

## Educación y filosofía: pretextos para una reflexión metateórica y una apuesta evaluativa



### Education And Philosophy: Reasons For a Metatheoretical Reflection And an Evaluative Proposal<sup>1</sup>

Giraldo Bedoya, Héctor Fernando

Héctor Fernando Giraldo Bedoya (\*)

hectorfgiraldo@gmail.com

Instituto Universitario de Caldas, Colombia

Revista de Investigaciones de la Universidad Católica de Manizales

Universidad Católica de Manizales, Colombia

ISSN: 2539-5122

ISSN-e: 0121-067X

Periodicidad: Semestral

vol. 15, núm. 26, 2014

revistaeducacion@ucm.edu.co

Recepción: 31/07/2015

Aprobación: 23/08/2015

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/498/4984456015/>

**Resumen:** El presente artículo es una apuesta y un llamado a la claridad conceptual. Por esta razón, a partir de algunas posiciones teóricas se define la pedagogía como una filosofía de la educación: la pedagogía es una teoría de segundo orden o una metateoría que reflexiona sobre el deber ser de la educación y no sobre lo que la educación, de hecho, es. Para lograr el propósito, se asume que la educación es un hecho social o una actividad; se plantea una definición de filosofía que posibilita tener claridad sobre la actividad del filósofo; y se sugiere que el currículo es una condición necesaria para los propósitos formativos. Finalmente, se socializa una intuición sobre evaluación.

**Palabras clave:** ciencias de la educación, filosofía, evaluación de la educación.

**Abstract:** This article is a proposal and an invitation to the conceptual clarity. For this reason, the pedagogy is defined as a philosophy in education based on some theoretical positions: the pedagogy is a second order theory also known as metatheory, which reflects on the "ought to be" of education and not on what education certainly is. To achieve this goal, the idea of education as a social fact or an activity is undertaken; in order to make the activity of a philosopher clear a definition of philosophy is proposed. And the curriculum is presented as a necessary condition for educational purposes. Finally, a perception on evaluation is presented.

**Keywords:** educational sciences, philosophy, educational evaluation.

## INTRODUCCIÓN

Quiero empezar diciendo que este trabajo tiene sus límites. Por su naturaleza reflexiva, en este artículo no pretendo realizar una revisión teórica y sistemática de autores, escuelas o corrientes educativas, pedagógicas o filosóficas para confrontarlas. No es mi intención hacer un ejercicio comparativo ni mucho menos escribir

## NOTAS DE AUTOR

(\*) Héctor Fernando Giraldo Bedoya. Licenciado en Filosofía y Letras; magíster en Filosofía y estudiante de doctorado en Educación, Universidad de Caldas. Docente del Instituto Universitario de Caldas y catedrático de la Universidad del Quindío y de la Universidad de Caldas.

un texto monográfico o monotemático. No deseo cotejar tradiciones y lejos estoy de desarrollar un estudio detallado y exhaustivo de material bibliográfico. Esto me suena a intimidación para el ejercicio que me propongo. Hacer todo lo que no hago implicaría traspasar los límites propios de la naturaleza del escrito y abrir imprudentemente unas puertas que me introducirían en el campo propio de la investigación, que exige una estructura metodológica que claramente este texto no tiene. Por esta razón, a pesar de que en su desarrollo acudo a tradiciones francesas, alemanas y anglosajonas para soportar mis ideas, esto no debe verse como una debilidad del artículo; por el contrario, constituye su riqueza, al intentar fundamentar las reflexiones desde diferentes posiciones teóricas: el campo teórico de la educación es lo suficientemente amplio como para decir que una sola tradición tiene la última palabra y rechazar la posibilidad de establecer relaciones entre ellas, por diferentes que sean, y ampliar un poco más el horizonte de la reflexión intelectual. Podría decirse entonces, que el propósito no es realizar un estudio comparativo de las diferentes posturas, sino plantear una especie de invitación a la claridad conceptual cuando se debate en el terreno teórico de la educación, que por su antonomasia es complejo y lleno de implicaciones.

