

El acceso a la mayoría de edad o de los riesgos de ser libre* -Cosas del aula-

Publicación semestral de carácter técnico-científico / Escuela de Ingeniería de Antioquia –EIA–, Envigado (Colombia)
Revista Soluciones de Postgrado EIA, ISSN 2811-3854 / Año VI / Volumen 6 / Número 11/ Julio-diciembre de 2013 / pp. 159-174

Fabio Antonio Calle Correa**

* Este ensayo, por su universalidad, ha hallado resonancia en muchos otros pensadores latinoamericanos e, incluso, colombianos, por lo cual estará más cercano o arrimado al sentido que el filósofo quiso darle a los conceptos clave. Por ello mismo se apelará a las ideas de otros intelectuales que pareciera le hacen coro al filósofo de Königsberg.

** Sociólogo. Magíster en Sociología de la Educación de la Universidad de Antioquia; Magíster en Educación con énfasis en lecto-escritura de la Pontificia Universidad Javeriana; docente de la Escuela de ingeniería de Antioquia, -EIA-.

EL ACCESO A LA MAYORÍA DE EDAD O DE LOS RIESGOS DE SER LIBRE

-COSAS DEL AULA-

Fabio Antonio Calle Correa

Resumen

Reiterando en las «cosas del aula» se hace una memoria reflexiva en torno a distintos asuntos relacionados con la educación. Por dicho examen transitan temas como la misión de la escuela, las diferencias sustanciales entre formación e instrucción, las relaciones entre la escuela, el currículo y la sociedad, las diferencias entre evaluación y calificación, los contenidos que se transmiten a los estudiantes, las relaciones enseñanza-aprendizaje, docente-estudiante, entre otros. Propone su autor la necesidad de que el docente, haciendo una especie de «alto en el camino», trascienda su quehacer cotidiano y escriba alrededor de sus experiencias de aula.

Palabras claves: escuela; aprendizaje significativo; evaluación; calificación; formación integral.

ACCESS TO THE MAJORITY OR THE RISK OF BEING FREE

-THINGS OF THE CLASSROOM-

Abstract

Reiterating the "things of the classroom" a reflective memory regarding various issues related to education. Passing by this reflective issues as the mission of the school, the substantial differences between training and education, relationships between the school, the curriculum and society, the differences between evaluation and assessment, the contents are transmitted to students, relationships teaching and learning, teacher-student, among others. The author proposes the need for the teacher does a "stopover" and transcend his daily work and write about their classroom experiences.

Keywords: School; Meaningful learning; Evaluation; Qualification; Comprehensive training.

O ACESSO À MAIORIA OU O RISCO DE SER LIVRE -COISAS DA SALA DE AULA-

Sumário

Reiterando as "coisas da sala de aula" uma memória reflexiva sobre várias questões relacionadas com a educação. Passando por este problemas reflexivas como a missão da escola, as diferenças substanciais entre a formação ea educação, as relações entre a escola, o currículo ea sociedade, as diferenças entre avaliação e avaliação, os conteúdos são transmitidos para os alunos, as relações de ensino e aprendizagem, o professor -aluno, entre outros. O autor propõe a necessidade de o professor faz uma "parada" e transcender seu trabalho diário e escrever sobre as suas experiências em sala de aula.

Palavras-chave: Escola; Aprendizagem significativa; Avaliação; Qualificação, Formação abrangente.

El acceso a la mayoría de edad o de los riesgos de ser libre

-Cosas del aula-

Fabio Antonio Calle Correa

Recibido 11 de noviembre de 2013 / Aprobado 2 de diciembre de 2013 / Discusión abierta hasta diciembre 2014
Revista Soluciones de Postgrado EIA / Año VI / Volumen 6 / Número 11 / Julio-diciembre de 2013 / pp. 159- 174

1. Introducción

Esta reflexión que ahora empiezo es el fruto de mi propia cosecha; está hecha de aspectos de una memoria reflexionada en torno a diversos aspectos, pero de un asunto mismo: cosas del aula, solo que con algún basamento teórico para que pueda hallar sitio en la revista. Pese a que se trata de «diversos aspectos» alrededor de un eje central, he decidido que tenga estructura: primero pienso realizar una corta digresión que haga las veces de premisas, de corpus ideológico, a fin que sirva de soporte al trabajo. En ella me propongo ensamblar las estrategias didácticas del aprendizaje significativo, el constructivismo y la de cooperación en el aprendizaje, aunque sin referirme puntualmente a ninguna en particular, sino buscando con y de ellas, una síntesis creadora. El título del trabajo por lo universal, he pensado que bien puede servir de clave con arreglo a la cual puedan ser leídos esos diversos aspectos del asunto uno y mismo.

