



PERÚ

Ministerio
de Educación

CONFERENCIA NACIONAL
SOBRE MARCO CURRICULAR
Y APRENDIZAJES
FUNDAMENTALES

¿Ha muerto la pedagogía?

La pedagogía en el contexto de los desafíos actuales a los aprendizajes y las escuelas en el Perú

Luis Guerrero Ortiz
Lima, 09 de agosto de 2012

¿Ha muerto la pedagogía?

La pedagogía en el contexto de los desafíos actuales a los aprendizajes y las escuelas en el Perú

Luis Guerrero Ortiz

Lima, agosto de 2012

Jorge Luis Borges, en *Los teólogos*, uno de sus cuentos compendiados en *El Aleph*, relata cómo en un oscuro día de la lejana edad media el temible ejército de los hunos arrasó e incendió un monasterio y su biblioteca temerosos de que sus libros contuvieran blasfemias contra su dios. Todo se quemó menos el libro duodécimo de la *Civitas Dei*, donde se dice que Platón enseñó en Atenas que «al cabo de los siglos, todas las cosas recuperarán su estado anterior, y él, en Atenas, ante el mismo auditorio, de nuevo enseñará esa doctrina». Como producto de ese misterioso hecho, el texto que derrotó el poder del fuego empezó a ser especialmente venerado en esa pequeña provincia y sus admirados lectores perdieron de vista que el autor inventó esa doctrina sólo para poder impugnarla. Un siglo más tarde, relata Borges, «Aureliano, coadjutor de Aquilea, supo que a orillas del Danubio la novísima secta de los monótonos (llamados también anulares) profesaba que la historia es un círculo y que nada es que no haya sido y que no será»¹.

Esta fijación pertinaz a ideas cuya validez es o se ha revelado insostenible, convirtiéndolas en premisas inobjetables de una determinada manera de actuar, nos recuerda en buena medida lo que ha ocurrido con la pedagogía en los últimos 400 años, no necesariamente en el mundo académico, donde la investigación y la innovación ha sido fecunda, sino en el mundo de las escuelas y en la práctica cotidiana de los maestros.

La pedagogía se hace invisible

Según la UNESCO, la educación puede ser definida como un proceso típico de las sociedades a través del cual personas o grupos aprenden a desarrollar conscientemente sus aptitudes, capacidades, actitudes y conocimientos, siempre en beneficio de la comunidad local, nacional o global de la que forman parte. Si tomamos esta definición, la pedagogía sería la disciplina que estudia y caracteriza ese proceso.

¹ Borges, Jorge Luis (2012), *Cuentos Completos*, 1ª Edición, Buenos Aires. Editorial Sudamericana. Biblioteca Jorge Luis Borges; p. 207ss.

Dicho de otro modo, como producto de la evolución del conocimiento acumulado en este campo desde fines del siglo XIX en adelante y más allá del clásico debate acerca de si constituye una ciencia en sí misma o un saber multidisciplinario, hoy existe un acuerdo muy amplio en que la pedagogía se ocupa fundamentalmente de los fenómenos relacionados a la enseñanza y el aprendizaje: de comprender su naturaleza, sus rasgos distintivos, las condiciones en que se producen, los factores que intervienen, sus implicancias y consecuencias en los roles y en las capacidades de las personas, sus variaciones en distintos contextos y circunstancias.

La importancia de esta comprensión es que permite aportar rutas y soluciones a los desafíos derivados de la intención de producir aprendizajes en un ámbito determinado. En la medida que puede explicar cómo es que estos aprendizajes se producen, puede predecir el tipo de acciones, organización, tiempo, roles, espacios y demás factores que se requiere para que el proceso educativo sea eficaz, es decir, para que logre sus propósitos satisfactoriamente.

Para lograr esa comprensión –tratándose sobre todo de interacciones complejas que se producen en contextos y condiciones diversas, en función de propósitos y resultados distintos que influyen en las maneras de sentir, pensar y actuar de las personas al interior de grupos y culturas diferentes- necesita recurrir a una amplia gama de saberes e instrumentos, filosóficos, psicológicos, biológicos, sociológicos, antropológicos, históricos.

Como producto de esa comprensión, la pedagogía crea y utiliza conjuntos diversos de técnicas, recursos, métodos y procedimientos para que el proceso educativo pueda obtener resultados efectivos, en función a la naturaleza de estos resultados y de las personas que deben alcanzarlos. Estos conjuntos son los que se conocen como didácticas.

Hacer esta clase de distinciones que muchos podrían considerar ociosa pero que son literalmente fundamentales, porque nos remiten a las bases del edificio que habitamos los educadores, tiene en la actualidad una importancia crítica. Todos estarán de acuerdo en que el concepto de pedagogía suele confundirse en el habla común y en la práctica cotidiana del docente, con la didáctica e incluso la didáctica, a su vez, tiende a ser asociada a sus herramientas. Luego, hablar de pedagogía es casi equivalente a hablar de secuencias metodológicas predefinidas y de materiales concretos. Casi como si saber manejar un tensiómetro o dominar los pasos para suturar una herida fuese equivalente al saber médico y a sus terapéuticas específicas.

Esto quiere decir que nos hemos habituado a prescindir de la comprensión de los fenómenos sobre los que buscamos intervenir a través de la educación, es decir, de los grupos humanos y sus contextos, en un rango amplísimo de diferencias, de sus necesidades y posibilidades en cada situación, así como de los procesos más o menos adecuados a sus características y a la naturaleza de los resultados que se buscan. Nos hemos habituado más bien a aplicar de manera ciega los mismos procedimientos e instrumentos didácticos para todos los casos, en la certeza de que con eso basta para que surja el aprendizaje.

Las pruebas PISA aplicadas el 2009 buscaban comprobar, por ejemplo, para el nivel 3 en una escala de 6, si estudiantes cursando el último tramo de la secundaria podían identificar temas científicos en una variedad de contextos, seleccionar hechos y conocimientos para explicar fenómenos, aplicando modelos o estrategias de investigación simples, así como interpretar conceptos científicos de diferentes dominios y aplicarlos directamente.

Esto quiere decir que medio millón de adolescentes peruanos matriculados en 4to. Grado de secundaria, de distintos niveles socioeconómicos, cuya lengua de origen es el castellano, el quechua, el aimara, el awajún o el shipibo, entre muchas otras, que viven en sociedades de pescadores en la costa norte, en sociedades agricultoras en el sur andino o en sociedades industriales en la costa sur, provenientes de tradiciones culturales y experiencias de socialización diferentes, muchos de ellos con algún tipo de discapacidad visual, auditiva, motora o cognitiva, y alternando en buena proporción el estudio con el trabajo o las responsabilidades domésticas, deberían haber pasado por procesos educativos ajustados tanto a sus características como a la envergadura de los resultados esperados. Que sólo el 8% de ellos pudo acreditarlas nos está revelando un problema que no se explica por las diferencias sociales más allá de un 28% según el informe oficial.