Teniendo en cuenta las claridades anteriores, el propósito de este artículo es desarrollar algunas posiciones teóricas o discursivas que posibiliten definir la pedagogía como una filosofía de la educación, si asumimos que la educación es un hecho social, mientras la pedagogía es una teoría de segundo orden o una metateoría que reflexiona sobre el deber ser de la educación. Para lograr mi propósito, en primer lugar, asumiré que la educación como hecho social es una actividad mediante la cual una generación más experimentada le transfiere a otra más joven todo su saber y experiencia. En segundo lugar, plantearé una definición de filosofía que, lejos de ser incontrovertible, al menos posibilita tener claridad conceptual sobre la actividad que desarrolla el filósofo. En tercer lugar, propondré que la pedagogía es una metateoría que se ocupa específicamente de la formación y sobre lo que debería ser la educación, y sugeriré que por su carácter metateórico, la pedagogía es una filosofía, en especial, una filosofía de la educación. En cuarto lugar, sugeriré que el currículo es una condición *sine qua non* para el propósito formativo de la pedagogía, porque si el currículo es un discurso que responde a la pregunta por el *qué* enseñar, esta pregunta por el *qué* presupone, al fin de cuentas, una concepción de formación y, en este sentido, presupone preguntas pedagógicas. Finalmente, a modo de conclusión desarrollo una intuición sobre evaluación que, lejos de ser una revisión bibliográfica y teórica sustentada, es fruto de mi experiencia docente.

## LA EDUCACIÓN COMO HECHO SOCIAL

Desde la antigüedad hasta nuestros días, es tanto lo que se ha dicho sobre la educación que, si tenemos en cuenta las discusiones entre los expertos, habría que concluir que no es posible dar una definición concluyente de lo que ella es. Son tantas las posturas y tan confusas, que podría uno concluir que *cualquier* cosa es educación, no por la riqueza de diversidad de posturas, sino por la ausencia de claridad conceptual de las mismas<sup>2</sup>. Particularmente soy un seguidor de la claridad conceptual, si se quiere sinceramente desarrollar ideas interesantes y si se persigue la rigurosidad intelectual y teórica. Considero que cuando no es claro lo que queremos decir con los conceptos, es pobre el avance intelectual y las discusiones académicas se tornan estériles.

Para evitar esto, asumiré con Durkheim que la educación es un hecho social, y como tal, implica cuatro características: i) *ontología objetiva*: consiste en tratar los hechos sociales como cosas; ii) *exterioridad*: los hechos son exteriores a los individuos, a una generación e incluso a una cultura; iii) *coerción*: los hechos sociales generan normas de acción y de comportamiento; iv) *generalidad e independencia*: los hechos sociales son generales en tanto que la mayoría los siguen y actúan de acuerdo con ellos, pero son independientes porque funcionan como reglas de acción individual (Durkheim, 1999; Giraldo, 2006). Dado que todos los hechos sociales cumplen con las anteriores propiedades, la definición que de educación desarrolla el propio Durkheim permite afirmar que ella es un hecho social. Dice:

*La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están aun [sic] maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño determinado número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman de él, por un lado la sociedad política en su conjunto, y por el otro, el medio especial al que está particularmente destinado* (Durkheim, 1974, p. 16, cursivas originales).

De acuerdo con esta definición, se puede decir que en toda época y en toda cultura, por primaria que sea, la educación es un hecho que se desarrolla natural y socialmente, incluso entre algunos animales no humanos. En efecto, si uno piensa en algunos mamíferos y primates evolucionados, tendría que concluir que entre ellos es evidente algún tipo de acto educativo, pues los individuos más experimentados de estas especies suscitan en los más jóvenes el desarrollo de habilidades físicas y, si no desconocemos las investigaciones de algunos etólogos y primatólogos (De Waal, 2007), el desarrollo de cierta capacidad moral, en virtud de que poseen el sentimiento de la *empatía*, condición suficiente para la evolución de la moral.

[...] en toda época y en toda cultura, por primaria que sea, la educación es un hecho que se desarrolla natural y socialmente, incluso entre algunos animales no humanos.