Las cosas del aula a las que me he referido comprometen actores de diversas

categorías. Por el momento, los más visibles y evidentes son el docente y el estudiante. Reducido a ellos, el asunto deviene complejo cuando se piensa aquello que entre ellos está realmente comprometido, aquello que entre ellos se intercambia: historias, contextos, edades, relaciones, actitudes, disposiciones, creencias, prejuicios, imágenes, prenociones, valores, reglas, intereses, expectativas, lenguajes, expresiones y disposiciones còrporo-espaciales, gestos, miradas, tonos, tiempos, en fin, una miríada de elementos o factores que, de distinta manera, cuál más cuál menos, los afectan a uno y otro. Las «cosas del aula» así vistas —como no suelen serlo—, devienen muy complejas. Tan enmarañadas que la única ciencia que puede hacerse de ello es aquella basada en la comprensión significativa e interpretativa. Borges lo ha dicho con una expresión que trasciende con mucho el método weberiano de aprehender la realidad social: «esos caminos hay que andarlos». Los otros intentos son reduccionistas: hacen separaciones y abstracciones que acaban por desnaturalizar o des caracterizar las

«cosas del aula», los procesos que allí se viven y que —es lo que viene a hacer más confuso el asunto— no son los mismos de uno a otro día.

Voy a comenzar por uno de las más simples entre todos los propósitos que la escuela tiene con sus estudiantes: la apropiación conceptual, la formación o re-presentación de las ideas acerca del mundo, de su mundo¹ y sus problemas. Al respecto estoy plenamente convencido de que el estudiante es capaz de lograr «...la asimilación de conceptos, (y) la consecución de competencias² para aplicarlos a la solución de los problemas del mundo, de su mundo, de su contexto, y la provocación de una actitud activa en la construcción y adquisición del conocimiento». Sólo que esto demanda petición de principio. Lo que quiere decir que: 1. Al estudiante es necesario motivarlo para que identifique, aprenda a priorizar y a plantear los problemas de su entorno. Podrá entenderse que ni el ser joven ni el vivir en un contexto son suficientes para conocerlo. La tarea de motivación atañe al docente. 2. Constituye condición *sine qua non* para acceder el mundo del joven y a su subjetividad,

1 No debe perderse de vista que tal concepto es eso, es decir, un concepto, y muy difícil de asir. ¿Un indefinible acaso? Al maestro le atañe una difícil tarea a fin de que pueda lograr su cometido, su sana intención respecto del estudiante: inmersarse en su mundo para que esa relación que se establece en el aula sea significativa para ambos. ¿Qué?! Claro que es exigente para el maestro. Claro que demanda de él una calificación y una disposición especiales.

2 Con el término he tenido mis diferencias. Pienso que su sentido está relacionado con el mercado y que las «cosas del aula» no pueden reducirse ni rendirse a sus dictados ni a sus «mandatos».

que el docente se abandone, descienda de su rol y de su soberbia y aprenda a escuchar, a visibilizar y a interesarse por el «otro» que es su estudiante; que aprenda a contextualizar al joven. En fin, que se vaya enterando que, en definitiva, el estudiante, en tanto sujeto de aprendizaje, en tanto habitante y habitado por un mundo, también cuenta.

Ahora que decir que «también el estudiante cuenta» es, si se quiere, lo más importante en esa ecuación. Significa, ni más ni menos, que se deben redimensionar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Presupone que el maestro debe hacer todo lo posible, debe empeñar todas sus capacidades y experiencias por orientar su trabajo en el aula en función de ese mundo del estudiante, lo que involucra sus intereses, sus valores, sus creencias, sus ideas, sus prácticas, sus lenguajes, sus gustos, su música, sus hábitos, sus maneras de vestir, sus maneras de ver y sentir. El maestro debe entender, entonces, que el aula es un escenario social, el “lugar” donde se juntan la sociedad y el individuo, lo propio y lo de todos, lo subjetivo y lo objetivo. Cuando el maestro sea consciente de esto y actúe de conformidad, el aula y lo que se haga en ella volverá a recuperar su sentido vital y dejará de ser el lugar del simulacro y de la alienación.

¡Sorpresa; ábrame un paréntesis! Lo que sigue es una especie de asalto del pensamiento. Una suerte de irrupción en la presentación de las ideas. Se trata de un pensamiento que se ha abierto camino de

manera agresiva como diciendo «esto tiene que ir en su texto. Así le parezca que subvierte el orden trazado».

2. Breve digresión acerca de lo significativo del lenguaje

*«El propósito que lo guiaba no era imposible, aunque sí sobrenatural. Quería soñar un hombre: quería soñarlo con integridad minuciosa imponerlo a la realidad».*³

J.L.Borges

Hay un pasaje en la obra «La caverna» de José Saramago que me produce un complejo de sentimientos malucos, de esos que, una vez se han sentido, se quedan molestando un largo rato: tristeza, angustia, temor, desesperanza, desasosiego... miedo sobre todo, miedo por el sentido amenazado de lo humano. Es la escena cuando los dos hombres, suegro y yerno, van en el destartado vehículo a atender el pedido de vasijas de barro, de esos amasijos de tierra, color y sudor. Llegan a su destino: el centro comercial. Ocupan el lugar trece en la fila de vehículos, buscan evadir el que para ellos es un signo de mal agüero y, cuando les toca el turno, se en-

³ Borges, J.L. (1980) Las ruinas circulares EN: Prosa Completa. Volumen I pp. 435-441 ¿Cuándo fue que ese sagrado propósito cedió ante los dictados o mandatos del mercado? ¿Cuándo fue que la educación «vendió su alma al diablo» y abandonó su misión de formar y bruñir hombres para producir clientes y consumidores?

cuentran con la aciaga noticia que su sino no es posible evitarlo: los hombres — los mismos a quienes se ha reducido a la condición de clientes— prefieren ya el plástico al barro; no sólo no les reciben el pedido sino que van a devolverles parte de la mercancía vieja, porque ahora no se vende. Allí se produce el efecto que digo.... ¿Qué hacer? He ahí una pregunta que surge de la íntima subjetividad y brota arrastrando consigo tiras de alma humana, de subjetividad; esa es una pregunta cuya respuesta sí que va a implicar un aprendizaje significativo. A ese y a ningún otro es al que debe decirse Aprendizaje Basado en Problemas: ABP. Aquí no se trata ahora de problemas simulados, de problemas espurios. Se trata de problemas que se resuelven con altas dosis de glóbulos y sudor.