Por el contrario, que en el grupo de «otros factores» explicativos² estén reunidas cuestiones tan gravitantes como el clima emocional del aula, léase el nivel de motivación así como de agrado o desagrado de los estudiantes por la calidad de las relaciones humanas que existen a su interior; la subestimación, que induce al maestro a obviar la enseñanza de capacidades que presume por debajo de las posibilidades de sus alumnos o a invertir poco esfuerzo en ellos; la subjetividad de las evaluaciones pedagógicas, su sesgo hacia aspectos no relevantes del aprendizaje y la ausencia de retroalimentación a los estudiantes, nos está planteando un problema pedagógico. Es la pedagogía la que tendría

² Véase Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación LLECE (2010), Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO Santiago DE Chile.

que concurrir a explicar, valorar y dimensionar estos y otros factores, para poder diseñar procesos adecuados a los desafíos específicos que se derivan de cada situación.

El problema no es sólo que ese esfuerzo de comprensión y de coherencia entre medios y fines, por lo general, no ocurra, sino que tampoco tenemos tradición de hacerlo en nuestro sistema educativo. La planificación de las clases no suele basarse en información y el recojo de evidencias sobre los factores que ayudan o dificultan los aprendizajes a lo largo del proceso educativo, tampoco forma parte de los hábitos de enseñanza.

La sistematización de numerosos diálogos con maestros de todo el país efectuados desde el Consejo Nacional de Educación el 2010, alrededor de lo que debiera caracterizar el buen desempeño de un profesor, realizada por Ricardo Cuenca³, fue muy revelador. «Pareciera ser que lo que define a un buen docente es fundamentalmente su práctica metodológica» dice el informe, destacando respuestas que resaltan el valor de enseñar jugando, cantando, bailando, manejar estrategias diversas e innovadoras, etc. o que cuestionan que un docente domine su asignatura pero no tenga estrategias para enseñar, haciéndolo de manera aburrida o intimidante (p.26ss).

Desde esta perspectiva, la función de la pedagogía pareciera ser –en el mejor de los casos- posibilitar una clase amena en un clima acogedor, antes que la de garantizar resultados a través de procesos coherentes con el propósito y las personas. Incluso cuando señalan el valor de la planificación, es para subrayar la importancia de no improvisar, antes que la de construir un diseño asentado en un conocimiento preciso de las características de la situación y de las respuestas más pertinentes (Ibíd. p.30). De este modo, el carácter estrictamente pedagógico del ejercicio de la docencia pareciera expresarse en su capacidad de ser «promotores de una participación activa de sus estudiantes, expertos en el uso de métodos y técnicas activas de enseñanza» o la de «diseñadores de materiales educativos», entre otras cualidades que no pasan por la de saber situarse en el contexto de los desafíos que supone lograr que un determinado grupo humano con una determinada identidad, desarrolle determinadas capacidades de manera efectiva.

Es interesante anotar que en todas las profesiones el análisis de la situación y de las posibilidades que ofrece en función a determinados objetivos, es una premisa indiscutible de la intervención. Este análisis se efectúa desde los sabe-

³ Cuenca, Ricardo (2010), Discursos y Nociones sobre el Desempeño Docente. Diálogos con maestros. IEP Instituto de Estudios Peruanos. Lima, Diciembre (inédito).

res propios a cada profesión, para asegurar la comprensión del caso que se necesita abordar, así como de las alternativas más pertinentes y poder diseñar la intervención dirigida a resolverlo con la lucidez necesaria. Estos mismos saberes son los que concurren para la verificación e interpretación de los resultados obtenidos, para la evaluación del proceso en su conjunto y para hacer los replanteamientos que se deriven de ella.

Curiosamente, esta forma de proceder que es típica en los profesionales de la salud, el derecho, la economía o las ingenierías, por mencionar sólo algunos⁴, no es típico en la docencia. La ausencia de este rasgo en el ejercicio profesional de la medicina, la psicología, la arquitectura o la contabilidad, por ejemplo, tiene sanción social, pues se censura y hasta se denuncia. Es significativo que la queja ante esta forma de proceder más bien mecánica e irreflexiva, de graves consecuencias en los resultados, se dirija muchas veces a las instituciones de las que forman parte los profesionales, pues se espera que éstas puedan cumplir una función de garantes de la idoneidad de la práctica profesional.

No es el caso en el ejercicio de la docencia. El fracaso en los aprendizajes tiende a explicarse socialmente como el fracaso del estudiante o de su familia, casi nunca de la intervención del docente, de su diseño, de su falta de pertinencia, de su inadecuación a la situación, de su inflexibilidad o su incapacidad para la autocorrección. Las escuelas tampoco se hacen cargo de esta deficiencia, pues a las instituciones educativas en general, en el mejor de los casos, les interesa más que los procesos de enseñanza ocurran en los tiempos y plazos previstos, que la manera como son diseñados y conducidos. Quienes niegan el carácter profesional de la docencia, la acusan precisamente de ejercerse como una aplicación ciega e irreflexiva de procedimientos estandarizados, supuestamente válidos para cualquier grupo, contexto, tiempo y circunstancia.

Estamos entonces ante un problema de gran envergadura, que no ha logrado visualizarse ni formularse con claridad hasta el día de hoy. Podemos plantearlo de dos maneras: la práctica docente se ha venido vaciando de pedagogía y reduciendo al manejo de instrumentos, lo que implica que ha tendido a mecanizarse, a volverse irreflexiva y rutinaria; o, en su defecto, está anclada en un tipo de pedagogía que ha vuelto innecesario todo esfuerzo de comprensión de las necesidades de aprendizaje de las personas y de las mejores respuestas disponibles a esas necesidades. Quizás ambas posibilidades sean verdad.

⁴ Sánchez, Mariano y Sáez, Juan (2002), El estudio de las profesiones: la potencialidad del concepto de profesionalización, Universidad de Granada-Universidad de Murcia, pp.103-107.

Las raíces del problema

Peter Senge sostiene que «en el mundo industrial del siglo XIX, un sistema educativo uniforme para todos fue una bendición que redujo la explotación del trabajo infantil y trajo oportunidad al mundo». Senge nos recuerda que a mediados del siglo XX, «la mitad de los jóvenes de 18 años en los países industrializados se graduaban de escuela secundaria y muchos otros conseguían empleos relativamente buenos, aun cuando en matemáticas y lectura poseyeran poco más que las destrezas correspondientes al sexto grado escolar»⁵.

El problema, nos advierte, es que el mundo de hoy es radicalmente distinto al del siglo XIX o al que era hace apenas 60 años y las demandas a la educación se modificaron drásticamente, tanto para los países del primer mundo como para los que pugnan por hallar una vía hacia el desarrollo. Lo dramático es que, en ese nuevo escenario, las viejas respuestas de la educación a las antiguas demandas sociales no se modificaron en lo esencial y continuaron educando a las nuevas generaciones para una sociedad que ya no existía o que estaba retada a transformarse. Es lo que ha llevado a Noel McGinn, profesor emérito de la Universidad de Harvard, a sostener que «las escuelas, alguna vez pensadas para ser mecanismos eficientes de selección del liderazgo de sociedades relativamente estables son, hoy día, curiosas antigüedades viviendo fuera de su tiempo útil»⁶.