Teniendo en cuenta la definición de Durkheim, la educación humana supone además el desarrollo de habilidades intelectuales, y esto implicaría a mi parecer, la presencia del lenguaje como capacidad propiamente humana, si la entendemos no como la facultad innata que permite la comunicación, puesto que algunos animales evolucionados son capaces de comunicar sentimientos, sino como un sistema artificial de símbolos que posibilita, debido a la intencionalidad mental, representar ideas y conceptualizarlas (Searle, 1992). Los seres humanos, aunque carezcan de formación académica formal, son capaces de concebir ideas y de representarlas por medio de conceptos, son capaces de suscitar y desarrollar en las generaciones más jóvenes estados intelectuales, y son capaces de hacerles entender a otros lo que quieren significar con esos conceptos (García, 2007). Por lo tanto, si Durkheim tiene razón al definir la educación como un hecho social, en el cual una generación experimentada le transfiere a otra más joven toda su experiencia física, moral e intelectual, entonces tendríamos que aceptar que cualquier contexto educa.

## ¿QUÉ ES ESO DE LA FILOSOFÍA?

Como sucede con la educación, en el desarrollo de su historia la filosofía ha sido entendida y definida de muchas maneras, algunas de ellas contradictorias. Esto lejos de ponerla en una situación digna de reproche constituye su riqueza, su amplitud conceptual y su naturaleza, vasta en significaciones que posibilitan asumir la vida y el mundo de múltiples maneras, que amplían los límites teóricos y epistemológicos —ya de por sí amplios— y posibilitan nuevas miradas, nuevas comprensiones y nuevas teorías con las que el hombre conoce y asume su lugar en el mundo. Considero que no todas las maneras de asumir, comprender y conocer el mundo y la vida son válidas, y por ello el esfuerzo del filósofo ha de atender a las mejores razones y adoptar, como consecuencia de análisis rigurosos, aquellas posiciones teóricas menos problemáticas e ingenuas.

En consecuencia con lo anterior, asumiré con la escuela analítica del lenguaje que la filosofía es una actividad, específicamente, una actividad de análisis de conceptos, de crítica del lenguaje (Wittgenstein, 1973, Proposición 4.0031). Los filósofos analíticos consideran que la filosofía no puede ser una teoría sobre el mundo, sino una actividad clarificadora del lenguaje (Wittgenstein, 1988, §126), y por eso « (...) lo que define a este grupo es un método y una concepción de la filosofía más que un cuerpo sistemático de doctrinas» (Blasco, 1973, p. 10). En este sentido, la filosofía estudia los conceptos y las teorías con las que las ciencias explican, conocen y comprenden el mundo, y si esto es así, podríamos afirmar que la filosofía, además de ser una metodología clarificadora del lenguaje, es una metateoría, porque su análisis tiene como punto de partida, no los fenómenos de la realidad, sino las teorías científicas o de primer orden que dan cuenta de esa realidad. Y es en este sentido que se puede hablar, no de filosofía a secas, sino de filosofía de... la religión, del arte, de la historia, del lenguaje, de la educación, de la ciencia, etcétera.

En un libro clarificador, *Fundamentos de la Filosofía de la Ciencia*, Díez y Moulines dicen acerca de la naturaleza de esta clase de filosofía lo siguiente: «La filosofía de la ciencia, por tanto, pertenece al

[...] la formación humana es el objeto de reflexión de la pedagogía, que plantea los principios y características de lo que debe ser la educación [...]

campo de los estudios metacientíficos (...)» (1999, p. 17). Llega a esta conclusión luego de diferenciar entre dos clases de saber: por un lado, el saber realizar bien una actividad y, por el otro, el saber formular reglas y características para realizar bien dicha actividad. Cito *in extenso*:

El conocimiento científico es el resultado de determinada práctica o actividad específica que podemos denominar, en sentido amplio, *teorización*, y la filosofía de la ciencia consiste en un determinado tipo de saber relativo a dicha práctica.

