

Intelectuales reprobando al rendimiento académico¹

ALEJANDRO VÁSQUEZ ARANGO²

Consideración³

Resumen

El “rendimiento académico” ha sido aceptado como el factor determinante de la calidad en los procesos de enseñanza aprendizaje propios de cualquier academia formal. Las políticas nacionales e internacionales que promueven el aumento de la calidad educativa, han apostado a elevar dicho rendimiento, el cual se materializa en resultados numéricos y busca medir las capacidades de los individuos según determinadas áreas del conocimiento. No es de extrañar entonces, la lucha frontal de los gobiernos por atacar los fenómenos denominados “deserción escolar” o “fracaso escolar” que han sido vinculados al bajo rendimiento académico. Antes de unirnos a las políticas ya mencionadas, decidimos investigar la pertinencia del “rendimiento” como indicador de calidad en el ámbito académico, después de todo el vocablo “académico”, evoca procesos como la lectura de realidades, la reflexión, la duda, entre otros términos lejanos a las mediciones y a los valores absolutos descritos al inicio de este párrafo. Aprovechando la conformación de un grupo de investigación denominado “Maestros e Intelectuales en América Latina”, liderado por los docentes Ana Gloria Ríos y Germán Guarín de la universidad de Manizales, quisimos aumentar la apuesta y buscamos un grupo de intelectuales, quienes mediante entrevistas abiertas nos brindaron otras percepciones sobre el “rendimiento académico”. Para esta investigación, se escogieron aquellos intelectuales con una historia propia del llamado “fracaso escolar”, pues nos parece que dicha característica los hace un tanto ajenos a los cánones de calidad vigentes, según los criterios descritos inicialmente. Encontramos cuatro intelectuales (William Ospina, Bernardo Arango Mercado, Julián Serna Arango y Sergio Emilio Manosalva) con quienes construimos, a partir de un ejercicio hermenéutico, una propuesta de calidad educativa que nos ofrece una alternativa al “rendimiento académico” y pone en duda las denominaciones formales aceptadas en la historia oficial de la educación, entre ellas el llamado “fracaso escolar”. Propusimos cinco categorías clave que describen con mayor detalle la problemática educativa y cualificarán las bases filosóficas de futuras propuestas en este sentido: a) el monstruo burocrático institucional, b) la momificación curricular y el culto al almacenamiento de información, c) la eficiencia administrativa como falsa calidad, d) poco asombro y mucha

1 Recibido: 09 de mayo del 2012. Aceptado: 03 de junio del 2012.

2 Alejandro Vásquez Arango. Profesional en Ciencias del Deporte y la Recreación de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia; Diplomado en Pedagogía de la misma Universidad. Magister en Educación-Docencia, Universidad de Manizales, Colombia. Autor del libro “¿Cómo jugar al desarrollo humano en Colombia?” (2007). Docente nombrado en la Secretaría de Educación Municipal de Pereira, asignado a la Institución Educativa “Carlota Sánchez”. Correo Electrónico: gennyalejo@hotmail.com

3 Texto venido de la investigación “Maestros e intelectuales en la educación colombiana”, liderada por Ana Gloria Ríos y Germán Guarín Jurado en la Universidad de Manizales, Colombia.

codificación, e) carencia de propuestas para derrocar al imperio de la burocracia. Sumado a ello, logramos acordar unas líneas de acción y reflexión para abordar los temas de la calidad educativa desde un punto de vista más amplio, aceptando la existencia de diferentes juicios de calidad en los procesos educativos y renunciando definitivamente a las pretensiones de encontrar un criterio universal. Finalmente, construimos seis argumentos que denominamos “las calidades educativas”. Después de presentar esta síntesis, es hora de abrir paso a todas las consideraciones académicas, que ustedes como lectores realizarán a través de las siguientes páginas, en beneficio de las ciencias sociales y en especial del sector educativo. Palabras Clave: Intelectual, rendimiento académico, fracaso escolar, calidad, hermenéutica.