Vale la pena detenerse, sin embargo, a tratar de entender la razón de este grave desfase histórico, un hecho indiscutible en la comunidad de expertos, un antiguo lugar común en verdad, pero bastante menos obvio entre los operadores y usuarios del sistema educativo, y en muy amplios sectores sociales. Explicarnos la fuerte dependencia de maestros y escuelas a lo que podríamos llamar la pedagogía fundacional de los sistemas educativos, con pasmosa desaprensión por su incapacidad para asegurar los aprendizajes que hoy se necesitan, así como su obstinado reduccionismo a métodos y herramientas, puede aportarnos las claves para entender por qué las políticas educativas fracasan reiteradamente en sus intentos de modificar la práctica docente y los hábitos pedagógicos de nuestro sistema escolar.

Comenius, considerado el padre de la pedagogía, publica su famosa *Didáctica Magna* en 1630. La visión que allí se propone es la posibilidad de que todos los

⁵ Peter Senge (2002), *Las escuelas que aprenden: Un manual de la Quinta Disciplina para educadores, padres de familia y todos los que se interesen en la educación*. Bogotá, Grupo Editorial Norma.

⁶ Noel McGinn (2002), *¿Reformas o mejoramiento continuo?* Harvard University, Washington, D.C., *Diálogo Regional de Política-Banco Interamericano de Desarrollo*, 4 y 5 de abril de 2002

seres humanos sin excepción pueden acceder al conocimiento de todas las cosas o al menos de sus fundamentos, gracias al poder del método⁷.

Un método racionalmente fundado y correctamente implementado, sería capaz de lograr que cualquier persona, no importan su edad, su sexo o su condición social, pueda aprender lo que sea. Un método aplicado de manera rigurosamente gradual y prescriptiva, dosificando la información, partiendo de lo simple para llegar a lo complejo, yendo de menos a más, de lo general a lo particular. Un método que empleado de manera simultánea permitiría a un solo profesor lograr que extensos grupos de personas puedan aprender lo mismo a la vez, utilizando los mismos medios y a través de los mismos procedimientos.

La noción del texto único escolar y currículo único surge de aquí y es absolutamente coherente con el enfoque de la simultaneidad y la homogeneidad. He ahí entonces el ideal de Comenius, sin duda revolucionario para su época: el acceso masivo –y además económico por la proporcionalidad entre maestro y alumnos- al conocimiento, gracias al poder del método.

Naturalmente, esta visión tenía un conjunto de condiciones⁸. La primera era que la familia entregue a sus hijos a las instituciones encargadas de educarlos, delegando en el maestro plena autoridad sobre ellos, con plena conciencia de que estarían en manos de sus maestros hasta el fin de su infancia. La segunda era el estricto control del tiempo, pues la maquinaria debía funcionar de manera sincronizada para garantizar la simultaneidad, lo que permitiría que todos lleguen a la meta al mismo tiempo. La tercera condición era el orden y la disciplina, pues la disposición de los aprendices a seguir estrictamente las reglas y procedimientos sin distracciones ni perturbaciones era esencial, debiéndose castigar ejemplarmente toda clase de transgresiones. Una condición para todo esto cae por su propio peso, a pesar de la audacia que representaba para su tiempo: la proliferación de escuelas en cada población, plaza o aldea.

A poco más de un siglo de publicada la *Didáctica Magna*, Juan Jacobo Rousseau escribirá otra obra no menos fundacional para la pedagogía moderna: *Emilio o De la Educación*, publicada en los albores de la revolución industrial. Las ideas contenidas en el *Emilio* van a causar un impacto profundo en la constitución de la pedagogía moderna, reconociendo al niño una identidad propia y definiéndolo a partir de su educabilidad, de su posibilidad de aprender y por lo tanto de ser objeto de educación.

⁷ Jean Chateau (2001), *Los grandes pedagogos*. México, Fondo de Cultura Económica.

⁸ Véase Mariano Narodowski (1994), *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires, AL-QUE Grupo Editor.

Habría que recordar que en los tiempos de Rousseau, en pleno siglo XVIII, el niño todavía seguía siendo percibido socialmente como una entidad indiferenciada, marginal y transitoria, como un adulto en pequeño sujeto a reglas y exigencias severas, con escasas consideraciones y portadora de una suerte de maldad innata que los predisponía a actuar de manera intencionalmente perjudicial contra los demás. A partir del *Emilio*, en cambio, la infancia es planteada como la edad de la inocencia, empieza a ser diferenciada, reivindicada y reconocida en su identidad, mejor comprendida y además protegida. «La naturaleza quiere que los niños sean niños antes de ser hombres» decía Rousseau⁹.

Estas ideas, muy impopulares en su momento –el *Emilio* fue quemado en público y su autor desterrado de Francia– tuvieron una enorme difusión en la Europa de entonces, inspiraron el sistema educativo de su país durante la revolución francesa y la obra se consideran hoy en día el primer tratado filosófico sobre la educación en occidente.

Al mismo tiempo, sin embargo, en el *Emilio* los niños son definidos como carentes de razón y es por este motivo que educarlos resulta indispensable. «Si los niños entendieran razones, no tendrían necesidad de ser enseñados» dice Rousseau, lo que implica a la vez el reconocimiento de su incapacidad para comportarse de manera autónoma y, por lo tanto, la necesidad de someterlos a las leyes del adulto. El niño «debe hacer sólo lo que debe, pero él debe querer sólo lo que vosotros queréis que él haga», aconseja a los padres y educadores¹⁰. Luego, así como deben ser comprendidos, respetados y protegidos, los niños necesitan a la vez ser sometidos, controlados y subordinados.

La educación surge entonces como el camino ineludible de la infancia a la adultez y, por lo tanto, a la razón. Pero necesita ser impartida de manera sistemática por personas especializadas –los pedagogos– en espacios que aseguren el control y la protección de los niños de su propia conducta irracional. La tesis rousseauiana nos remite así al ideal de Comenius, es decir, a la educación posible y obligatoria de todos –en este caso de todos los niños– en contextos institucionalizados.

En ambos autores, la idea del control y la subordinación no constituye la preocupación principal. Es un supuesto lógico. El desorden, si surge, debe ser corregido y evitar la discontinuidad de la ruta iniciada. La racionalidad del método, en el caso de Comenius, y el apego del método a la evolución natural de las facultades típicas del niño en cada edad, en el caso de Rousseau, serían sufi-

⁹ Citado por Narodowski (1994), p.345s.

¹⁰ *Ibíd.*

cientes para asegurar en general una efectividad sin contratiempos del proceso educativo y con una gran aceptación de los aprendices.

La gran diferencia es que para Comenius la infancia no constituye un objeto peculiar de análisis y la caracteriza básicamente por su simplicidad e inmadurez, no necesitando ser considerada ni protegida sino conducida a la racionalidad a través del método. Para Rousseau, en cambio, hay que comprender a la infancia en su diferencia y adecuar los procedimientos pedagógicos a su naturaleza y a su evolución.

