trabajo libre con material didáctico especializado.

Montessori propone un método donde se favorece en el niño la responsabilidad y el desarrollo de la autodisciplina, ayudándolo a que conquiste su independencia y libertad, esta última como sinónimo de actividad, libertad para ser y pertenecer, para escoger, para instruir, para desarrollarse, para responder a las necesidades de su desarrollo, libertad para desarrollar el propio control. Puedo, ahora, por lo tanto, definir también que, si bien instituímos las prácticas educativas, a lo largo de la historia constatable, de la mano del hombre por las condiciones ya descritas, en aras de la justicia debe reconocerse que este cambio al que ahora acudimos se impulsa, se da de la mano de una María “llena de gracia”, y me refiero por supuesto a la Montessori.

El nombre de María, permite, aparte de la asociación con la Montessori y la “llena de gracia” de la tradición judeocristiana, un vínculo indisoluble con la figura materna, y llegamos a otro punto, la anterior simplificación

puede parecer excesiva, pero nos catapulta a lo materno, al hogar, lo tradicional, María madre; la madre iglesia. Y esta denominación: tradicional, hace posible que nos internemos en el siglo XVII, y de esta manera, echemos un vistazo al modelo pedagógico tradicional, y a la enseñanza impartida principalmente por las órdenes religiosas, se levantan murallas que convierten los espacios en internados y aparecen creencias, que generalmente, buscaban educar a la juventud alejándola de los problemas inherentes de la edad y, por supuesto, de la época. Los jóvenes eran considerados, “Material” indefenso, en formación, ¿Moldeable? ¿Modelable? En las manos de un “creador” adulto. Quizá ese Modelo, haya caído en el olvido, enclaustrado en las murallas que otrora sirvieron a sus fines. O tal vez, esas murallas, hayan sobrevivido, y ahora, se han convertido en unas más amables, coloridas, pero no con eso sin dejar de cumplir su objetivo inicial: “controlar físicamente la permanencia de los educandos en la escuela”. Cambió la forma, más no su fondo.

Contemplo, entonces, durante el descanso académico, la estructura de la escuela, sus lindos muros, adornados de paisajes, hermosos árboles (confinados -sin pedirlo- a la educación intramuros), y reconozco, aún, vestigios de una educación cuya estructura física obedece a esquemas panópticos. Pavlov -o lo que queda de él- sonríe, sin imaginar que ahora es, de nuevo, su turno. Empujemos el cronometro, partiendo de las décadas de los 60 y 70, nos encontramos con el modelo-pedagógico-conductista, como ya se esbozó, caracterizado por una “Transmisión de saberes mediante un adiestramiento experimental centrado en el esfuerzo”.

Y seremos, más acuciosos, hilaremos más delgado; El modelo pedagógico tradicional, al igual que el conductista, sugiere que la escuela tiene como finalidad (función esencial) la transmisión de saberes que la sociedad ha aceptado, cabe aclarar que en este modelo (conductista) el aprendizaje es el resultado de cambios en la conducta, sean estos más o menos permanentes. Pero no desviemos el objetivo, no final, sino quizá inicial; la persona. ¡Romántico! Como el modelo que nos “presenta” Rousseau” (y su obra: *Emilio o de la educación*- Émile ou de l'éducation), en él el niño se convierte en la meta y a la vez en el método, esto se transforma en algo determinante en su desarrollo. Es muy importante el concepto de libertad, “libre” asistencia a clase, y el juego, esencial en el infante, toma dimensiones monumentales. De esta manera, se pretende el desarrollo en el niño y la niña de sus libertades individuales, lo auténtico del ser, procurando un desarrollo natural, libre y espontáneo; el estudiante es el eje alrededor del cual giran todos los procesos. ¡Romántico: modelo pedagógico!

Los hilos se han tensado, sacudida intempestiva, Theodor Adorno y Walter Benjamín, por nombrar sólo algunos, son quienes la provocan, un nuevo modelo; Pedagógico Social, décadas de los ochenta y los noventa, éste se centra en la crítica de las estructuras sociales que afectan la cotidianidad de la escuela, y especialmente en las situaciones que tienen que ver con el día a día y, sobre todo, la estructura de poder. Consecuente a lo anterior se empezará a pensar en el desarrollo de las capacidades que lleven a un pensamiento crítico-reflexivo, buscando un camino de transformación social (esto implica, por supuesto, la reflexión crítica de creencias y juicios). Sin dejar de considerar la importancia

de los elementos que este modelo brinda, fijaré la atención en algo que considero de vital importancia; La evaluación. En el Modelo Pedagógico Social, ésta no está desligada de la enseñanza (como debiera ser), en este caso, permite detectar en conjunto la “ecuación”: alumno, grupo, entorno, maestro, y en ese sentido, el grado de ayuda que cada alumno, individuo (“de manera individual” valga la redundancia si cabe) requiere para resolver el problema por su propia cuenta.