Para clarificar la naturaleza y función de la filosofía de la ciencia es preciso distinguir dos sentidos en que se puede hablar de “saber” en relación con una práctica o actividad. En un primer sentido, el saber relativo a una actividad consiste simplemente en realizar dicha actividad satisfactoriamente; en otro sentido, el saber relativo a una actividad consiste en conocer y ser capaz de formular explícitamente determinadas propiedades o características de esa actividad. Consideremos, por ejemplo, la actividad de *proferir oraciones gramaticales*, o la de *argumentar*. Una cosa es saber realizar estas actividades correctamente y otra muy distinta es saber en qué consiste realizar estas actividades correctamente. Debe quedar claro que lo primero no es condición suficiente para lo segundo. Se puede saber hablar correctamente sin saber formular en qué consiste ello exactamente, y se puede argumentar correctamente sin ser capaz de explicar qué es una argumentación correcta. En ambos casos se tiene cierto conocimiento implícito, puesto que la actividad se realiza correctamente, pero hace falta realizar una tarea adicional para ser capaz de hacer explícito dicho conocimiento implícito. Eso es lo que hace la Gramática en el caso de las preferencias gramaticales, o la Lógica en el caso de las argumentaciones (Díez & Moulines, 1999, p. 15).

Teniendo en cuenta la cita anterior, al plantear que la filosofía es una actividad clarificadora y una metateoría, quiero asumirla como una clase de saber relativo consistente en conocer y ser capaz de formular *cómo* debe realizarse correctamente una determinada actividad, y esa es la razón por la cual es una actividad prescriptiva más que explicativa.

## LA PEDAGOGÍA COMO UNA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Desde la antigua Grecia, al menos en la cultura occidental, encontramos una fuerte preocupación por la educación de los pueblos. Si pensamos en los sofistas, por ejemplo, podríamos justificar por qué merecen ser reconocidos como los primeros maestros, ya que su trabajo consistió en *enseñar* y *formar* en el arte de la retórica y la habilidad de gobernar las ciudades-estado. Hay en ellos una intencionalidad clara y consciente de lo que debe ser la educación. También Sócrates con su método de exhortación, indagación y alumbramiento, conocido comúnmente como el método de la mayéutica, y no menos Platón y Aristóteles con sus tratados la *República* y la *Política*, respectivamente, se preocuparon de la *formación* de los ciudadanos, de tal suerte que no se equivoca Rousseau cuando sugiere que la *República* es, en esencia, un tratado de educación, y cuando la historia considera que la Academia del ateniense es la primera universidad de occidente (Abbagnano & Visalberghi, 2001; Gadotti, 2008).

Parto del presupuesto de que toda época y toda sociedad tiene, en términos de formación, un ideal de hombre. De acuerdo con esto, en la antigua Grecia nos encontramos con que el ideal era educar al hombre para que actuara en la polis, es decir, en la ciudad-estado; los romanos tuvieron como ideal la *humanitas*, que significa lo que es necesario para llegar a ser hombre; y el ideal educativo de los cristianos de la época medieval fue la *crístopaideia*, que es una fusión del ideal griego con el cristianismo: ya la educación no tiene como premisa fundamental educar para la sociedad, sino que gira alrededor de un Dios en el que encontramos la salvación (Jaramillo, 1990). Y en la modernidad encontramos como ideal al hombre ilustrado: aquel que en palabras de Kant, se sabe libre y autónomo y es capaz de dirigir su vida y su pensamiento sin la dirección de otros (Kant, 1784/2004; 2003).

Si bien todo contexto educa, no todo contexto forma. Ya sugerí que cualquier contexto educa y lo puede hacer formidablemente sin conocer *cómo* debe realizarse bien la actividad de educar. Los padres con sus hijos son un claro ejemplo de esto. No obstante, la formación humana es el objeto de reflexión de la pedagogía, que plantea los principios y características de lo que debe ser la educación. Me parece muy satisfactoria la definición que de la pedagogía desarrolla Durkheim en su texto *Educación y sociología*, al diferenciarla de la educación dice lo siguiente:

Con la pedagogía, las cosas pasan muy diversamente. Esta consiste, no en acciones, sino en teorías. Estas teorías son maneras de concebir la educación. En ocasiones, distínguese de las prácticas al uso, hasta tal punto que se oponen a ellas. La pedagogía de Rabelais, la de Rousseau o la de Pestalozzi, están en oposición con la educación de su tiempo. Así, la educación no es más que la materia de la pedagogía. Esta consiste en una cierta manera de considerar las cosas de la educación (Durkheim, 1974, p. 100).