Es importante detenernos a analizar lo que ocurrió después con las ideas de autores tan gravitantes en la historia de la pedagogía. Del siglo XVIII en adelante la educación se consolida como una oferta pública a cargo de los Estados y las instituciones escolares se organizan como sistemas nacionales, muy inspirados en los planteamientos pedagógicos de Rousseau y Comenius. Sus planteamientos han tenido una influencia muy grande en el desarrollo posterior de la pedagogía, que ha tendido a girar alrededor de ellos de una manera u otra.

Quedaron instalados definitivamente como axiomas pedagógicos las nociones de educación simultánea y homogénea, la primacía del método sobre las personas, su gradualidad y racionalidad, así como la subestimación, subordinación e institucionalización de los niños hasta el fin de su adolescencia. Esos serán los rasgos institucionalizados del paisaje escolar y, en adelante, sus principales indicadores de normalidad. Todas las pedagogías que los cuestionen o contradigan, terminarán estrellándose contra una enorme muralla de escepticismo o resistencia. En el mejor de los casos, serán acogidas como fórmulas interesantes pero complementarias y opcionales, cuando no arrinconadas a ser probadas en los márgenes del sistema, siempre a pequeña escala.

Incluso la idea rousseauiana de una educación pertinente a las características de la infancia según la edad también se instala de manera general, pues los sistemas distinguirán niveles y grados en correspondencia a las edades, adecuando textos y métodos a las distintas etapas de la vida del niño. Naturalmente, el referente de este esfuerzo de adecuación no han sido los niños de carne y hueso, con nombre, cultura e historia, que el maestro tiene delante en su salón de clase cada día, sino el *niño universal*, es decir, una abstracción que termina borrando sus diferencias individuales, sociales y culturales y las reduce no sólo a un perfil homogéneo de infancia, sino a la noción de *alumno*, la nueva categoría desde la que empezará a definirse y amalgamarse a la infancia, a todas las infancias, en adelante.

La magnitud y gravedad del desfase

Cuando Rousseau publica el *Emilio* en 1760, estaba iniciándose en Europa la mecanización de las industrias textiles y la revolución en el transporte, con el nacimiento de los ferrocarriles y los barcos de vapor. Esto indujo a la población a transitar rápidamente del taller familiar a la fábrica, pues el surgimiento de las máquinas simplifica las tareas complejas y hace posible abre paso a la producción en serie. Procesos complejos, se empiezan a dividir en una serie de operaciones sencillas, al alcance de cualquier obrero no calificado. Así empezaba a configurarse Europa en el último tercio de aquel siglo.

No obstante, el mundo de los inicios de la era industrial ya no es el de hoy. A diferencia de la Inglaterra del siglo XVIII, las competencias asociadas al uso de las manos y que se demuestran siguiendo patrones predefinidos, han empezado a ser menos demandadas en el siglo XXI debido a la industrialización y el desarrollo de las máquinas y la digitalización. Los oficios de fábrica que hoy existen en el primer mundo requieren personas con algún conocimiento de estadística para efectuar el control de calidad, con habilidades lectoras básicas para poder entender las instrucciones de las máquinas, con ciertos conocimientos de física y de programación, quizás algún idioma extranjero para poder comunicarse eventualmente con otros lados del mundo vía skype. Las competencias manuales que no han bajado su demanda en el mercado laboral son las no rutinarias, es decir, las que permiten realizar trabajos cuyo nivel de precisión u originalidad dificulta estandarizarlos o automatizarlos¹¹.

Del mismo modo, las competencias cognitivas consideradas rutinarias, asociadas a tareas intelectuales de carácter repetitivo y predecible, que permiten básicamente la reproducción de un contenido, útiles para tareas simples y repetitivas que no requieren pensar demasiado, son hoy las menos demandadas en el mercado laboral. Las no rutinarias, en cambio, aquellas que posibilitan extrapolar un conocimiento y aplicarlo a situaciones nuevas, haciendo uso de la creatividad y la imaginación, han elevado su demanda de manera significativa a nivel internacional.

También tienden a ser cada vez más valoradas las competencias interactivas de carácter no rutinario, es decir, aquellas que hacen posible interactuar con otros de manera hábil, sea para trabajar en grupos heterogéneos o para manejar situaciones conflictivas. En suma, las competencias –cognitivas, manuales o

¹¹ Andreas Schleicher (2009), Lo que el Perú puede aprender de los resultados comparados de las pruebas Pisa. Boletín CNE N° 21, Junio 2009.

interactivas- que más se valoran hoy son aquellas que exigen pensar, y además resolver situaciones o desafíos con eficacia, mostrando determinación, autonomía y creatividad.

Ahora bien, si la inserción en las economías del siglo XXI tiene un grado de exigencia mucho más alto que en el mundo conocido por Comenius y Rousseau hace más de tres siglos, es por razones ampliamente conocidas. Los saltos en el desarrollo del conocimiento científico y tecnológico han sido constantes e impresionantes, cambiando radicalmente la naturaleza de los procesos productivos y posibilitando un crecimiento exponencial de la riqueza producida en el mundo, sobre todo en la segunda mitad del siglo XX. Hoy en día nadie podrá negar que estos saltos tengan directa relación con la educación, pues han sido capacidades humanas desplegadas las que han generado los nuevos conocimientos, las que han estado detrás de los nuevos procedimientos tecnológicos y las que han aportado trabajo creativo e innovador.

Sensiblemente, como también sabemos, este fenómeno global se ha producido a través de procesos que le han hecho pagar al mundo tres facturas sumamente costosas: 1) han perjudicado al planeta, depredando los recursos naturales o alentando un tipo de consumo nocivo para el ambiente; 2) han multiplicado las desigualdades sociales, por la enorme y creciente concentración en pocas manos de la riqueza producida; y 3) ha sacado el máximo provecho del trabajo humano al menor costo posible, generando un problema de injusticia social muy extendido¹².

Esto quiere decir que la educación tiene ahora retos y responsabilidades diferentes, pues necesita formar personas capaces de insertarse en la economía no sólo mejor alfabetizados y con mayores competencias tecnológicas, sino también con las calificaciones necesarias para innovar y producir con valor agregado, y para moverse en los mercados nacionales e internacionales con mayor fluidez, imaginación, emprendimiento y a mayor escala. Es decir, personas cada vez más capaces de seguir produciendo riqueza y de sostener a largo plazo el crecimiento económico que viene experimentando el país.

Pero como no se trata de repetir sino de enmendar la historia, la educación necesita formar también personas capaces de producir no para multiplicar fortunas personales sino para desarrollarnos como país, rompiendo el ciclo intergeneracional de la pobreza y redistribuyendo la riqueza con sentido de solidaridad y justicia social.

¹² Delors, Jacques (1995), La educación encierra un tesoro. UNESCO. Capítulo 3: Del crecimiento económico, al desarrollo humano (Pags. 75-95).

En esa misma perspectiva, necesitamos educar personas capaces de ejercer su ciudadanía de manera plena, con conciencia de derechos pero también con compromiso con el bien común. En consecuencia, personas que cuiden el medio ambiente con responsabilidad y se empeñen en construir sociedades menos desiguales y discriminatorias, mucho más cohesionadas alrededor de una identidad común. Personas convencidas de formar parte de una comunidad de iguales y, por lo mismo, comprometidas con la democracia, como forma de gobierno y como modelo de convivencia social.