Un hormigueo se siente en la superficie asfáltica: “la piel del colegio”. Ha llegado la hora del descanso estudiantil. En tumulto se ven ir y venir caras presurosas, el aire se pinta de un blanco hormigueado por tinta; ha caído al cemento mi plan de Área. Por un momento, pienso: “puedo dejarlo allí y hacer mi propio “plan”, pero...” alguien después de recuperarlo me lo ofrece. Lo tomo. Estos planes, tan planeados y a la vez tan alejados de la realidad. Estándares Básicos de Competencias -palabra sobre la cual tengo mis recelos- y CLG, Desempeños o DBA y Desempeños CLG, Ejes Temáticos, Campos de Conocimientos Involucrados, Planes de Mejoramiento y, pienso: “Cuánto hubiese anhelado tener Odiseo “el mapa griego del cielo nocturno”, así, y sin la furia de los Dioses de por medio, la espera de Penélope hubiera sido más corta, hilando menos. Descansa “tejedora de ilusiones”, abandona tu lugar, algo desdibuja el horizonte, nobles y solteros codiciosos tiemblan (aún sin saber por qué), la travesía del héroe del poema épico griego anuncia su fin.

Cuánto anhelaría no tener un plan de área, sino, un “Mapa educativo del joven moderno”. Ocupo su lugar (el de Penélope), tejeré y destejeré, considerando los hilos del legado de



un “superhéroe de carne y hueso”, su travesía no la encontrará el lector en un poema grecolatino, pero sí en el filme *Esperando a Superman*, él Geoffrey Canada, modeló el modelo a las necesidades de su “comunidad educativa”. Odiseo y su “anhelado ausente”: el mapa griego del cielo nocturno; de nada serviría si debemos tener los pies sobre la tierra-asfalto.

Resaltemos, entonces, la condición (y/o vocación) del Educador, al respecto Eduard Spranger, en su obra el *Educador Nato*, en el apartado “El educador en las comunidades” indica lo siguiente:

La educación no se logra con la pura enseñanza. Es anterior a la enseñanza planificada y mucho más amplia, porque tiene una esencial finalidad ética y, sobre todo, porque se da “dentro de la comunidad humana y por medio de las fuerzas de la comunidad humana” (E.N., pág. 32). Con esto Spranger no quiere decir que basta una comunidad para la cual educar, sino que el educador ha de interesarse por los contenidos éticos en los cuales la comunidad actúa. (pág.11).

Cabe resaltar que, en el sector oficial, este intento educativo –sin intentar demeritar- se ve atravesado por otras variantes que obstruyen la correcta aplicabilidad de ese deseo docente que sugiere Spranger y desarrolla Geoffrey Canada. Enumeremos algunos: Tiempo, número de alumnos, estructuras físicas, estructuras mentales (de estudiantes y maestros), entre otras. Esto convierte, con frecuencia la práctica educativa en una “empresa quijotesca”, y para el caso los “molinos de viento” (gigantes adversarios), no son “tan” imaginarios. Nuestra Odisea (empresa) comienza con el recuerdo de la lejana Ítaca, el ejercicio de la espera y

perseverancia, cuyo esfuerzo fue premiado. ¡Evaluemos! En el sentido estricto de la palabra, aferrándonos al modelo pedagógico social -cual “Odiseo atado al mástil de su embarcación, para no sucumbir a cantos de sirenas”-, en él la evaluación no apunta a la consideración del producto final como conocimiento estático. Una figura femenina contemporánea, moderna, me instruyó con algunas observaciones al respecto -y algo se dibuja en el horizonte-: ¡Evaluación del aprendizaje!