Si la pedagogía es una teoría, se puede decir, como lo sugieren Velásquez, Flórez y Tamayo (2014), que la pedagogía no es un saber del sentido común, sino un «discurso riguroso», una teoría, un saber que tiene clara la idea de lo que *deber* la educación, y es por esta razón que la pedagogía como discurso riguroso debe estar institucionalizada. Por lo tanto, la pedagogía como teoría se asume como «el campo científico de la educación».

La pedagogía es un campo interdisciplinar al que confluyen diversas disciplinas y ciencias para aportar a un propósito común: la formación humana, la cual se concibe desde el reconocimiento de múltiples y complejas relaciones entre el sujeto en formación y las necesidades y demandas de la sociedad en la cual se inserta. La pedagogía reflexiona sobre los aportes y métodos de las disciplinas y ciencias que contribuyen a la formación humana, toma de ellos los conocimientos pertinentes para profundizar en su objeto y asume los métodos más adecuados, emanados de los desarrollos en las neurociencias, en las ciencias del comportamiento, y en las ciencias humanas e históricas.

De acuerdo con los aspectos planteados en el aparte anterior, surge la pregunta por el papel de la pedagogía en la transformación de la educación requerida en la sociedad contemporánea. La pedagogía debe adecuarse a los nuevos retos, reflexionando sobre los intereses y necesidades de los sujetos en formación. Hoy la pedagogía no puede ser un recetario lineal de procedimientos a seguir pasivamente por docentes y estudiantes. Es una reflexión sobre la complejidad del mundo actual y sobre cómo formar en una sociedad cambiante y muchas veces caótica (Velásquez, Flórez & Tamayo, 2014, pp. 41-42).

Si la pedagogía es un discurso riguroso y reflexivo sobre la formación humana y sobre los aportes y métodos de las disciplinas y ciencias que contribuyen a esta formación, entonces la pedagogía, además de ser una teoría científica de primer orden, es una metateoría o teoría de segundo orden porque, como la filosofía de la ciencia, pertenece al campo de los estudios metacientíficos, pues implica algunas ciencias particulares como la psicología, la sociología y la biología, por ejemplo. Además, si la pedagogía reflexiona sobre *cómo* formar en una sociedad cambiante y caótica como la actual, entonces no sería atrevido sugerir que la pedagogía al prescribir *cómo* debe realizarse el acto educativo, debe asumirse como un discurso o teoría rigurosa sobre la educación, y en este sentido, considero que la pedagogía es una filosofía de la educación.

## EL CURRÍCULO: UN DISCURSO NECESARIO PARA LA PEDAGOGÍA

De lo dicho hasta este punto puedo sugerir que no existen definiciones para determinar, de una vez y para siempre, la naturaleza concluyente de la educación, la filosofía y pedagogía. Mientras la primera es un hecho social en permanente construcción, las dos segundas son discursos no-científicos que están en permanente movilidad al ocuparse fundamentalmente del hombre, sujeto de consciencia que no admite predicciones y explicaciones causales, pero sí comprensiones, intencionalidades, estados mentales, intereses y finalidades.

De igual manera, el currículo, si atendemos a Tomaz Tadeu da Silva (2001), está lejos de una definición concluyente, porque a pesar de que responde a la pregunta *qué debe ser enseñado*, también es un discurso al que subyace un ideal de hombre que se desea formar, ideal que no está definido, sino que está en permanente construcción. Dice:

La cuestión central y básica para cualquier teoría del currículum es saber cuál es el conocimiento que debe ser enseñado. De una forma más sintética: ¿Qué? es la cuestión central. Para responder a esa cuestión, las diferentes teorías pueden analizar las discusiones sobre la naturaleza humana, la naturaleza del aprendizaje o la naturaleza del conocimiento, la cultura y la sociedad y se diferencian por el distinto hincapié que hacen en esos elementos (...)