Intellectuals reproving to the academic achievement

Abstract

The “academic achievement” has been accepted as the decisive factor of the quality in the processes of teaching learning, characteristic of the official academy. The national and international politicians that promote the increase of the educational quality have bet to elevate the “achievement”, which is materialized in numeric results and it seeks to measure the capacities of the individuals according to different areas of the knowledge. So, It’s not rare the front fights of the governments to attack the denominated “school desertion” or “school failure” that have been linked to the poor academic achievement. Before that we decide uniting to the politicians mentioned, we decide to investigate the relevancy of the “achievement” as indicator of quality in the academic environment, after everything “The academy” evokes processes like the reading of realities, the reflection, the doubt, distant terms to the mensurations and the absolute values described to the beginning of this paragraph. Taking advantage of the conformation of a investigation group denominated “Teachers and Intellectuals in Latin America”, led by the teachers Ana Gloria Ríos and German Guarín from the University of Manizales, we wanted to increase the bet and we look for a group of intellectuals who, by means of open interviews, offered us other perceptions about the “academic achievement “. For this investigation, we chose some intellectuals with a history characteristic of the call “school failure” because we think that this characteristic makes them unaware to the current performances of quality, according to the approaches described initially. We find four intellectuals (William Ospina, Bernardo Arango Mercado, Julián Serna Arango and Sergio Emilio Manosalva), with they we build, starting from a hermeneutic exercise, a proposal about educational quality, which offers an alternative to the “academic achievement” and it questions formal denominations accepted in the official history of the education, among them the call “school failure”. We proposed five categories key that describe with more detail the educational problem and they will qualify the philosophical bases of future proposals in this way: a) the institutional bureaucratic monster, b) the curricular mummification and the cult to the storage of information, c) the administrative efficiency as false quality, d) few surprise and a lot of codifi-



cation, e) lack of proposals to overthrow to the empire of the bureaucracy. Added it, We could agree some action and reflection lines to approach the topics of the educational quality from a wider point of view, accepting the existence of different perceptions of quality in the educational processes and giving up the pretenses definitively of finding an universal approach. Finally, we build six considerations that we denominate "the educational qualities". After presenting this synthesis, it is time of opening step to all the academic considerations that you as readers will carry through the following pages, for benefit of the social sciences and especially of the educational world. Keywords: Intellectual, academic achievement, school failure, quality, hermeneutic.

Problematización

En la actualidad, las palabras "rendimiento académico" configuran un modelo de calidad educativa para nuestras sociedades, pero es necesario preguntarse ¿Por qué algunos intelectuales (Einstein, Estanislao Zuleta, Gabriel García Márquez, entre otros) han escapado a esta definición?, es decir, no han sido titulados en un sistema formal bajo los parámetros del famoso "rendimiento académico", lo cual también se denomina "fracaso escolar". Basados en definiciones para el vocablo intelectual, como las mencionadas por Cuenca (2000), De Miguel (1980), Said (2007), Johnson (2000), Etzioni y Bowditch (2006), Si la capacidad para estudiar y reflexionar críticamente acerca de la realidad es una característica propia de los intelectuales, no es un capricho entonces cuestionar los conceptos de todo el discurso actual sobre el "éxito" educativo, la "productividad" de la educación, el "desarrollo" educativo, entre otros.

No es casualidad que el término "rendimiento" tenga su origen en la economía; una ama de casa cualquiera (o un "amo" de casa cualquiera, para no caer en asuntos de género), por ejemplo, sabe cuáles de los productos para el hogar, tienen mayor rendimiento (sobre todo si cuenta con poco dinero). Pero ¿Cómo llegó este vocablo a las entrañas de la academia?, ¿Cómo se convirtió el rendimiento en académico? No es gratuito, el rendimiento es hermano semántico de la eficiencia,

es sinónimo de grandes resultados con pocas inversiones, pero pagamos el precio por esta "metáfora", basta con analizar los informes que presenta un ministerio de educación cualquiera cuando quiere demostrar sus logros: cuatro millones de estudiantes graduados en un año, siete millones de estudiantes alfabetizados, diez millones de estudiantes capacitados en... y así hasta el cansancio. Sin embargo, los indicadores que todos esos funcionarios quisieran llevar bajo el tapete son aquellos que dan cuenta de los bajos resultados obtenidos por la gran mayoría de nuestros niños y jóvenes en las pruebas para evaluar sus aptitudes o sus conocimientos (ahora le dan por nombre "competencias"). Irónicamente, a ese descalabro en las evaluaciones se le denomina "bajo rendimiento académico".