Pero iré más atrás, esta es (la evaluación), sin duda, la acción que en su aplicación más común “condiciona”, ¿brújula que marca la dirección correcta? Sin embargo, también a menudo -al igual que un barco a la deriva- puede sucumbir en un intento desmedido. Evaluar, por oposición permite al mismo tiempo devaluar, anular al otro frente a algo que se le solicita y es capaz o no de cumplir, y en algunos casos presenta a la persona permutada por un número: la deshumaniza. Y éste, el número, forma de medición instaurada en el imaginario académico y social aprueba o reprueba, crea un conflicto tácito interpartes frente a la carga psicológica atribuida al marcador numérico indicativo: aprobó/reprobó, positivo/negativo. Aún no hemos abandonado en su sepultura esa “evaluación”, se resiste a antiguos “cantos de sirena”. Se hace urgente poner, de verdad, en claro lo “inadecuado e impropio” que resulta el número como expresión y prueba única del resultado “evolutivo” (académico) de la persona, y por supuesto, sin obviar su carga sancionadora y controladora basada –por lo general- en detectar lo negativo, fallos y errores, se precisa virar “nuestro timón” 360 grados; introducir la evaluación en el proceso educativo como una forma de optimizarlo, un modo peculiar de aprender: ¡evaluar lo positivo!

En el “escenario educativo” aparece la evaluación cualitativa, ésta tiene la peculiaridad de ofrecer datos acerca del desarrollo humano, ayuda a mejorar todo tipo de aprendizaje e implica un cambio de prácticas educativas. En la evaluación cualitativa el alumno aprende para alcanzar una formación plena e integral, y en ese mismo sentido, el docente (¿El guía?, ¿sí?) enseña para contribuir en ese proceso: ¡Lo humano es lo prioritario! Ante todo, se precisa rectificar una idea instaurada en el imaginario educativo por el acto de “deshojar de calendarios”: al número no se le puede atribuir la capacidad de concentrar la complejidad del ser humano. En ese sentido, el del educador frente al educando-humano, retomo una consideración de Spranger al respecto:

Sin embargo, “preformación” y “autoformación” no bastan. Además es preciso que el educador busque la mejor manera de influir sobre el educando, y con ello estamos en lo que Spranger acertadamente denomina “el problema de la palanca”. Este problema está contenido en la pregunta: “¿Dónde y cómo he de afanarme por conseguir influencia sobre el alma del joven y precisamente sobre esta alma joven, para formarla duraderamente, es decir, para ayudarla en su ascenso hacia una vida espiritual superior?” (E.N., pág.18).

Conviene, entonces sugerir, por economía de discurso, que cuando nos referimos a la evaluación (y al aprendizaje) es pertinente centrar la atención en su tipología. Dentro de este marco ha de considerarse (por ahora) algo que el sentido común susurra con insistencia: “Una evaluación de la evaluación”. De aquí se desprende un breve análisis, éste se centrará en las siguientes formas de evaluación: sumativa/

formativa. Desde luego, y sin ir más lejos, no cabe duda que la Educación, y específicamente la evaluación solicitan constante evolución; a la par del ser humano. A continuación, recogeremos algunas de las características de la evaluación sumativa y formativa a manera de ilustración, de esta forma, será más fácil la comprensión de la necesidad expuesta con anterioridad:

La función sumativa de la evaluación valora productos o procesos terminados, el producto final y su “medición” determina: positivo/negativo. Ésta, se aplica en un momento final, concreto, para tomar una decisión, se realiza a un producto ya acabado, y por supuesto, sin posibilidad de modificación inmediata. Concluyamos, entonces, que no es la evaluación adecuada para aplicar al desarrollo de procesos, sino la apropiada para la valoración de resultados finales: “La evaluación sumativa requiere una reevaluación sustantiva”.

Podemos entonces aventurarnos a afirmar, generalizando, que por oposición de “objetivo y proceso”, está la función formativa de la evaluación, en ella se valoran los procesos, la obtención rigurosa de datos a lo largo del mismo proceso, esto permite la toma de las decisiones requeridas de forma inmediata. Podemos decir que su finalidad es mejorar o perfeccionar el proceso que se evalúa, de forma simultánea y paralela, así las cosas, el alumno se adapta al sistema educativo y recíprocamente el sistema educativo se adapta al alumno. Recordemos que la evaluación es inherente a los procesos de enseñanza/aprendizaje, por tal motivo, se presenta como “compañía ilimitada” del desarrollo del ser humano en todos los estadios de su vida. Así llegamos a una cuestión determinante por su monumental



importancia: ¡evaluar adecuadamente! Para ello (re) surge -insistente- una premisa irreversible: en los procesos de formación (y evaluación) “lo humano es lo prioritario”.