Por último, insertarse en la economía para producir desarrollo e insertarse en la sociedad para construir ciudadanía, exige que la educación forme personas con un alto grado de conocimiento sobre sí mismas, autónomas, con sentido de autoeficacia, capaces de cuidar, modelar y dirigir su propia vida, de aprender por sí mismas y de trabajar en equipo.

Sin embargo, nótese que ninguno de estos aprendizajes puede ser logrado como consecuencia automática del uso de un conjunto de didácticas específicas, menos aún desde un rol pedagógico que pone mayor celo en la simultaneidad y homogeneidad de la aplicación de un método único, que en su pertinencia con las necesidades y posibilidades heterogéneas de las personas que aprenden. Este conjunto de competencias requieren de aprendices entusiasmados y empoderados en sus propios saberes, que se sientan protagonistas del esfuerzo por alcanzar sus propias metas, no de una masa anónima, temerosa y vigilada, subordinada a un rol pasivo y receptivo.

Como dice Narodowski, no es casual que el título de la obra de mayor influencia en el pensamiento pedagógico moderno lleve el nombre de Didáctica Magna, porque lo que propuso Comenius fue esencialmente una didáctica. Como tal, le dio a la pedagogía un carácter normativo que acentuaba el deber ser de los caminos que debieran conducir a todos a un mismo resultado, pues el aprendizaje era imaginado como el producto de una acción que iba de afuera hacia adentro. La coherencia de fondo entre personas, medios y fines –que supone una comprensión multidisciplinaria de la situación, los desafíos y las alternativas- no era motivo de preocupación. «Si los fines educativos ya fueron estipulados, si se tiene confianza en la naturaleza humana en lo que respecta al aprender... si se estipula que la educación escolar debe llegar a todos y se prescribe que el Estado garantizará... ¿qué otra problemática a resolver queda (más) que la construcción precisa de un método de enseñanza?»¹³.

¹³ Narodowski (1994), p.80.

En otras palabras, si los maestros de hoy traducen la enseñanza como la simple aplicación de secuencias metodológicas homogéneas, no es por indolencia o desconocimiento sino porque –con el respaldo de 400 años de historia– creen honestamente que en eso consiste la pedagogía y que cualquier otro dispositivo, llámese diagnóstico del alumno, recuperación de saberes previos, trabajo en equipo, reflexión crítica, investigación o formulación de proyectos, o está sobrando o es absolutamente accesorio.

Pues bien, esa es la pedagogía –reducida a sus metodologías e instrumentos– que hoy carece de respuestas a los retos que este momento de la historia le plantea a la educación. Y esa es la pedagogía hegemónica en nuestro sistema escolar, la que se sigue respirando como el aire más natural en la mayoría de nuestras escuelas.

Pedagogías de la subjetividad

La pregunta central desde la que se discute la tradición pedagógica aún hegemónica en el sistema escolar es cómo se producen los aprendizajes. Es común en el mundo de los educadores responder a esta pregunta interrogando a la psicología, pero vale la pena ir más al fondo de las cosas e interrogar primero a la teoría del conocimiento¹⁴.

La pedagogía de Comenius está basada en una epistemología objetivista, que enfatiza la descripción del objeto observado y se preocupa principalmente por enfocar qué es lo que se conoce. Parte de la premisa que el mundo es real, que ya está estructurado y que puede ser aprendido por todos objetivamente. Naturalmente, si el mundo es objetivo, las escuelas se limitarán a transmitirlo, pues las personas no tienen, no podrían tener, participación alguna en la definición de la verdad.

La otra teoría del conocimiento, que discute con la anterior desde los tiempos de Protágoras, enfatiza más bien la descripción de los observadores y de sus propias descripciones, pues su preocupación está enfocada sobre todo en cómo conocemos. Desde esta orilla se asume que el mundo está en las mentes de las personas, que lo recrean e interpretan según la información que disponen y sus propias creencias. Ciertamente, si no existe una realidad única sino muchas versiones, las escuelas tendrían que ayudar a las personas a conectar lo que ya saben con lo que interpretan y descubren de cada experiencia.

¹⁴ Watzlawick, Paul (1995), *El sinsentido del sentido o el sentido del sinsentido*, Barcelona. Editorial Herder. Págs. 31-52

Albert Einstein sostenía que «las observaciones de la realidad no son absolutas sino relativas al punto de vista del observador», tesis que demostró con su famosa Teoría de la Relatividad a principios del siglo XX. Pero si este enfoque epistemológico, que reivindicaba y demostraba el papel activo de las personas en la producción del conocimiento, tardó buen tiempo en remecer y reconstituir los cimientos de la teoría general de la Física, demasiado leal a los principios newtonianos, ha tardado aún más tiempo en ser acogida en el mundo de la pedagogía, fuertemente anclada al enfoque comeniano y por lo tanto a una epistemología más bien objetivista.

Han sido más bien las teorías del aprendizaje formuladas desde la psicología las que han ejercido mayor influencia en la pedagogía a lo largo del siglo XX. No es casualidad que haya sido la teoría conductista la que tuvo mayor fortuna, pues es la que explica el aprendizaje a partir de los cambios observados en la conducta humana a consecuencia de determinados estímulos de entrada y condiciones externas. Tesis bastante congruente, como hemos visto hasta ahora, con la tradición pedagógica moderna.

Los que tuvieron menos éxito en su deseo de impregnar las prácticas docentes a gran escala, pese a su solidez y difusión o a la talla de sus autores, como Bruner, Piaget o Vygotsky, fueron los aportes de las teorías cognitivas y socio históricas, justamente las que enfatizan el factor subjetivo, sea cumpliendo la función de procesamiento mental de la información recibida desde fuera, a través de procesos como la percepción, la memoria, el lenguaje, el razonamiento, el análisis y síntesis, etc. sea destacando la influencia del contexto social, histórico y cultural en ese procesamiento, así como de las interacciones entre las personas. Ocurre que si al estudiante se le reconoce un papel más activo y a los resultados de su participación una inevitable singularidad, querría decir que hay que interactuar con ellos para lograr aprendizajes, lo que desmorona todo el andamiaje sostenido en la primacía absoluta del método, la simultaneidad y la homogeneización.

La razón por la cual el enfoque de competencias –surgido a mediados de los años 90 en los albores de la reforma curricular- tampoco ha logrado el impacto esperado en nuestro medio es justamente porque también enfatiza el rol de la subjetividad en la producción del conocimiento. Desarrollar competencias supone justamente aprender a movilizar el bagaje de conocimientos, habilidades y cualidades de cada persona, en dirección a la creación de respuestas pertinentes a desafíos específicos en situaciones determinadas. En este mismo espíritu es que Gardner, basado en los hallazgos de sus notables investigaciones en el campo de la inteligencia humana, plantea su pedagogía para la compren-

sión. «Cuando una persona comprende algo -un concepto, una técnica, una teoría o un ámbito de conocimiento-, lo puede aplicar de forma apropiada en una nueva situación. Y, aunque alguien con muy buena memoria bien puede comprender un tema, es posible que sólo recuerde la información y no tenga ni la menor idea de cómo emplearla adecuadamente en circunstancias poco familiares» dice el autor¹⁵.