En las teorías del currículo, sin embargo, la pregunta «¿qué?» nunca está separada de otras preguntas: ¿«Qué es lo que ellas o ellos deben ser»? o mejor, ¿«en qué deben transformarse»? En definitiva, un currículum busca modificar a las personas que van a «seguir» ese currículum. En verdad, esa pregunta precede a la pregunta del «¿qué?», en la medida en que las teorías del currículum deducen el tipo de conocimiento considerado importante a partir de descripciones sobre el tipo de persona que ellos consideran ideal. ¿Cuál es el tipo de ser humano deseable para un determinado tipo de sociedad? ¿Será la persona racional e ilustrada del ideal humanista? ¿Será la persona competitiva de los actuales modelos educativos neoliberales? ¿Será la persona ajustada a los ideales de ciudadanía del moderno estado-nación? ¿Será la persona desconfiada y crítica de las dinámicas sociales existentes preconizada en las teorías educativas críticas? A cada uno de estos «modelos» de ser humano corresponderá un tipo de conocimiento, un tipo de currículum (pp. 15-17).

En este sentido, el currículo está estrechamente relacionado con la pedagogía y por eso se constituye, en últimas, en una condición imprescindible para ella, pues el currículo responde a lo que es necesario aprender para hacerse hombre, y aquí digo «hombre» en un sentido antropológico, cultural y pedagógico. Es decir, el currículum es una condición *sine qua non* para la pedagogía, porque si bien la pedagogía está directamente implicada con el ideal del hombre que se desea formar, el currículum hace posible *de facto* la realización de este ideal. Sospecho entonces, que el currículo es en esencia un tema filosófico, si entendemos que la pedagogía es una filosofía de la educación y si son aceptadas las razones expuestas por las que considero que la pedagogía es un discurso filosófico.

Como he sugerido, el ideal de hombre que se desea formar está inexorablemente sujeto a la historia y por esa razón el currículo es histórico, de suerte que sobre él no hay verdades o definiciones concluyentes, porque al igual que la historia, está en permanente movilización. El currículum es un libro abierto que permanentemente se está reescribiendo, actualizando, porque si el currículo es trayecto, recorrido vital, entonces constantemente tiene nuevas configuraciones. Cuando digo que hay que reescribirlo quiero decir que permanentemente hay que volver atrás, borrar, corregir y volver a escribir. Si esta intuición es correcta, podríamos decir que nunca habrá una autoridad que nos diga que el currículo es X o Y, así como en educación, pedagogía y filosofía no hay autoridades que digan la última palabra.

## A MANERA DE CONCLUSIÓN: UNA INTUICIÓN SOBREEVALUACIÓN

«Me temo que las personas buenas hacen mucho daño en este mundo. Sin duda, el mayor daño que hacen es darle a la maldad una importancia exagerada. Es un absurdo dividir a la gente en buena y mala»

Oscar Wilde

«En la vida hay algo peor que el fracaso: el no haber intentado algo»

Franklin Delano Roosevelt

En el poco tiempo que llevo ejerciendo mi labor docente, he notado que una de las grandes dificultades está en el proceso de evaluación. Entonces surgen los problemas con los estudiantes y los adjetivos que tanto a ellos como a nosotros nos califican: el estudiante «bueno», «malo», «holgazán», «gamín»; los profesores «buenos», «cuchillas», «buenas personas», «relajados», y creo que me quedo corto al no nombrar las altisonantes y siempre cuestionadas «malas palabras».

Considero que mientras no esté el número de por medio, la relación entre los estudiantes y los docentes, e incluso entre ellos mismos, es casi idilio. Apenas aparece surgen las dificultades y las rivalidades, pues vemos a los estudiantes no como seres humanos que piensan y sienten, sino como hombres-máquina que deben producir —para el caso— la nota más alta.