Si logramos abordar la evaluación como fundamento de un aprendizaje más consciente y reflexivo sobre la acción misma, educativa, aunque parezca una utopía, tan anhelada como alejada -tan Ítaca- de la realidad académica en nuestro contexto, se debe considerar que: “... en los procesos de formación la evaluación desempeña -debe desempeñar- funciones esencialmente formativas al servicio de quien aprende...” (Álvarez, 2001, p.1). Sin embargo, salvo algunas excepciones, por supuesto, la verdadera relación que se da es la siguiente: profesor que intenta medir a partir de la evaluación cuánto de lo que ha enseñado ha sido asimilado por el alumno; y alumno que intenta demostrar -al profesor- cuánto ha aprendido de lo que le ha sido entregado en dicho proceso. Y complementaré, respecto a esa influencia citando a Spranger:

Por su obra y a través de sus obras el artista creador quiere influir en las almas. Pero sólo lo hace indirectamente. Quizá no prenda la chispa allí donde él quería que prendiese. Pero la mayor responsabilidad compete a aquel que quiere influir sobre jóvenes a través del trato (...) y no por la obra. Pues trabaja inmediatamente con la sustancia ética de las almas que una vez han de llevar la cultura de su pueblo. (pág.94).

Se hace necesario, en este instante, precisar algunas cosas: generalmente -hasta hace algunos años- el aprendizaje se concebía como un proceso de fabricación en el cual el individuo que ostentaba la condición de

alumno cumplía una función pasiva a la espera de que el conocimiento fuera vertido en él; casi a manera de ósmosis, una especie de depósito en un recipiente vacío, “Hemos llegado casi a la paradoja de la “educación como fabricación”, y quizá, para entender mejor su sentido, convenga recordar por un momento “la dialéctica del amo y el esclavo” tal como la presenta Hegel” (Meirieu, 1998, p.46).

Vamos ahora a ir recogiendo los hilos desplegados, con los cuales hemos tejido “nuestra disertación”, éstos sostienen las bases sobre las cuales se han extendido las múltiples facetas que han permitido al ser humano ser el autor-protagonista de su historia. Imaginemos ahora, una voz indeterminada (el eco), que emerge desde los salones a los que ha asistido en distintas etapas y posiciones, por tanto, se la oírá decir: “La evaluación educativa es aprendizaje y sólo con el aprendizaje puede asegurarse la evaluación formativa.” (Álvarez, 2001, p.1).

Entonces, el acto educativo (la acción) se debe presentar en una relación de doble vía; que permita el espacio reflexivo del estudiante, y a la par, del docente sobre y acerca de su acción o inacción en el proceso. Al respecto Philippe Meirieu (1998) en su obra *Frankenstein educador* afirma lo siguiente:

No hacemos poiesis, sino más bien; praxis. Explica Cornélius Castoriadis, que “en la praxis la autonomía de los otros no es una finalidad; es, y no jugamos con las palabras, un comienzo; es todo lo que se quiera menos una finalidad; no está terminada, no admite ser definida por un estado o unas características cualesquiera (p.63).

En ese sentido, según Álvarez Méndez (2001) en su obra *Evaluar para aprender*, deberíamos considerar:

... La evaluación, en el desarrollo global del curriculum es una ocasión más de aprendizaje y no una interrupción del mismo ni un rendir cuentas mecánico y rutinario de y sobre la información recibida y acumulada previamente. La evaluación, en su intención y en su función formativas, va más allá del examen y de la calificación, las trasciende (p. 2).

Y no difiere en interpretación y objetivo con lo que respecto a “El educador y la moral del pueblo” sugiere Spranger:

La misión primera del educador es poner en movimiento el “mecanismo regulador” del individuo en un sentido netamente ético. Pero la moral, de acuerdo con el pensamiento de Spranger, se presenta en dos formas: como orden normativo de convivencia reasumida y seguida por los más (moral del pueblo), y como moral individual realizada sobre el trasfondo de aquélla. La moral del pueblo –que es la que Spranger quiere relacionar con el educador nato– es el fruto de la multiplicidad y mutabilidad de las relaciones culturales. (pág.12).

Ahora bien, inmediatamente asoma en el aula de clase la palabra evaluación -calificación- emerge su contrapuesta: “descalificación”. Este proceso mental altera la disposición del estudiante, aún cuando la aplicación de la primera no se haya consumado todavía. Quizá obedezca esta desconfianza a sucesos congénitos que escapan a la autodeterminación del individuo, sin embargo, es claro que también se puede buscar en sus vivencias el origen de esa indisposición. Y es allí donde el docente debe de entrar a

mediar para que se entienda la evaluación como una forma de “autorregulación constructiva del mismo proceso que sustenta y justifica los ajustes necesarios para garantizar el adecuado progreso de formación.” (Álvarez, 2001, p. 2). Y establecer que la información que se obtenga a partir de esa “medición cuantitativa”, en ningún momento debe ser considerada como una “medición cualitativa” del educando y sus capacidades, de esta manera las cargas se alivianarían.