Cuando la escuela sintonice con esta suerte de dificultades; cuando se ocupe de los problemas que vive el joven estudiante, les dé el lugar y la prioridad que demandan, aprenda a escucharlos y se apreste a proponer alternativas de solución, sólo entonces el ABP académico podrá decirse profundamente significativo; podrá decirse entonces—para continuar con la metáfora de Saramago— que la escuela ha dejado de ser simuladora, plástica, y ha retornado al barro. Sólo entonces la escuela y lo que se hace en su interior, podrá decirse que ha ganado su sentido que no puede sino ser histórico, contextual y, sobre todo, profundamente humano.

Ahora, de la reflexión que empiezo a adelantar me parece difícil señalar todas las fuentes. Al final no habrá de aparecer ninguna, pero eso lo hago para no ir a descalificar a alguno precisamente por no darle el merecido crédito. Mis estudiantes de toda la vida son la principal fuente; a ellos debo todo lo que soy. A propósito de ellos es esta reflexión. De modo que cada uno, sin excepción, habrá de reconocerse en este escrito, porque a ninguno, si mi memoria no me falla, estaré olvidando. Aparte de mis estudiantes, de quienes tanto he aprendido, cuento a mis maestros de todas las épocas y de todos los grados. Finalmente, creo que algunas lecturas me han llevado a reflexionar sobre esto. Estoy convencido que uno no aprende sino lo que ya sabe; en ese sentido debo gratitud a Platón con su teoría de la Reminiscencia. La experiencia sirve al efecto de activar cuanto ya habita en nosotros; la experiencia cotidiana hace que se movilice cuanto se halla sedimentado en nuestra psique y que ha llegado allí, la mayor de las veces, de una forma mecánica e inconsciente. De ahí que tampoco vaya a ser despreciable todo cuanto se aprende sin que medie propósito o intención racional alguna. No es en el acto mismo de conocer que la representación se carga de sentido. Así lo hizo ver el propio W.G.F. Hegel cuando, refiriéndose al mochuelo de Palas Atenea, sostenía que sólo levantaba su vuelo en el crepúsculo. Eso quiere significar precisamente que el sentido de lo que se aprende no se da en el acto. Los estudiantes sabían e intuitivamente lo dicen: «Se

aprende luego que se termina de estudiar, en el mundo del trabajo». Lo que ocurre es que en ese otro «escenario» logran el proceso de fusionar, de conjugar ese bagaje adquirido —insisto: la mayor parte, de una forma mecánica— con la experiencia: es sólo en ese momento cuando lo que se sabe se impregna de sentido, se carga de significado.

A otro pensador y hombre de letras a quien también le debo un enorme reconocimiento es a Jorge Luis Borges. Tiene este pensador dos narraciones que nunca me canso de leer porque me parece que allí lo ha dicho todo: una se llama «La escritura del dios» que es como leer a Platón en su libro séptimo de «La República». El otro texto que le remueve a uno las entrañas se llama «El evangelio según San Marcos». Creo que para quien desee saber acerca del aprendizaje significativo, esos son escritos obligados, imprescindibles. No me canso de asignarlos a los estudiantes ni de observar cómo reaccionan ante ellos. Se trata de textos que evocan, que remueven cosas, que terminan fusionándose con ciertos contenidos mentales que hacen que los jóvenes no le «quieran perder el hilo a la lectura».

Volviendo al texto de Borges y procurando sintonizarlo con lo que se hace en el aula, es decir, haciendo el esfuerzo por «leer» lo que se hace en la escuela a partir o en clave de dicho relato: Los textos que Baltasar les lee a los Gutres, ninguno parece interesarles, ninguno les produce resonancia; sólo cuando les lee «El evangelio de San

Marcos» —elección hecha por Baltasar Espinosa de manera arbitraria, mecánica e inconsciente— en la psique de los Gutres se activa «algo» que les hace espabillarse y les hace solicitar que se repita una y otra vez la lectura. Se ha producido una resonancia en las profundidades del alma de los Gutres que da inicio a un genuino aprendizaje significativo. Allí emerge el interrogante; la pregunta cargada de sentido «—¿Y también se salvaron los que le clavaron los clavos?» esa es una pregunta no una pseudopregunta; ese es un problema que los Gutres «traen en la sangre» —que surge del magma del sentido humano; es un interrogante que brota de la profunda subjetividad del hombre.