En la agricultura, por ejemplo, una hectárea de alto rendimiento es aquella que produce gran cantidad de alimentos con muy poca inversión o gasto de energía. ¿Cómo esperamos entonces que este concepto acompañe al término "academia" o "académico"? ¿Qué entendemos por academia? Según las definiciones oficiales, como la de Carderera (1858) o Sánchez (2009, 93, 94 y 262), esta palabra se origina en Grecia debido a un héroe mitológico (Akademos), quien disponía de una casa con un parque, un jardín y un gimnasio. El mismo Platón adquirió esos terrenos en el año 384 A.C. y dicho lugar se convirtió en un espacio para filosofar, compartir conocimientos en ciencias na-



turales, dialéctica y matemáticas. Según la historia oficial (Riché, 1976), fue en la edad media que la academia se "institucionalizó" a partir de reuniones de profesores y alumnos en un determinado lugar denominado "escuela monástica". En la modernidad, y gracias a sus implicaciones en el desarrollo científico de la humanidad, la academia se erigió como el lugar propio para el intercambio de ideas en medio de una gran variedad de disciplinas, algunos ejemplos de estas academias científicas fueron las inspiradas por el pensador Leibniz en Berlín, San Petersburgo, Dresde y Viena (Sánchez Ron, 2009, 93, 94, 262). Por ello se entiende igualmente la academia como un cuerpo de profesores, ¡intelectuales!, científicos, literatos, que profesan, enseñan o comparten ciertos conocimientos.

¿Cuál es ese rendimiento que se espera de la academia entonces?, ¿Cuáles son esos abundantes resultados que esperamos de la academia?, peor aún ¿Debe invertirse el menor tiempo posible, o la menor cantidad de energía posible, para obtener esos resultados en términos de eficiencia? Es de público conocimiento en cualquier estado actual, que el rendimiento académico es un criterio para "medir" (supuestamente) las capacidades de un estudiante o los conocimientos que ha aprendido luego de un determinado proceso formativo. Se dice que un estudiante tiene grandes aptitudes si obtiene altas calificaciones, es este a quien se cataloga como un alumno de alto rendimiento. Podríamos sospechar: ¿No es este estudiante un ser práctico que aprendió a responder lo que otros quieren oír?, ¿No será que las evaluaciones o las pruebas de aptitud apuntan a seleccionar un perfil específico de ser humano mientras desprecian otros perfiles?, ¿perdimos el derecho a el error y a la duda?, ¿Si el sabio duda y reflexiona, mientras el ignorante afirma (como lo mencionó Aristóteles hace más de dos mil años), esa evaluación no está dejando por fuera de su criterio grandes seres humanos?

No somos tan inocentes, también aportamos nuestro granito de arena como ciudadanos y reforzamos este tipo de conceptos con una actitud poco reflexiva frente a los mismos, caemos en un juego muy bien descrito por Guillermo Bustamante: "... contribuimos [...] pensando que si obtenemos más puntaje que otro país, entonces somos mejores; buscando en las listas el colegio que tenga mejor posición para inscribir a nuestros hijos, pensando que si nuestro colegio sacó buenas cifras es porque estamos haciendo bien las cosas, que si nuestro hijo gana, entonces merece un premio y si no, un castigo, etcétera." (Bustamante en Zemelman, 2007, 190)

Es necesario leer más allá de esos indicadores de calidad que nos han vendido las teorías nacidas en el mundo industrial. La academia debe pertenecer a otras esferas, debe ser ajena a esas visiones de calidad viciadas por los tecnócratas y los dueños de grandes capitales. ¿Cuál es esa esfera a la cual debe pertenecer la academia?, ¿Cuál es la visión de calidad acorde con lo académico?, esa es la ambiciosa tarea de esta investigación, es necesario generar nuevos conocimientos en este sentido si queremos liberarnos de todas esas contradicciones ya descritas.