Sin embargo, ante la importancia de lo que nos convoca, son oportunas las palabras de Émile Durkheim (1950) en su obra *Les Règles de la méthode sociologique*, pues considera que:

Toda vida social está constituida por un sistema de hechos que derivan de relaciones positivas y durables establecidas entre una pluralidad de individuos”. “El hombre no puede hacerse hombre más que por la educación. No es más de lo que ella hace de él. Y observemos que no puede recibir esa educación más que de otros hombres que a su vez la hayan recibido (p.102).

Sea cual sea la asignatura que se enseñe, es necesaria para el aprendizaje una condición: que sea “significativo y constructivo”, estas dos instancias deben coexistir, ser simultáneas, y en todo momento hacer participe al estudiante, a quien es evaluado, por cuanto es sujeto -en ocasiones objeto- activo y directamente afectado positiva o negativamente de los resultados. Ahora, es evidente (aún más clara), la relación entre “lo que el profesor enseña, lo que el alumno aprende y la forma en la que el primero controla lo que los segundos aprenden.” (Álvarez, 2001, p.2).



En consecuencia, es propicio derribar esa barrera infranqueable que ubica al docente en lo más alto de la estructura panóptica -otrora física- mental, para logra dar acceso al estudiante y a la multiplicidad de interrogantes que pueden acudir a él en medio de su etapa “formativa”. Aquí conviene detenerse a fin de resaltar lo importante que es para el estudiante “saber cuando usar el conocimiento y cómo adaptarlo”, sólo así encontrará sentido -posiblemente- al acto educativo, tomando en cuenta el verdadero valor del mismo, las circunstancias en que éste se da y su pertinencia. Retomando a Álvarez Méndez (2001) en su obra *Evaluar para aprender*, donde cita algunas palabras de Sheffler al respecto, concuerda en que para quien aprende lo importante “es que su autonomía se manifieste en la capacidad para construir y evaluar argumentos nuevos y alternativos, en el poder de innovar, antes que en la mera capacidad para reproducir argumentos trillados almacenados anteriormente” (p.4).

El saber desprovisto de argumentos que permitan la apropiación del mismo llega a ser como un encargo que se ha dado a guardar a alguien, cuyo contenido se desconoce, que en cualquier momento puede perderse y del cual no se llega a sentir el más mínimo atisbo de nostalgia; en cambio, el conocimiento apropiado por el individuo, sin importar su valor -en cantidad-, llega a convertirse en el más valioso -invaluable- de sus bienes intangibles por las cualidades que para éste representan y la autonomía de la cual provee al poseedor. Y valdría entonces la pena la siguiente reflexión: El énfasis debe estar menos centrado en la “exigencia” y más en la “existencia”; ésta está más sujeta a la realidad, y es útil para que la actividad de enseñanza sea emancipadora, “permitir a aquél que sabe que

sepa que sabe, que sepa para qué sirve lo que sabe, qué puede hacer con ello y dónde puede utilizarlo” (Meirieu, 1998, p.113).

Y más aún, considerar una posibilidad en la cual el individuo comprenda que el objeto es su desarrollo como tal y consecuente con ello es su felicidad y que “la inteligencia fracasa cuando se equivoca en la elección del marco. El marco de superior jerarquía para el individuo es su felicidad. Es un fracaso de la inteligencia aquello que le aparte o le impida conseguir la felicidad” (Marina, 2004, p.27).

La educación, vista desde una ubicación panóptica, quizá no distinga lo particular de un aspecto que hemos reservado para el final: la inteligencia. Tal vez, hemos llegado a uno de los puntos más cuestionados en los procesos de enseñanza, al llegar aquí haremos un “guiño” que invita a una mirada más profunda acerca de este tema, y es que es innegable que no todos tenemos las mismas “cualidades”, “características”, algo que irónicamente nos distingue de la otredad y nos aleja de los óculos del observador totalitario para reconocernos como “sujetos”.