Siempre he pensado que sí el estudiante aprende a preguntar preguntas hechas de ese material, el proceso «formativo» habrá logrado su cometido; el estudiante estará en condiciones de «aprender a aprender» o, de otra forma: estará en condiciones para iniciar el camino del más alto y valioso de todos los conocimientos: el propio. Sí eso puede lograrse por parte del maestro, aquél no necesitará más ser discípulo; habrá ganado en autonomía. Se habrá roto esa relación para bien de ambos. Lo otro no será más que adiestramiento para el ejercicio de relojería. Sí el maestro logra despertar esa capacidad para formular preguntas con alto valor o contenido de subjetividad; si el acompañamiento del maestro propicia, permite ese autoconocimiento, se habrá hecho merecedor a beber la cicuta.

No sé por qué creo que ha logrado en esta corta reflexión ensamblar El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el Aprendizaje Colaborativo y sus profundos vínculos con el Aprendizaje Significativo. No obstante, sí me parece que he tomado cierta distancia respecto de lo que se entiende por esos conceptos. Pero quiero enfatizar en algo: no veo qué pueda llegar a tener de significativo el conocimiento que no sea autoconocimiento, aquel que no esté impregnado de subjetividad.

Sí hay algo que me produzca malestar es ver cómo se ha atrofiado esa capacidad de preguntar por parte del joven. Cada vez el aprendizaje siento que es menos significativo, que no perturba a nuestros estudiantes y que lo que se dice en las aulas —lo que decimos—, parece no fuera con ellos. Entonces vuelvo a sentir lo mismo que me produce el pasaje de Saramago.

Un primer aspecto de ese asunto mismo del que hablaba al principio es de particular incumbencia de todos los maestros, pero puede serlo también de todos aquellos que tengan relación con la formación de los jóvenes, con su educación y su preparación para la vida y no solo para desempeñar un trabajo o bien para ejercer una profesión. Es decir, se trata de un asunto que trasciende con mucho aquel de las «competencias» de que tanto se habla hoy en el contexto escolar.

Sería bastante difícil hallar un programa escolar en el que no se diga que el propósito que persigue es el de la

formación integral de hombres. Y eso ya me parece de suyo redundante, porque si el cometido es éste, lo de «formar hombres» ya incluye la integralidad. Ahora que, direccionar u orientar las actividades de la escuela hacia ese *telos*, implica estructurar el carácter, formar con arreglo al criterio y a la responsabilidad, enseñar a tomar posición frente a la realidad y a la propia vida, ser consecuente con las propias ideas, mantener la lealtad a la conciencia. Este es el absoluto de la educación, el deber de la escuela y de los maestros. Lo otro, aquello de «formar en competencias», es lo relativo, es el ajustar la escuela al mercado, es negociar por lo bajo, es reducir las aspiraciones formativas a los propósitos instruccionales; es, en fin, privilegiar al profesionista sobre el hombre.

Las líneas que siguen constituyen el resultado de un largo proceso de reflexión acerca de la escuela y de cómo nos conducimos en ella docentes y estudiantes. Sé que el tiempo apremia, que hoy son muchas las actividades que nos copan los espacios y que a veces suelen ocurrir cosas de mayor importancia; sé también que a quienes nos dedicamos a estas tareas se nos ha tildado de papirófobos, que no somos muy dados a la escritura, que a veces resultamos ser muy «buenos maestros» pero que muchas veces ignoramos por qué lo somos, en fin que lo que hacemos —seguramente de muy buena voluntad, con el mejor de los propósitos— no sabemos, la mayor de las veces, qué resultados

terminan produciendo; asistimos a cursos, a diplomados, a seminarios, a talleres y a charlas acerca de tópicos diversos relacionados con la educación: didácticas, empleo de estrategias de aula, investigación en el aula, procesos de evaluación, buenas prácticas educativas, amén de muchos otros asuntos relacionados. Y...termina imponiéndose lo mismo...las inveteradas e irreflexivas maneras de hacer.

No obstante todo lo dicho, pienso que quien se dedica a esta noble actividad de formar hombres y ciudadanos, antes que profesionales, debe aprovechar la oportunidad de escribir acerca de sus experiencias de aula, debe sacar un espacio para que su actividad no devenga solo una práctica mecánica, repetitiva, reiterativa e irreflexiva. Esas reflexiones diarias acerca de lo que se vive en la escuela, de las prácticas que en ella se realizan, de los resultados de esos procesos sociales que se viven en las aulas, deberían quedar consignados en una suerte de diario de campo. Allí el maestro debería consignar su vivencia acerca de lo que se hizo en el aula al lado de las impresiones que los propios protagonistas, que los estudiantes, se hayan formado acerca de dichas actividades de formación. Es decir, se trata de construir entre todos una reflexión⁴ acerca de lo que se vive y se hace en la escuela. Esta sería la materia prima para hacer de la educación una ciencia.

4 Existen variadas y creativas estrategias para lograr que la actividad resulte con peso científico.

Pero a todo esto, ¿cómo lograr esos abso-
lutos que atañen a la escuela y en ella a
los maestros? ¿Cómo llegar a ese *telos* que
proponen todos los prospectos escolares?
En este apartado, y pese a que suele res-
tringirse a E. Kant al escenario de la mo-
dernidad, considero que nos aporta pis-
tas de valor universal para satisfacer esas
inquietudes.