Personalmente, sueño con que algún día sea el estudiante mismo quien decida si debe o no asumir cursos de grados superiores. Esto, en tiempos de abulia, pereza intelectual y paternalismos, suena romántico, ingenuo

y hasta demente. Y lo es. No obstante, aunque no puedo cambiar el mundo, sí puedo cambiar el entorno que me rodea y el que me involucra: el aula de clase.

Soy consciente de que nuestros ministros de educación en la historia reciente poco o nada han hecho para favorecer el mejoramiento de la calidad de la educación, de modo que no me queda más que cambiar mi propia práctica pedagógica, y muy especialmente el modo como medimos nosotros, los docentes, en general, a los estudiantes: la manera como los evaluamos.

Estoy cansado de ponerles números como si ellos fueran objetos de estantería, casi de supermercado, como si el número los estratificara en categorías, que de hecho es lo que se hace. Los hemos involucrado tan poco en el proceso de evaluación que, por eso mismo, ellos no están comprometidos con sus procesos de aprendizaje. Además, no es nuevo para nosotros saber que la nota precisamente es la que interpone una barrera entre ellos y nosotros. Y que los conflictos, más allá que académicos, se tornan incluso personales. ¿Qué estrategia seguir para que la evaluación cumpla realmente su función? ¿Realmente sabemos evaluar? ¿O solo sacamos notas para cumplir con menesteres institucionales?

La evaluación ha de ser al estudiante como la medicina al paciente enfermo (Cajiao, 2010). De ahí que mi labor sea la de concientizar a los estudiantes, no tanto de obtener un número que en la mayoría de los casos no les pertenece, sino de que realmente aprendan para que superen la enfermedad de la ignorancia. ¿Qué gana un estudiante con sacar 5,0 si lo «aprendido» el día de mañana está olvidado? Y por eso, más que una evaluación sumativa, es importante la evaluación formativa que, al modo como lo hace el médico con el paciente, muestre el estado real del estudiante.

Para realizar su labor, el médico necesita del compromiso serio del paciente, necesita de su sinceridad para formular los medicamentos adecuados; de modo semejante, el docente necesita del estudiante y de su sinceridad. Por eso, hay que hacerlo partícipe activo de la evaluación con la esperanza de que ellos se comprometan con su propio proceso de formación.

Dado que soy un defensor de la idea de que el único método de resolución de problemas es el de ensayo y error (Popper, 1962/2014; 1972), y puesto que considero que en el campo de la educación como hecho social no hay más que ensayar soluciones para sus problemas (Burgos, 2010), les dije a mis estudiantes que en el primer período iba a realizar un experimento para medir el nivel de solidez de una idea que he estado intuyendo hace rato: la de que un estudiante puede aprender más si no se lo marca con un número, tener una mejor relación interpersonal con su profesor y ser más consciente de que él mismo es fundamental en el proceso de evaluación.

Parto de tres presupuestos básicos y nobles en este experimento: primero, considero que el ser humano por naturaleza tiene el deseo de aprender, de conocer, de suerte que si el estudiante realmente no quisiera aprender, no estaría ocupando la silla de un aula de clase; segundo, los seres humanos podemos engañar a los amigos, padres, hijos o vecinos, pero no podemos engañarnos a nosotros mismos; tercero, si el estudiante está ocupando una silla en un aula, está dispuesto a realizar conscientemente actividades que lo alejen de la oscuridad del desconocimiento.

Si mis tres presupuestos son verdaderos, podría decir que es prometedora la esperanza de que sea el mismo estudiante quien decida su estado cognitivo, es decir, que sea él mismo quien describa los síntomas de su enfermedad, para así, entrar a elaborar el plan para combatirla, no con números, sino con consciencia. Porque como me lo dijo hace diez años Guillermo Hoyos Vásquez, uno de los pensadores colombianos más importantes en los últimos 50 años: «Héctor, si algún día te vas a dedicar a la docencia, no hagas el mal de poner a perder a tus estudiantes, sino la de hacerlos aprender, porque en últimas eso es lo que les salvará la vida».