Al hablar de inteligencias no se puede obviar lo que menciona Howard Gardner (2012) en su obra *Las Inteligencias Múltiples*. Específicamente, referiremos siete de ellas a decir: Inteligencia musical, Inteligencia cinético-corporal, Inteligencia lógico-matemática, Inteligencia lingüística, Inteligencia espacial, Inteligencia interpersonal e Inteligencia intrapersonal. Profundizar en cada una de ellas no es el propósito de su mención en este texto, por el contrario, su presencia se debe a la necesidad de insertar nuevos “hilos” a nuestro abanico inicial, y de esta manera, reconocer lo complejo

que se va volviendo el entramado que soporta los procesos de cada individuo en cuanto a su formación. Ahondemos, todavía, otro poco más, y preguntémosnos: ¿estamos preparados para reconocer esas inteligencias? La pregunta es retórica. Entonces, ¿sería justo enmarcar el proceso sólo en el calificativo resultante del acierto/error? Monosilábica respuesta: no.

Es a través de aquellos que se han atrevido a insistir, sin desistir en el eterno e invariable: ensayo-error, ensayo-acierto, que la humanidad ha “dado a luz” sus mayores avances, ejemplos a citar son innumerables. Álvarez Méndez (2001) en su obra *Evaluar para aprender* enfatiza en lo siguiente:

Sólo puede equivocarse quien trata de poner en juego ideas propias sobre saberes adquiridos o que cree haber asimilado o a partir de información recibida. Quien se atreve a desarrollar ideas propias, a tomar la iniciativa, corre mayor riesgo de equivocarse o de no dar en el blanco de la única respuesta correcta. Como señala Morin (2000), “el conocimiento es precisamente lo que conlleva el riesgo de error y de ilusión” (p.5).

Porque internándonos en los profundos laberintos filosóficos de la más amplia concepción de justicia, ¿sería justo culpar sólo al estudiante de los errores en el proceso de aprendizaje, mismo en el que convergen dos partes de las cuales él es sólo una? El error cometido durante cualquier actividad educativa debe ser asimilado como uno de los momentos de la misma, es más, penalizarlo, elevar un castigo ante su aparición, sin importar su dimensión, excluye la posibilidad de cualquier intento posterior del educando, invitan al

perpetuo silencio que abraza con frialdad la ignorancia: ¡Del error también se aprende!

Lo recuerdan las palabras de Sternberg citadas por Álvarez (2001) en su texto *Evaluar para aprender*, éste sugiere que:

... De centenares de maneras, a lo largo de su escolaridad los niños aprenden que no está bien cometer errores. Como consecuencia de ello, terminan por tener miedo de errar y, por tanto, de correr el riesgo del pensamiento independiente, aunque a veces defectuoso, capaz de conducir al desarrollo de la inteligencia creativa.

Es necesaria una actitud de corresponsabilidad, más no de confrontación a partir de la evaluación. “La evaluación no es ni puede ser apéndice de la enseñanza. Es parte de la enseñanza y del aprendizaje. (...) En esta interpretación la evaluación educativa, la evaluación formativa, va de la mano del compromiso con el ejercicio de la acción justa” (Álvarez, 2001, p.6).

Habiendo expuesto -someramente y/o a manera de ejemplo- algunos modelos pedagógicos, y considerando su necesidad en los procesos de enseñanza, es pertinente, en este momento, distinguir dos puntos referentes en las prácticas educativas:

En primer lugar, aunque intente negarse, he podido observar desde mi práctica docente las secuelas “casi” imperceptibles de modelos como el Tradicional y el Conductista, esta presencia ha auspiciado que adapte lo que considero “adecuado e imprescindible” de acuerdo a las normas estatales, y por otra parte, incluya de manera “discreta” mi percepción acerca de la educación. Aunque quiera, aún -al igual que el ingenioso Hidalgo- esa lucha contra los



“estímulos sonoros”, muros que limitan las libertades, grafías que califican o descalifican al individuo, competencias cuando mejor sería convivencias, viven y conviven en el “subsuelo escolar”, sin embargo, estos vestigios de modelos “cuasi-obsoleteos”, ante la aparición de nuevas “posturas educativas”, han ido dejando tras de sí una extensa secuela que agoniza en un haz de luz, que, por fortuna, se extingue.