• **El telos de la escuela contra las
comodidades de la «minoría de edad»**

Para entrar en esta reflexión es necesario
dejar establecido de principio que: 1. Ser
menor de edad, en sentido Kantiano, nada
tiene que ver con la edad cronológica.
Tampoco el acceso a la mayoría de edad
depende del hecho de haber cumplido
determinado número de años o de haber
recibido una credencial que dé fe de ello.
Se trata más bien de una disposición o
actitud frente a la realidad social y, sobre
todo, frente a la propia vida. 2. Ahora que
se mencionó, la escuela y la educación tie-
nen que ver prioritariamente con un abso-
luto, con la vida. De ello trata la tesis con
la que empieza este ensayo.

La minoría de edad es una condición hu-
mana bastante cómoda y generalizada;
está enraizada en la misma naturaleza del
hombre y existe en él una inclinación a
conservarla y a permanecer en ella. Su an-
típoda, la Mayoría de edad, por el contra-
rio, se levanta en el espíritu en el momen-
to en el cual el hombre: 1. Se percata de
que hay algo que lo distingue en esencia

de dioses y animales⁵, su libertad. 2. De-
cide, en contra de esa tendencia natural,
ejercitarla y enfrentar los riesgos y ame-
nazas que sobrevengan. A esto se llama
responsabilidad. Así, entonces, quien se
dice menor de edad, es de suyo irrespon-
sable, y quien acceda a la mayoría de edad
es porque ha decidido afrontar las conse-
cuencias de sus acciones. A la escuela le
atañe el propiciar los medios para acceder
a la Mayoría de edad, es decir, le corres-
ponde la tarea de hacer hombres.

La minoría de edad es una condición en la
cual el hombre, independientemente de
su edad, se siente confortable porque su
esfuerzo, sobre todo intelectual, mental,
se reduce a una expresión mínima, poco
onerosa. Es quien prefiere que le digan
en qué consisten las cosas, en lugar de
darse a la tarea —incómoda por cierto—
de indagar, de investigar, de cuestionar; es
también quien prefiere que los políticos
decidan acerca de su vida, de su futuro, de
su destino; prefiere que tomen decisiones
por él, a fin de evitarse riesgos; tampoco
cuestiona la validez o la verdad de las
doctrinas, dado que ello le implicaría un
esfuerzo desusado por él. En fin, él acepta,
se acomoda, reverencia, obedece, pero
todo eso lo hace en aras de su comodidad,
de su confort, de una tranquilidad espuria;
todo eso lo acepta porque es temeroso,
cobarde y, sobre todo, mediocre⁶. No tiene
ideales propios, sólo los que le dicta e

5 La comparación es aristotélica.

6 En el sentido que lo describe José Ingenieros en «El
hombre mediocre».

impone el mercado⁷; solo los que le dicta e impone el superior; aunque sabe que existe un derecho a desobedecer, opta por no hacerlo, y aún así se dice libre.

Todo ello pese a lo que plantea E. Zuleta:

Pensar por sí mismo quiere decir que el pensamiento no es delegable, no es delegable ni en un Papa, ni en un partido, ni en un líder carismático, ni en un comité central, ni en una iglesia, ni en nadie. Lo que uno no piensa por sí mismo, no lo piensa, simplemente lo repite.

El principio «pensar por sí mismo» tiene como su equivalente inmediato, dejar que el otro piense también por sí mismo, ni de arriba a abajo, ni de abajo a arriba. De abajo a arriba se suplica, se solicita, se pide, a lo mejor se obedece, pero no se demuestra. Se demuestra sólo entre iguales.

Con lo anterior hay agravantes: A las iglesias, a los partidos políticos, a las confesiones ideológicas, y a quienes detenta el poder, no les agrada ni les conviene tampoco que los hombres accedan a la Mayo-

7 Cfr. «*La sociedad de consumo*» de Jean Baudrillard; también *El hombre Unidimensional* de Herbert Marcuse. Son críticas a esa sociedad industrial moderna que le hace creer al hombre que mientras más consume, es más libre. Ambos muestran que el hombre de esta sociedad es un alienado, que vive satisfecho y pleno porque puede satisfacer los imperativos que la misma sociedad le dicta. Se trata de una sociedad en y para la cual la genuina libertad, entendida como facultad para decidir sobre nuestro propio destino no sería funcional; tampoco lo sería un hombre que se distinga por su pensamiento negativo, es decir, crítico.

ría de edad. Eso constituiría una seria amenaza para ellos, por lo que la mejor forma de conjurar esos riesgos es delegando en las escuelas, en las confesiones, en las iglesias y en los partidos esa función social y política de perpetuar esa minoría de edad, de conservar al hombre en su condición de cretino. Es lo ideal para quienes manejan un Estado: que los individuos que hacen parte de él mantengan esa condición de cretinos. Augusto Monterroso lo ha ilustrado muy bien en su cuento *El grillo maestro*:

Allá en tiempos muy remotos, un día de los más calurosos del invierno, el Director de la Escuela entró sorpresivamente al aula en que el Grillo daba a los Grillitos su clase sobre el arte de cantar, precisamente en el momento de la exposición en que les explicaba que la voz del Grillo era la mejor y la más bella entre todas las voces, pues se producía mediante el adecuado frotamiento de las alas contra los costados, en tanto que los pájaros cantaban tan mal porque se empeñaban en hacerlo con la garganta, evidentemente el órgano del cuerpo humano menos indicado para emitir sonidos dulces y armoniosos.