A propósito de este enfoque, Paula Pogr  nos explica que «comprender es pensar y actuar flexiblemente en cualquier circunstancia a partir de lo que uno sabe acerca de algo», pero que lamentablemente, a pesar de la sencillez de este procedimiento, «nuestras escuelas y nuestra enseñanza no están organizadas para producir comprensión en un conjunto de estudiantes que poseen diferentes talentos y habilidades, que provienen de diferentes contextos socioculturales y que se vinculan con la realidad de diferentes maneras»¹⁶. Es natural, desde la premisa de que el método lo es todo, dar oportunidades a los estudiantes para que pongan en práctica lo que saben o empiezan a aprender, develando así la diversidad existente en el aula, es probable que se perciba no sólo complicado sino innecesario.

Una propuesta bastante af n a este enfoque pedagógico, aunque un poco más antigua, es la del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), que se inicia en los años 60 en la escuela de medicina de la Universidad de Case Western Reserve de los Estados Unidos y en la Universidad de McMaster en Canad ¹⁷. Surge para cambiar la formación médica basada convencionalmente en las exposiciones de los maestros. No parte de presentar una información que luego se aplica en la resolución de un problema, sino que presenta primero el problema, identifica las necesidades de aprendizaje, se pasa a buscar la información necesaria y se retorna finalmente al problema con propuestas de solución. Para eso, los alumnos trabajan en grupos, poniendo en práctica diversas habilidades, actitudes y valores, asumiendo roles, responsabilidades y tareas que resultan esenciales para sus aprendizajes.

Ahora bien, el compromiso personal con el aprendizaje, algo que Comenius, el propio Rousseau y otros notable pedagogos posteriores como La Salle daban por tácito o lo afrontaban punitivamente, resulta en este enfoque no sólo indispensable sino absolutamente posible.

¹⁵ Gardner, Howard (2000), Una Introducción Formal a la Enseñanza para la Comprensión, en: H. Gardner. La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas, Barcelona, Paidós, 2000, págs. 136 -157.

¹⁶ Pogr  Paula, en "Enseñanza para la comprensión, un marco para innovar en la intervención didáctica" en Aguerrondo I. y colaboradoras (2001) "La escuela del Futuro II cómo planifican las escuelas que innovan" Ed Papers, Argentina.

¹⁷ Este documento puede ser consultado en: <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>

Mihaly Csikszentmihalyi, profesor de la Universidad de Claremont, en California (EEUU), donde investiga desde hace años los aspectos positivos del pensamiento, como el optimismo, la creatividad, la motivación intrínseca y la responsabilidad, se ha hecho célebre por su teoría del *fluir*. Sostiene que «El estado de fluidez tiende a producirse cuando las capacidades de una persona están plenamente involucradas en superar un reto que es posible afrontar». Así, una persona ingresa en *estado de flujo* cuando logra una inmersión total en la tarea que realiza, viviendo una experiencia tan grata y atractiva que puede sobrepasar el umbral del cansancio sin darse cuenta, logrando niveles muy altos de concentración y, por lo tanto, de productividad intelectual. En ese estado, todo fluye con claridad en la mente de las personas, conectando ideas y experiencias con mayor facilidad y velocidad.

¿Cómo se logra esto en el salón de clase? Dice Csikszentmihalyi que «Las experiencias óptimas habitualmente implican un delicado equilibrio entre las capacidades que tenemos para actuar y las oportunidades disponibles para la acción. Si los desafíos son demasiado altos, nos quedamos frustrados, después preocupados y, por último, ansiosos. Si los desafíos son demasiado bajos con relación a nuestras capacidades nos sentimos relajados y después aburridos. Si percibimos que los desafíos y las capacidades presentan un bajo nivel nos sentimos apáticos. Pero cuando tenemos que enfrentarnos a un alto nivel de desafíos que implica la aplicación de un alto nivel de capacidades, es probable que se produzca una profunda participación y es ésta la que separa los estados de fluidez de las experiencias ordinarias»¹⁸.

Queda claro entonces que emociones como la ansiedad, el aburrimiento o la apatía no surgen en el aula arbitrariamente ni por motivaciones ajenas a la experiencia proporcionada por el maestro, pero también que ninguna de ellas son aliadas del aprendizaje. No obstante, producir el efecto inverso, es decir, ofrecer desafíos en el aula que conecten los niveles de exigencia que éste implica con el nivel de capacidades de un aula heterogénea, supone un maestro que conoce a sus estudiantes y que está listo para diferenciar propuestas. Siempre será más simple para el docente aplicar el método único, si acaso no está convencido de que el compromiso y la identificación de sus alumnos con el proceso de aprendizaje sea un requisito necesario para alcanzar resultados.

¹⁸ Mihaly Csikszentmihalyi (2007), *Aprender a fluir*. Barcelona, Editorial Kairós. Págs. 27-47.

Enseñar y aprender

La otra pregunta desde la que se cuestiona la tradición pedagógica en que se asienta nuestro sistema escolar tiene que ver con la eficacia de la enseñanza, es decir, con la cualidad pedagógica que requiere para lograr aprendizajes efectivos en los estudiantes.

El tipo de respuesta a tal pregunta que puede surgir espontáneamente a estas alturas, nos podría remitir nuevamente a la didáctica. Si al cabo de 4 siglos la pedagogía del método único demostró sus límites hasta el cansancio por su reduccionismo a la didáctica, por su incapacidad para adecuarse a la diversidad del aula y para conectarse además con la subjetividad de las personas que aprenden, muchos podrían pensar que la salida está en la diversificación de los métodos. Este tipo de respuesta es parcialmente cierta, aunque requiere ciertas condiciones.

Ernesto Schiefelbein, reconocido investigador y ex Ministro de Educación de Chile, publicó a fines de la pasada década del 90 un libro muy importante denominado *Veinte modelos didácticos para América Latina*. Dice el autor a propósito de la variedad reunida en ese estudio: «Hay muy buenos relatos de algunas modalidades muy especiales. Platón describió la mayéutica socrática; los evangelistas relatan un buen número de los métodos de enseñanza usados por Jesús; los teólogos en la edad media emplearon la controversia; los caballeros feudales utilizaron la simulación (de la guerra); los cantores y “juglares” aprendieron en una práctica autodidacta o en talleres; los artesanos se formaron mediante contratos de aprendizaje con los gremios; juristas y abogados utilizaron el método de casos y muchos maestros de escuela han desarrollado el método frontal»¹⁹.