Por otra parte, escudriñando en la memoria más reciente, una experiencia educativa distinta, activa los músculos faciales que generan la sonrisa, y con ella, la esperanza de un cambio cercano. La enseñanza en un sitio en la zona rural de Santiago de Cali, y disposición de dos “viejos maestros” con perspectivas “siempre nuevas” permitieron realizar por varios años un proyecto centrado en la educación artística (música, danza, teatro, pintura, etc.), en él lo importante era el ser humano y sus búsquedas, empleando elementos del Modelo pedagógico social, en tanto que se hace importante auspiciar –estimular- la crítica del conocimiento, el aprendizaje coparticipativo, y sobre todo, la reflexión crítica. Sí, todo lo anterior, a partir del arte, es esa una de las libertades que aún no han podido “castrar” en los artistas de todos los tiempos: la capacidad de “pensar”, con todas las bifurcaciones posibles de la palabra. Y con esto debe quedar claro lo siguiente: “no hay dos alumnos que aprendan del mismo modo”. (Meirieu, 1998, p. 106). Los pedagogos persiguen, desde hace mucho, una “escuela medida”, y más que eso, yo diría: hacerla a la “medida” del individuo.

Sin la pretensión de emular al Dr. Frankenstein, y corriendo el riesgo de que una vez fabricada la criatura, lo que desvele al Doctor F. sea que: “le

asusta lo que acaba de hacer sin entender todavía bien qué ha hecho”. (Meirieu, 1998, p.55). Aún más, con la probabilidad del error -que como ya se dijo, debiera ser inherente a todo intento educativo- exhumaremos los restos de antiguos y nuevos Modelos Pedagógicos, y con ellos -modelos, maestros y educandos- trataremos de “fabricar” uno nuevo, no definitivo, sino, más bien, a manera de “rompecabezas”, cuyas piezas, sin importar su orden sean útiles a la relación: Maestro-Estudiante-Sociedad. Pues, a pesar de todo lo dicho, seguimos como seres humanos con fragmentos del pasado -y el presente-, con partes que han sobrevivido, y tal vez, a grandes rasgos, siguen siendo resucitadas y/o conservadas:

Las disciplinas escolares se han convertido, en el curso del tiempo, sin ni siquiera darse cuenta quienes han precedido su organización, en “fragmentos de cadáveres exhumados de panteones y de osarios” (Shelley, 1818), en jirones de conocimientos extirpados de tratados eruditos y compilados en manuales. (Meirieu, 1998, p. 68).

Ahora, es cierto, innegable; la academia prepara al estudiante para que luego ejerza esa “preparación” en sus semejantes, pero algo si está claro, es en la práctica y sólo en ella que el “nuevo maestro” deberá elegir lo que considere adecuado, la progresividad de la sociedad solicita una “mentalidad itinerante” en relación con los modelos. Sin dejar de pensar en las repercusiones que estas acciones-decisiones tendrán en el estudiante, en su cotidianidad y proyectadas en su vida.

En ese sentido, son oportunas las palabras de Spranger:

Después de haber acompañado al “Educativo” hasta esta cúspide de sus deberes y rendimientos, queda iluminada su figura desde todos los enfoques esenciales. Sólo resta hablar del fuego que arde en su propio pecho y que le presta el calor interior necesario para su obra. (pág. 69).

Como puede apreciarse este no es un texto que pretende sentar posiciones totalitarias frente a lo que podemos considerar educación, enseñanza, aprendizaje, modelos pedagógicos, evaluación o inteligencias, por el contrario, es un llamado a repensar las prácticas que han permanecido, continúan y se seguirán desarrollando en torno a la Educación (misma que hemos dotado de personificación) y de la que, cual marionetas, penden los hilos que nos han sostenido históricamente. No se puede dejar de pensar, del mismo modo, que en el desarrollo de ese “ser social”, hay una educación brindada por la primera “institución social”: la familia-hogar. Y ahondando aún más, ese hilo-cordón umbilical que nos ata y desata: lo materno, congénito, algo “prenato”. En este punto de la escritura, esperará el lector que se establezca y/o sugiera un modelo a seguir, sin embargo, y retomando la idea de la complejidad del ser humano, su mutabilidad, lo distinto que es cada uno de ellos, los requerimientos de cada época, y las necesidades propias de la “Educación”, definir o sugerir alguno –en su totalidad- sería “impudicamente ético”. Sobre todo, con aquellos que, como Albert Einstein, Thomas Alba Edison, y un pequeño llamado Ishaan, lograron construir sus éxitos, logrando -paradójicamente- deconstruir los modelos que auspiciaban con convertirlos en “uno más”.