Al escuchar aquello, el Director, que era un Grillo muy viejo y muy sabio, asintió varias veces con la cabeza y se retiró, satisfecho de que en la Escuela todo siguiera como en sus tiempos.

Que es lo mismo que Héctor Abad Gómez (2003) sostenía refiriéndose a la educación colombiana:

La educación colombiana tiene por productos mentes subdesarrolladas, de estrecho criterio, fanáticas religiosas, económicas y políticas, que no han contribuido prácticamente con nada a la cultura universal. Al estudiante y al profesor colombiano se les atemoriza si piensan libremente, y se desestimula su creatividad e independencia.⁸

Si el modelo que se toma es la institución de la escuela, la educación, y en ella los maestros en tanto ingenieros sociales, llamados a la tarea de construir la conciencia social en sus estudiantes, llamados a edificar un futuro digno para la sociedad, llamados a bruñir los caracteres, a desarrollar la personalidad; llamados a formar en la libertad, como tareas fundamentales y prioritarias, y no lo hacen, cambiando esa su función capital y esencial por la de domesticar, por la de uniformar las mentes, por la de alienar el pensamiento y la de ser «funcionarios» al servicio del mercado, ¿qué no podrá decirse respecto de otras instituciones más conservadoras como el Ejército, la Iglesia, el Congreso de la República?

8 Abad Gómez, Héctor (2003). El subdesarrollo mental. EN: El ensayo en Antioquia. Alcaldía de Medellín-Secretaría de cultura ciudadana de Medellín.

De modo que lo que plantea E. Kant en «¿Qué es la Ilustración?» ha tenido resonancia en entre muchos pensadores que se han dado a la tarea de pensar cómo funciona la vida social moderna; y hasta podría atreverme a afirmar que las ideas Kantianas son el «eco» de otras de muy antigua data y procedencia. Recuérdese solamente que en el mundo griego no fueron escasos los críticos de la sociedad, de quienes en ella tenían el poder y de las formas o estrategias que empleaban para ello: por mencionar sólo a uno de ellos, Epicuro de Samos quien increpaba a quienes tenían el poder diciéndoles que no engañaran al pueblo con falsas doctrinas. Más cercano a nosotros, el propio libertador Simón Bolívar, un hombre de pensamiento universal, para quien el sueño por excelencia era el de la libertad, veía en la educación el medio sin el cual no era concebible; consideraba que un pueblo ignorante era un pueblo fácil de someter. Si viera que en su soñada Patria Grande eso ni siquiera se ha atisbado, que la escuela entre nosotros ha devenido apéndice del mercado. Hoy se forma en competencias, ¿para servir a quién?

De modo pues que E. Kant estaba en lo cierto cuando planteaba que no por vivir en una época o bajo el signo de la Ilustración, ya se era ilustrado. Y esto es mucho más válido para los pueblos latinoamericanos, sobre todo aquellos que vivieron por espacio de casi trescientos años bajo el dominio de España y que hoy se dicen pueblos y estados modernos e ilustrados;

pueblos estos que llevaron cadenas por trescientos años y cuyas marcas se incrustaron en lo más profundo del alma latinoamericana. Eso no se olvida de un día para otro, eso no se acaba con declaraciones de independencia, con decretos de libertad. La libertad es un fruto que aún la escuela y sus maestros no nos han enseñado a degustar. Por todo ello es que seguimos cómodos en la esclavitud; por todo ello es que seguimos amando las cadenas.

No obstante todo ello, es preciso resaltar que a lo largo y ancho de nuestra América mestiza hubo hombres que sí osaron pensar por sí mismos, que sí supieron en qué consistía la libertad y no consintieron con los yugos que trataron de imponerles. De ellos se puede decir que no fueron cobardes ni tuvieron miedo a la libertad y a las consecuencias de ejercerla. De ellos se puede decir que no se sentían cómodos siendo menores de edad y que optaron por acceder a la mayoría de edad. Todos sabemos de ellos porque hoy tienen biografía.

- **Otro aspecto de lo mismo: el proceso evaluativo**

Evaluar procesos es un requisito básico para determinar si ellos han alcanzado los propósitos trazados; para reforzar aquellos aspectos que han sido exitosos, pero también para corregir lo que haya estado mal; en fin, para reforzar los logros positivos, el desarrollo en clave humana, los avances en materia de conocimiento.

Evaluar procesos es en sí mismo otro proceso, solo que integral, cualitativo, continuo, dinámico, crítico e interactivo, objetivo-subjetivo (no arbitrario). Es conexo con aquello que se somete a evaluación, que es al fin de cuentas lo que define la pertinencia o no del proceso evaluativo y de los ítems, «metros» o criterios empleados para hacerlo. Es decir, el proceso evaluativo comporta un carácter relativo, con más razón por cuanto se trata muchas veces de evaluar acciones o comportamientos humanos.

En este aspecto concreto es necesario hacer precisiones con relación a dos planos: 1. El primero es el plano fáctico: la evaluación que se realiza acerca de lo que se hace en el aula, lo que se acostumbra, lo que suele hacerse al respecto. 2. Una crítica acerca del plano fáctico, enfatizando en las contradicciones implicadas, en las precariedades de fondo que comporta la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje «tal como suele hacerse». Es decir, una lectura socio-política del proceso evaluativo tal como se da en la práctica, en el plano de los hechos. 3. Lo que debería hacerse en esta materia, en consonancia con el apartado que antes trabajábamos acerca de la «mayoría de edad».