Subraya Schiefelbein que «estos modelos permiten que los profesores, cada vez que generen un proceso de aprendizaje, seleccionen modelos adecuados tanto al tipo y estilo de aprendizaje como a los intereses de los estudiantes y al contexto en que se debe aprender»²⁰. He aquí las condiciones innegociables para que este repertorio pueda ser útil a la fundación de una tradición pedagógica diferente: poner las didácticas, como corresponde, al servicio de la pedagogía, para que su utilización en el aula no sea ciega sino más bien congruente con un conocimiento cercano de las características de las personas y sus contextos, y producto de un discernimiento serio sobre las mejores alternativas posibles.

¹⁹ Karl-Heinz Flehsig y Ernesto Schiefelbein (Editores), 20 Modelos Didácticos para América Latina, Organización de Estados Iberoamericanos (OEA), 2003.

²⁰ *Ibíd.*

Schiefelbein lamenta que, amparado en el marco legal o en los condicionamientos de su organización, el sistema siempre «tratará de aplicar un modelo didáctico único», con el agravante que «en América Latina, donde existe una gran heterogeneidad cultural en las escuelas que operan en barrios marginales y rurales, prevalece el modelo frontal». Concluye, sin embargo, que «esto puede ser el resultado de una larga tradición, pero ha llegado el momento de cambiarla»²¹.

El segundo tipo de respuesta a la pregunta por la efectividad de la enseñanza tiene que ver con el carácter de la planificación pedagógica. La tradición pone un énfasis absoluto en la formulación de planes rigurosos y detallados de las clases, desde una lógica lineal y unidireccional, que sólo considera la intención del maestro, que no parte de ninguna información ni evaluación previa sobre la situación que se busca modificar, y que convierten después a la enseñanza en la simple aplicación de ese guión predefinido. Aunque este procedimiento se ha relajado en muchos sectores, no pierde vigencia la valoración de llegar con un libreto hecho a la clase, listo para aplicar sin más trámite, así sea prestado, comprado o copiado de terceros.

Este determinismo que la ciencia abandonó en la primera mitad del siglo XX, desde el surgimiento de la cibernética, sigue marcando la pauta de la planificación en la pedagogía vigente. Edgar Morin, en su célebre ensayo *Siete saberes necesarios para la educación del futuro*, difundido mundialmente por la UNESCO, señala que si la realidad no es legible objetivamente y si las ideas o teorías nunca reflejan sino sólo traducen la realidad, pudiendo hacerlo de manera errónea, entonces habría que admitir con humildad que el conocimiento es una aventura incierta, porque conlleva en sí mismo el riesgo de ilusión y error. Conocer supone saber navegar en un océano de incertidumbres en medio de archipiélagos de certezas²².

Esta afirmación tiene consecuencias directas para el tema de la planificación. Si la acción humana es decisión y es elección, es también apuesta dice Morin, justamente porque existe conciencia de riesgo e incertidumbre. Desde que un individuo emprende una acción, ésta empieza a escapar a sus intenciones. Esto no quiere decir que no se pueda planificar el futuro. Es posible enfrentar la incertidumbre de la acción teniendo plena conciencia de la apuesta que conlleva cada decisión y, sobre todo, recurriendo a la estrategia, a sabiendas que el azar se puede manejar pero nunca eliminar a largo plazo.

²¹ *Ibíd.*

²² Edgar Morin. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós Studio. Barcelona, 2001. I

Dice Morin que la estrategia debe prevalecer sobre el programa. «El programa establece una secuencia de acciones que deben ser ejecutadas sin variación en un entorno estable; pero desde el momento en que se establece una modificación de las condiciones exteriores el programa se bloquea. En cambio, la estrategia elabora un escenario de acción examinando las certezas y las incertidumbres de la situación, las probabilidades, las improbabilidades». Esto quiere decir que en un aula heterogénea, donde están reunidos estudiantes que expresan necesidades y posibilidades diversas, las acciones programadas deben estar respaldadas en una estrategia global que anticipe varios escenarios posibles y prevea planes de contingencia. Discernir y producir estrategias asociadas al diseño de procesos educativos es, justamente, una función tradicionalmente abandonada de la pedagogía²³.

Según Morin, «el escenario puede y debe ser modificado según las informaciones recogidas, los azares, contratiempos u oportunidades encontradas en el curso del camino. Podemos, dentro de nuestras estrategias, utilizar secuencias cortas programadas, pero para todo aquello que se efectúe en un entorno inestable e incierto, se impone la estrategia; ésta debe privilegiar tanto la prudencia como la audacia y si es posible las dos a la vez». Esta es la manera de diseñar y conducir un proceso educativo, con los ojos muy abiertos, con un análisis previo de las posibilidades, con flexibilidad y sentido de la oportunidad, teniendo sumamente claro cuál es el horizonte, es decir, los resultados que queremos obtener al final del camino²⁴.

La tercera clase de respuesta a la pregunta por la efectividad de la enseñanza tiene que ver con la evaluación y comprobación de los aprendizajes. Aunque suene paradójico, la concentración de la enseñanza en la didáctica, sus secuencias y sus plazos, ha tendido a sacar de las preocupaciones del docente la verificación estricta de los resultados buscados. Pareciera que la antigua creencia de que el aprendizaje tiene que sobrevenir necesariamente como una consecuencia lógica e inevitable de la aplicación del método, ha relativizado cualquier esfuerzo de seguimiento y control al impacto específico de las acciones en las capacidades de los estudiantes.

En una reciente investigación denominada *La evaluación de aprendizajes en las aulas de primaria en América Latina*, realizada entre el 2008 y el 2009 desde la Universidad Católica del Uruguay en varios países de la región, Pedro Ravela parte de diferenciar dos modalidades de evaluación que los docentes tienden

²³ Ibíd.

²⁴ Ibíd.

a confundir mucho: 1) La evaluación formativa, realizada para aportar a la mejora del aprendizaje, se enfoca en la reflexión sobre lo que se va aprendiendo, el contraste entre lo que se intenta y lo que se logra, la búsqueda de nuevos caminos para avanzar hacia los aprendizajes que se buscan; 2) La evaluación certificadora, realizada para verificar el aprendizaje, se enfoca en constatar el aprendizaje alcanzado y certificarlo públicamente, es decir, dar fe pública de cuáles son las capacidades logradas por cada estudiante²⁵.

Lo que encuentra esta investigación es que, en la mayoría de casos, la enseñanza está muy centrada en tareas simples y descontextualizadas, que no demandan usar el conocimiento en situaciones concretas, sino aprender rutinas. En ausencia de actividades y metas de aprendizaje complejas, el primer tipo de evaluación, la formativa, no fluye. Si los aprendizajes son mecánicos y memorísticos no se puede ofrecer devoluciones que propicien reflexión y autorregulación de procesos de aprendizaje, dice el estudio.

La evaluación formativa y la evaluación para la certificación, además, suelen confundirse. Toda actividad y tarea es calificada. Las calificaciones finales tampoco derivan de un análisis sistemático de los desempeños de los estudiantes, sino de la suma y promedio de puntos de pruebas y actividades diversas, a lo cual se agregan, valoraciones subjetivas de la conducta. Por lo tanto, en ausencia de descripciones claras de los desempeños esperados, las calificaciones no pueden certificar realmente las competencias del alumno, derivando en algo ambiguo y poco predecible.