Siendo consecuente con lo dicho, soportando la “impudicia histórica”, y teniendo en cuenta

que “(...) nacemos desprovistos de todo, necesitamos ayuda (...) nos es dado por la educación”. (Meirieu, 1998, p. 98). He de sugerir -con moderada modestia- que estar alerta a los cambios es y será responsabilidad de quien ejerce la labor docente, en ese sentido, no está de más tomar retomar estos conceptos:

El maestro no debe imponer saberes en nombre de su universalidad, sino que debe poner a prueba esa universalidad en el acto mismo de transmitirlos. La transmisión, entonces, no es coacción, negación de la libertad del otro, sino, precisamente, un reconocimiento de esa libertad. Es porque no debo someter al otro a mi saber, sino que he de someterle mi saber, que escapo definitivamente a la tentación demiúrgica de Frankenstein. (Meirieu, 1998, p. 136).

Lo hemos dicho y repetido: no se fabrica un sujeto por acumulación de influencias o de conocimientos; no se hace un alumno agregando conocimientos; no se genera mecánicamente la intención de aprender por medio de la organización de dispositivos. Pero no permitamos, tampoco, que un sujeto se construya en medio de la indiferencia a las influencias que recibe, privándole de conocimientos o dejando que disponga de ellos a su discreción, absteniéndonos de crear situaciones de aprendizaje o de comunicación bajo pretexto de respetar su libertad y de no mancillar su cultura. (Meirieu, 1998, p.139).

Y finalmente, lo siguiente: La pedagogía es praxis. Es decir: “ha de trabajar sin cesar sobre las condiciones de desarrollo de las personas y, al mismo tiempo, ha de limitar su propio poder para dejar que el otro ocupe su lugar...” (Meirieu, 1998, p. 140).



(...) Los anteriores puntos no son suspensivos, en cambio representan a “tres actores” que quiero dejar a consideración del lector, en su orden: Estudiante- Maestro-Modelo. De tal modo, que han de considerarse, más bien, en lugar de una interrupción de la “oración educativa” o un “final impreciso”, del presente texto, el espacio para reformular el momento de “duda histórica y reincidente”: “Ser o no ser”, “ha mutado a”; “hacer o no hacer”. Es la disyuntiva educativa, a propósito, recordar las palabras de Daniel Pennac, podría ser de gran ayuda:

Los profesores que me salvaron -y que hicieron de mí un profesor- no estaban formados para hacerlo. No se preocuparon por los orígenes de mi incapacidad escolar. No perdieron el tiempo buscando sus causas ni tampoco sermoneándome. Eran adultos enfrentados a adolescentes en peligro. Se dijeron que era urgente. Se zambulleron. No lograron atraparme. Se zambulleron de nuevo, día tras día, más y más... Y acabaron sacándome de allí. Y a muchos otros conmigo. Literalmente, nos pescaron. Les debemos la vida. (Pennac, 2008, p. 36).

Bibliografía

Althusser, Louis. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Bogotá: Arko ediciones.

Casanova, María Antonia. (1998). *La Evaluación Educativa*. Biblioteca del normalista.

De Saint-Exupéry, Antoine. *El Principito*. Colombia. Editorial Panamericana. 2004.

Gardner, Howard (1992). *Inteligencias múltiples, Teoría Y Práctica*. Madrid, España: Ed. Paidós.

Marina, J. Antonio. (2004). *La Inteligencia Fracasada*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Meirieu, Philippe. (1998). *Frankenstein ucador*. Barcelona: Editorial Laertes.

Papalia y Wendkos (2010). *Desarrollo humano*. México: Editorial Mc Graw Hill.

Pennac, Daniel. (2008). *Mal de escuela*. Ediciones Mondadori. Barcelona.

Platón. (1990). *La República, Diálogos, tomo 1*. Bogotá: Ediciones Universales.

Saramago, José (2004). *Palabras para un mundo mejor*. España: Santillana Ediciones Generales.

Vallejo, Fernando. (1983). *Logoi. Una gramática del lenguaje literario*. México. Fondo de Cultura Económica.

Vigotsky, Lev. S. (1987). *La Imaginación y el Arte en la Infancia*. La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

Webgrafía

Álvarez Méndez, Juan M. (2015). *Evaluar para aprender*. Recuperado de <https://fracasoacademico.files.wordpress.com>.

León, A. (2007). *Qué es la educación*. Universidad de los Andes. Escuela de Educación. Mérida, Edo. Mérida. Venezuela. Recuperado de

<http://www.saber.ula.ve>. *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de: <http://www.un.org>.

Gardner, Howard. (2012). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Recuperado de <http://ict.edu.ar>, <http://www.saber.ula.ve>, <http://www.paidopsiquiatria.cat>.

Spranger, Eduard (1960). *El educador Nato*. Buenos Aires-Argentina: Kapeluzs. Tomado de: <https://leninpzenteno.files.wordpress.com>.