¿Por qué buscar ese nuevo conocimiento en los intelectuales con un historial propio de fracaso escolar? Una propuesta epistémica de Hugo Zemelman animó este camino investigativo: "... pensar dinámicamente significa pensar en contra o transgrediendo los límites. Esa transgresión de los límites, de la frontera, lleva a su vez a una conclusión evidente: ¡hay que pensar en lo ajeno!, ¡hay que pensar en lo diferente!" (Zemelman, 2007, 37). Luego de analizar este pasaje, y las reflexiones ya descritas, la conclusión es clara, es posible aventurarse a nuevas concepciones propias de una pedagogía para la emancipación. Quienes han sido ajenos a la naturaleza misma del sistema educativo formal podrían brindar una alternativa favorable a una academia reflexiva y dinámica.



Contexto teórico general en el cual se ubica el rendimiento académico

En materia de “rendimiento académico” encontramos un número significativo de argumentos cuyo objetivo es analizar las causas del “fracaso escolar” o las “bajas calificaciones”, al igual que los efectos psicológicos de todo este fenómeno. He aquí algunos ejemplos puntuales: “... en una situación de éxito, las autopercepciones de habilidad y esfuerzo no perjudican ni dañan la estima ni el valor que el profesor otorga. Sin embargo, cuando la situación es de fracaso, las cosas cambian. Decir que se invirtió gran esfuerzo implica poseer poca habilidad, lo que genera un sentimiento de humillación. ...” (Covington y Omelich, 1979, 1487-1504). Otro breviarío de causas para explicar el “fracaso escolar” es mencionado por Katz y McClellan: “salud mental pobre, [...] dificultades escolares, historial laboral...” (Katz y McClellan 1991 p.10). Su enfoque investigativo se centra en encontrar razones lógicas para explicar el denominado “bajo rendimiento académico” en aras de entender mejor el fenómeno y poder “combatirlo” si se quiere.

Por otro lado, algunas teorías consultadas apuntan a crear ambientes propicios para favorecer la calidad de los procesos educativos, en este sentido encontramos criterios como estos: “...el mejor predictor infantil de la adaptación adulta no es el cociente de inteligencia (CI), ni las calificaciones de la escuela, ni la conducta en clase, sino la habilidad con que el niño se lleve con otros”. (Hartup, 1992, 25). Grandes teóricos de la educación como Gardner (1995) han aportado en este mismo sentido, estableciendo un nexo entre el rendimiento académico, las expectativas y el entorno del alumno. En este tipo de discursos se empiezan a reconocer ciertas consideraciones que invitan a una mayor flexibilidad en los criterios rigurosos de medición que el vocablo “rendimiento” pre-

supone, un ejemplo de esta tendencia se concreta con la idea de que “*el desempeño retrasado (escolar) es sólo la capacidad cognitiva manifiesta del alumno en un momento dado, no es una etiqueta para cualquier característica supuestamente estable o inmutable del potencial definitivo del individuo...*”. (Maclure y Davies 1994, 8)

Sería pertinente invitar a esta disquisición algunos conceptos teóricos que develen la mencionada “metáfora” que encarna el “rendimiento” y sus graves implicaciones en el contexto socio histórico de la calidad educativa. Por qué no traer a Jacques Derrida y a su ensayo “La retirada de la metáfora” (1997), ya que, según nuestro criterio, aquellas investigaciones cuyo objetivo apunta a “mejorar” el rendimiento académico de los estudiantes, parecieran obviar aquella metáfora, que (en esencia) tuerce el sentido de la academia hacia unos fines propios del positivismo y del mundo industrial. Recordemos que Derrida nos abre la puerta a un mundo donde las palabras “construyen” sentidos muy poderosos que escapan, incluso, a nuestra reflexión consciente, no es lo mismo hablar de eficiencia y productividad que hablar de trascender el conocimiento humano, sin embargo, el vocablo “rendimiento” pareciera homologar los conceptos descritos. Finalmente, proponemos la “deconstrucción” (categoría atribuida a Derrida) como un “marco teórico” viable para esta investigación. Deconstruir las palabras “rendimiento académico” puede guiar con mayor agudeza una verdadera propuesta de mejora en la calidad educativa desde esta perspectiva investigativa.