Las conclusiones de este estudio tienen mucho que ver con la necesidad de reconstituir la pedagogía sobre las bases que hemos venido exponiendo hasta aquí, con pleno reconocimiento de la diversidad del sujeto que aprende y de todas las dimensiones de su subjetividad.

En primer lugar, se destaca la necesidad imperiosa de enfocar la enseñanza en desempeños. Se requiere que los maestros piensen y planifiquen las clases en términos de los desempeños precisos que deben lograr los estudiantes, no en términos de «temas a tratar». Se necesita además comunicar siempre a los estudiantes cuáles son dichos desempeños.

En segundo lugar, se enfatiza la necesidad de proponer tareas que demanden a los alumnos hacer uso de saberes. Se requiere que los maestros propongan tareas complejas, que exijan a los estudiantes usar los conocimientos y proce-

²⁵ Pedro Ravela (2010), *Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina*. Montevideo, Revista Páginas de Educación, Universidad Católica del Uruguay.

dimientos aprendidos para resolver situaciones determinadas, planteadas además en contextos que sean plausibles en la vida real.

En tercer lugar, se destaca la necesidad de una retroalimentación continua. Es decir, idear mecanismos de devolución de información al alumno de carácter descriptivo, reflexivo y orientador, que le ayuden a autoevaluarse, a reflexionar acerca de las respuestas que da a las tareas, de la calidad de todo lo que produce.

En cuarto lugar, se subraya la importancia de contar con criterios claros de evaluación. Se requieren mecanismos para definir las calificaciones, basados en buenas descripciones de los desempeños esperados y en evidencia empírica apropiada, descripciones comprensibles para los estudiantes y sus familias. Esto incluye diferenciar la certificación, de cualquier juicio de valor sobre las actitudes y conducta de los estudiantes.

Nótese que las cuatro conclusiones suponen romper el anonimato del aula, observar de manera personal y sistemática la evolución de cada estudiante, manejar criterios que permitan juzgar e interpretar las diferencias, ir recogiendo y anotando información en el camino, tener apertura para hacer replanteamientos si las evidencias lo justifican. Nada de eso se puede hacer desde prácticas pedagógicas ancladas en la implementación rutinaria y homogénea de metodologías únicas, que enseñen lo mismo a todos de manera simultánea. Menos aún en un clima de control, vigilancia y castigo o de subestimación de las posibilidades de los estudiantes. Esa pedagogía ha muerto, porque vaciada de discernimiento, reducida al método, prisionera de la simultaneidad, basada en una imagen prejuiciada y ahistórica de la niñez, agotó su capacidad de respuesta a las exigencias de los nuevos aprendizajes.

Algunas conclusiones y desafíos

La pequeña historia narrada por Borges al inicio mostraba la insólita vigencia a lo largo de un siglo, de creencias inválidas desde su origen y que el tiempo jamás corroboró. La mitificación de hechos, ideas, personajes o incluso de leyendas, que a fuerza de contarlas cobran valor de realidad, no es un fenómeno nuevo en la historia de la humanidad.

En el mundo de la educación, las ideas que fundan la llamada pedagogía moderna en los siglos XVII y XVIII, audaces e innovadoras en su tiempo, han tenido el valor de institucionalizar la educación a través de grandes conglomerados de escuelas a cargo de los Estados, guiados por el ideal de que es posible

que todos pueden aprender de todo. Pero al mismo tiempo, han consolidado el mito de que es posible aprender cualquier cosa de manera impersonal y simultánea, a través de procedimientos uniformes, aún en tiempos históricos y escenarios sociales tan distintos a los que vieron nacer estas certezas.

Es verdad que hay países –como los integrantes del Foro Asia Pacífico- que han iniciado el viraje de esta tradición secular, sea con apoyo de dispositivos tecnológicos o con el empleo creciente de una pedagogía de proyectos que privilegian la ciencia como eje integrador de capacidades más diversas. Lo cierto es que en América Latina y particularmente en el Perú, ese indispensable viraje no sólo no se ha empezado, sino que en general no pareciera haber estado antes en la agenda de las políticas públicas.

En el ámbito de las políticas, más bien, ha estado muy instalado el enfoque de que los cambios en la calidad de las prácticas de los actores son consecuencia casi inevitable de la reglamentación, la capacitación y la distribución de insumos. Esas tres medidas han sido el *método único* de las políticas educativas para lograr que los docentes mejoren su desempeño y eleven los rendimientos de sus alumnos, sin que la palabra ‘mejorar’ suponga necesariamente un giro en su formación, su visión y su práctica pedagógicas en sentido estricto. Es por eso que muchos maestros han adoptado con eclecticismo las metodologías enseñadas –porque ese ha sido siempre el énfasis de las capacitaciones a maestros- sin abandonar sus antiguas prácticas, firmemente ancladas en la frontalidad y la homogeneidad.

Es por eso también que la política educativa necesita avanzar en constituir mecanismos muy sólidos de soporte y asistencia técnica a estos procesos de cambio, como el acompañamiento pedagógico especializado, el fortalecimiento de los directores como líderes pedagógicos, la movilización de los propios estudiantes alrededor de proyectos pedagógicos muy atractivos basados en la indagación y el trabajo colaborativo, la proliferación de bibliotecas escolares asociadas a estrategias efectivas de promoción de lectura, consultorios pedagógicos de excelencia que hagan uso intensivo de los medios de comunicación y otras plataformas tecnológicas, o la reforma misma de las instituciones educativas, para que los procesos pedagógicos al interior de ellas se conviertan por primera vez en su principal objeto de gestión.

Lo cierto es que revertir la vigencia de la pedagogía comeniana en las escuelas supone un cambio cultural, que no ocurrirá a gran escala en el corto plazo. En el cuento de Borges, la secta de los monótonos, adoradores de la rueda como símbolo de que todo se repite en la historia, fue acusada de herejía y Euforbo,

su líder, condenado a la hoguera durante el Concilio de Pérgamo. Antes de morir y envuelto en llamas, Euforbo gritó desafiante: «¡Esto ha ocurrido y volverá a ocurrir!». Lo que me lleva a pensar que los mitos son duros de matar.

No obstante, la otra pedagogía, la que abre los ojos, la mente y el corazón a los sujetos y a las subjetividades en el salón de clases, la que reconoce la diversidad y acepta que educar supone adaptarse a las posibilidades del otro y ayudarle a sacar lo mejor de sí mismo, ya está entre nosotros desde hace muchos años. Es posible además que cada uno pueda dar testimonio personal de algún docente que sea un discreto y silencioso exponente de esa pedagogía, no sólo en escuelas privadas de excelencia, sino también en escuelas públicas y aún en el ámbito rural, en medio de condiciones adversas.

Esos son los ejemplos que debemos empezar sacar del anonimato, para que las políticas educativas con el respaldo de la opinión pública empiecen a reconocer, estimular y fortalecer. Creo que es el mejor camino para demostrar a los escépticos que el cambio pedagógico también es posible y que los maestros peruanos sí podemos ser la levadura de la nueva generación de ciudadanos que nuestro país merece y necesita.

Lima, 09 de agosto de 2012