La tesis que propongo en relación con el plano fáctico es ésta: El proceso evaluativo en la escuela, en el entendido que se trata de evaluar seres humanos complejos, está escamoteado, con consecuencias perversas en los procesos formativos.

Ahora procedamos a desarrollar detenidamente esa proposición: cuando se trata de evaluar lo que se hace en el aula, lo que menos se considera son los procesos. Se atiende casi exclusivamente a los resultados, y eso que reducidos o restringidos a lo cuantitativo. Esto se repite 2, 3, 4 veces durante el período que duran las clases. Al final se deriva un promedio y a eso se llama evaluación. Ahora, lo que se «evalúa» (léase califica) es solo el contenido de una asignatura, visto de forma exclusiva y absoluta por el docente. Esto se matiza con toda suerte de estrategias evaluativas, que, al final, solo están adornando o decorando... ¡Lo mismo! Esto sin contar con el hecho de que las precariedades en materia evaluativa, la escuela y el maestro las suplen con rituales y ceremoniales genuinamente histriónicos.⁹ Y en lo que toca con el estudiante parece interesarle solo ganar asignaturas, aprobar cursos, pasar materias o asignaturas.

Es decir, al final no pudo saberse si del proceso el estudiante registró transformaciones significativas en su formación como ser humano, si en efecto, el estudiante devino mejor persona, mejor ciudadano, más apto para identificar y proponer soluciones a los problemas de su mundo, de su realidad; al final se ignora si el estudiante, si el candidato a ser más hombre,

9 Fórmulas del tipo: dejar las distancias entre pupitres, guardar todos los recursos, apagar celulares, revisión de pupitres, no mirar al compañero, no hacer preguntas durante el examen, etc. Todo ello reforzado con las posiciones del cuerpo, con los lugares «estratégicos» que ocupa el maestro para ejercer la vigilancia. Rituales que hacen evocar el panóptico de J. Bentham.

a ser «mayor de edad», si está alcanzando logros. Y todo ello porque no se evalúan procesos, sino que se califican resultados, y porque esto último pasa por lo primero, es decir, se confunden evaluación y calificación. Pero, además, esta inversión se hizo muy a pesar de que:

Por este camino de «las cosas tal como suelen hacerse» en el aula se ha privilegiado lo superfluo en detrimento de lo significativo e importante; se ha abandonado la vía del riesgo, de la aventura humana, de lo incierto e inseguro, y se ha elegido la vía de la certidumbre (para ello, en el aula solo se escucha una voz, la del maestro; la del estudiante se silencia porque lo que diga o tenga para decir, carece de valor; el aula es un escenario oscuro y lúgubre, pues la única silueta¹⁰ que se distingue es la docente). Lo seguro es «seguir el programa»; lo seguro es amarrarse al «texto-guía». ¿Quién ha dicho que el programa es el lugar de encuentro entre la comunidad, sus intereses y problemas? ¿Quién ha dicho que el programa o el texto guía consultaron antes las necesidades y expectativas de los jóvenes y de la sociedad? ¿Quién ha dicho que el currículo se agota en el programa del curso?

De Perogrullo, entonces, es que si lo que se hace en el aula es lo que dice el programa, lo que indica el texto guía, la evaluación —que tiene como referente irrecusable al ser humano— es lo que se desconoce, lo que ha sido escamoteado en aras de

10 Porque tampoco «brilla con luz propia».

la «objetividad» y de la simplicidad de la calificación.

Al calificar se ha hecho abstracción de la complejidad humana, de suyo bastante difícil de acceder, bastante exigente para el docente, bastante exigente para la escuela, y se la ha reducido al estatuto de estudiante, obviamente, mucho más fácil y simplista, pero también más «objetivo». Camino tedioso y alienante tanto para uno como para el otro, tanto para el docente como para el aprendiz de hombre. Camino aburridor que nada valioso genera para la sociedad y para la vida. Por este camino se han obviado los intereses y expectativas del joven, se han dejado de lado sus propios conocimientos, sus creencias, sus valores y sentimientos; se ha descalificado, en fin todo su ser. Por este camino, en síntesis, se le ha dicho «Ud. no cuenta», «Ud. no importa». Vuelve a asaltarme la imagen de los Gutres cuando escuchaban a Baltazar Espinosa leyéndoles libros que ninguna resonancia producían en su mundo íntimo, en su profunda subjetividad.