Para terminar, considero que mi intuición es acorde con la idea desarrollada por Francisco Cajiao (2008) sobre la evaluación en el aula, porque al igual que mi propuesta, sugiere que la evaluación debe permitirles a los docentes y estudiantes conocer el estado real del proceso formativo.

La evaluación, en este contexto, debe permitir a los maestros, a las familias y a los propios estudiantes tener el mayor conocimiento posible de las capacidades y dificultades de cada uno, en los diversos campos que la escuela y la sociedad le proponen como camino para su progreso intelectual y social. Pero, adicionalmente, les debe ofrecer oportunidades de desarrollar aquellos talentos naturales en los cuales se sienten más fuertes y superar las dificultades que puedan encontrar en campos que les son indispensables para desenvolverse en una sociedad cada vez más exigente en los niveles de conocimientos básicos colectivos.

## REFERENCIAS

- Abbagnano, N. & Visalberghi, A. (2001). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Burgos, C. E. (2010). *Teoría de la educación según el racionalismo crítico de Karl R. Popper: Bases epistemológicas y teoría sociopolítica*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- Blasco, J.Ll. (1973). *Lenguaje, filosofía y conocimiento*. Barcelona: Ariel.
- Cajiao, F. (2008). *La evaluación en el aula*. Disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/article-163753.html> Revista de Investigaciones 166
- Cajiao, F. (2010). *El sentido de la evaluación*. Disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/observatorio/1722/article-256154.html>
- Da Silva, T.T. (2001). *Espacios de identidad: Nuevas visiones sobre el curriculum*. Barcelona: Octaedro.
- De Waal, F. (2007). *Primates y filósofos: La evolución de la moral del simio al hombre*. Barcelona: Paidós.
- Díez, J.A. & Moulines, C.U. (1999). *Fundamentos de la Filosofía de la Ciencia*. Barcelona: Ariel.
- Durkheim, È. (1974). *Educación y sociología*. Buenos Aires: Schapire Editor S.R.L.
- Durkheim, È. (1999). *Las reglas del método sociológico*. Navarra: Folio.
- Gadotti, M. (2008). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI.
- García, L.E. (2007). *Lógica y pensamiento crítico*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Giraldo, H.F. (2006). Durkheim y Searle: El problema de la objetividad y la subjetividad en ciencias sociales. Tesis de pregrado, Universidad de Caldas, Manizales.
- Jaramillo, J. (1990). *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*. Bogotá: Fondo Nacional Universitario.
- Kant, I. (1784/2004). *¿Qué es la Ilustración?* Madrid: Alianza.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Popper, K.R. (1945/2010). *La sociedad abierta y sus enemigos*. Barcelona: Paidós.
- Popper, K.R. (1962/2014). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- Popper, K.R. (1972). *Conjeturas y refutaciones: El desarrollo del conocimiento científico*. Barcelona: Paidós.
- Searle, J. (1992). *Intencionalidad*. Madrid: Tecnos.
- Velásquez, J.A., Flórez, G.M. & Tamayo, O.E. (2014). *Conocimientos necesarios para la enseñanza: Una categoría fundamental para la formación de maestros*. Ibagué: Universidad del Tolima.
- Wittgenstein, L. (1973). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Madrid: Alianza.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones Filosóficas*. Barcelona: Crítica.

## NOTAS

- 1 El artículo proviene de una reflexión al interior del doctorado en Educación de la Universidad de Caldas, acerca de la confusión conceptual cuando se discuten temas relacionados con la educación. Se presenta en este una apuesta y un llamado a la claridad conceptual como requisito *sine que non* para la reflexión académica sobre la educación.
- 2 Esto lo afirmo con base en una discusión desarrollada entre algunos doctores de educación en el marco del doctorado en Educación de la Universidad de Caldas, pues en una de las sesiones del seminario de doctorado, al hablar de educación, fue manifiesta la confusión existente entre ellos para asumir con claridad una postura definida. Si bien es claro que no hay

una definición concluyente al respecto, sí debe ser posible comprender, al menos, lo que con ella se quiere decir, porque de lo contrario sería imposible saber de qué se habla y qué se quiere significar cuando se la menciona.