Y, entonces, frente a esta situación, ¿qué debería hacerse? ¿Cuál debería ser el camino a seguir? ¿Cómo debería ser el aula? ¿Qué debería hacerse allí? En el entendido que el aula no se reduce a un espacio, a un escenario físico, sino que se trata de un terreno de interacciones sociales con un propósito como es el de aligerar el espíritu liberándolo de tanto lastre como ha venido adquiriendo en el seno del hogar, en la exposición frente a la televisión, etc. lo que debe hacerse allí, lo que conviene

al maestro es una tarea de liberación. ¿No es eso, acaso, lo que tanto sermonea la escuela? Tal proceso de liberación de las amarras ideológicas¹¹ no se logra de otra forma que incitando, que provocando al estudiante, que orientándolo para que aprenda a interpelar aquello que cree saber, para que cuestione cuanto ha apropiado como verdadero, absoluto, claro, distinto y seguro; orientándolo para que incursione en los territorios de lo relativo, incierto y probable, por la vía del sano debate, guiándolo para que, en lugar de esperar que se le siga rellenando¹², desarrolle actitudes suspicaces y críticas. Eso es lo que debe ser el aula: un escenario para que se expongan los saberes, del docente y de los estudiantes, se sometan al examen reflexivo y se produzcan síntesis creativas. En una forma más suscita que nos diga qué debe ser el aula: una «arena» para enfrenar y combatir por la vía del debate y diálogo aquello que parece y que no es conocimiento, un ámbito para enfrenar la ideología, porque allí donde ésta reina no puede habitar el conocimiento ni la ciencia.

Y, entonces, en ese contexto, los procesos evaluativos en el aula deberían redireccionarse tomando en cuenta que: 1. Se evalúa un ser humano y su desarrollo; 2. Se evalúa su proceso de generación y apropiación del conocimiento y no sólo la adquisición de datos e información; 3. Se evalúa todo

11 En el sentido clásico de la palabra, es decir, en lo que va de Platón a G. Bachelard, pasando claro está por F. Bacon y luego por Marx y los marxistas.

12 No pudo haber hallado un nombre más apropiado.

el proceso y mientras éste dure; 4. Se evalúa con y no contra el estudiante, buscando reforzar unas actitudes y corregir otras; 5. Sobre todo: se evalúan todos los actores del proceso y no solo a unos. 6. Como quiera que no se trata de «medir» cosas, sino evaluar seres humanos, los criterios tienen un carácter cualitativo; 7. La evaluación no tiene propósitos excluyentes; 8. La evaluación no se hace con arreglo a criterios cerrados y absolutos, sino que tiene siempre un carácter relativo.

• **Por último, el aspecto de los contenidos**

Lo primero que debe quedar establecido es que «lo que se hace en el aula» poco o nada tiene que ver con la ciencia, ya que por todo cuanto se ha dicho, por la caracterización que se ha hecho del aula y de las relaciones que allí se dan, ese escenario resulta refractario frente a la ciencia, allí se «espanta» el espíritu científico, ya que éste por su condición libre, ágil, abierta, relativa, antidogmática y crítica, no se aviene con los modelos y esquemas que se despliegan en esos escenarios. Hasta podría afirmarse sin mucho riesgo a equivocarnos que todo lo que se hace en las aulas está dispuesto contra la ciencia.

Siendo de esta suerte las cosas, cualquier aproximación al conocimiento y/o a la ciencia, debería contar ante todo con la ruptura de esos esquemas y modelos de aula. Es decir, el primer acercamiento deberá partir de una evaluación seria, rigurosa y muy despiadada del aula y de lo que

en ella se hace. Y esta como cualquiera otra aproximación deberá tomar como punto de arranque la pregunta, el cuestionamiento; todo allí deberá ser cuestionado, desde los contenidos mismos, su pertinencia social e histórica, hasta la evaluación del proceso, pasando incluso por la disposición misma de los espacios.

Hasta tanto esto no se haga, quien hoy detenta el poder y a quien para nada le interesa que la escuela sea genuinamente liberadora, podrá retirarse después de examinar lo que se hace en el aula, «satisfecho de que en ella todo siguiera como en sus tiempos».

Referencias

- Bacon, F. (2004). *Novum Organum: Aforismos sobre la interpretación de la naturaleza y el reino del hombre*. Buenos Aires: Editorial: Editorial Losada, S.A. 354 p.
- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico: Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. México: Siglo XXI Editores.
- Borges, J. L. (1980). *El evangelio según san Marcos* (2 ed., Vol. 2). Barcelona, España: Bruguera.
- Borges, J.L. (1980) *Las ruinas circulares* EN: *Prosa Completa*. Barcelona: Bruguera Volumen I Pps. 435-441
- Ingenieros, J. (2000). *El hombre mediocre*. Editado por El Aleph.com
- Kant, E. (s.f.). ¿Qué es la Ilustración? Recuperado el 27 de Marzo de 2013, de http://ipes.anep.edu.uy/documentos/curso_dir_07/materiales/kant_ilu.pdf.
- Monterroso, A. (s.f.). *El grillo maestro*. Recuperado el 2 de diciembre de 2013, de Ciudad Seva:

http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/monte/el_grillo_maestro.htm

Popper, K. (1973). La lógica de las Ciencias Sociales. EN: Adorno Theodor, Popper Karl, Habermas Jurguen y otros. "La disputa del positivismo en la sociología alemana". Barcelona: Ediciones Grijalbo, 1973.

Zuleta, E. Elogio de la Dificultad. EN: Ensayos filosóficos. Recuperado el 18 de agosto de 2012 de <http://fluidos.eia.edu.co/lecturas/dificultad.html>

Ortega y Gasset, J. (1993). La rebelión de las masas. Barcelona (Esp.): Altaya, 294p.

Van Dijk, T.(2005). Política, ideología y discurso. Quórum Académico Vol. 2, N° 2, julio-diciembre 2005, Pp. 15 – 47 Universidad del Zulia. Disponible en <http://www.discursos.org/oldarticles/Politica%20ideologia.pdf>