Estado Actual del Conocimiento del Problema (Nacional y Mundial)

Un buen número de investigaciones conservan la línea reflexiva de las propuestas teóricas cuyo objetivo consiste en analizar las causas e implicaciones



psicológicas del fenómeno en cuestión (rendimiento académico). En una investigación mexicana, por ejemplo, *“se concluye que los principales factores asociados al rendimiento académico de alumnos de preparatoria [...] se refieren al promedio de secundaria, las expectativas del alumno, las expectativas de su entorno personal y sus habilidades sociales, los cuales en la relación que manifiestan, tienen la probabilidad de predecir el puntaje del examen de admisión al Sistema ITESM.* (Edel, 2002, 14)

Más representativa en nuestro contexto, es una investigación que trata de analizar todos los estudios hechos en América latina y el Caribe (Vélez, Schiefelbein y Valenzuela, 1998, 12). Sus doce conclusiones generales para mejorar el rendimiento, recomiendan pedagogías activas, acceso a libros de texto, maestros mejor formados y con mayor experiencia, infraestructura adecuada, menos ausentismo de los profesores, currículos y periodos escolares amplios, mejorar la actitud de los estudiantes hacia el estudio, mayor atención preescolar, evitar la reprobación y los estudiantes en cursos “extra edad”, menor distancia entre la residencia de los estudiantes y el colegio, mayor apoyo de los padres a los estudiantes. Concluyen también, que el tamaño del grupo no influye en el rendimiento académico pero el tamaño de la institución educativa sí. Al analizar las políticas regionales en materia de educación, este estudio parece ser clave, pues las inversiones (por lo menos en Pereira, Colombia, mi ciudad natal) han apuntado a los llamados “megacolegios”, en los cuales se hacen grandes esfuerzos por una mejor infraestructura, cercana a los barrios menos favorecidos, con jornadas extendidas, maestros dispuestos a trabajar jornadas más largas que las del promedio en el sector público, entre otras características afines a las conclusiones presentadas. Nuestra distancia conceptual se presenta frente a la conclusión según la cual el número de estudiantes no “cuenta”, pues la “cobertura” es uno

de los indicadores de eficiencia que más presumen los gobiernos, fenómeno que ya cuestionamos en la problematización y que encarna la contradicción del rendimiento en el ámbito educativo. Reiteramos nuestra idea de que un mayor número de estudiantes vinculados al sistema educativo no es un criterio de calidad académica confiable.

En nuestro país, pareciera que las “urgencias” investigativas sobre este asunto giran en torno a la falta de equidad, veamos, por ejemplo, las conclusiones de un estudio local:

...reiteramos la urgencia de deconstruir la problemática del fracaso escolar para construir éxito escolar con la participación de los sujetos involucrados en el contexto de la región Caribe colombiana, dejando claro que la cultura caribe es, a la vez, muchas culturas y contextos. Así se evidencia en los dos estudios de caso, en los cuales el fenómeno del fracaso escolar está diferenciado por el desarrollo desigual que afecta a la escuela rosalinista de La China-Magdalena respecto de la Normal Superior María Auxiliadora de Santa Marta, lo que implica para la primera niveles potenciales y reales de deserción escolar mayores que para la segunda, identificando a las inequidades como el detonante del fracaso escolar en las comunidades [...] modelar una política de Estado que permita el desarrollo sostenible de la calidad de la educación, con equidad social, sin reduccionismos a los múltiples análisis de datos cuantitativos que terminan en los anaquelos gubernamentales, mientras se profundiza la realidad de pobreza e incumplimiento de los acuerdos internacionales, nacionales y regionales, que a su vez obstaculizan el desarrollo humano en todo el país. (Rodríguez y González, 2009, 8)

Podemos concluir, en primera instancia, que esa falta de análisis comprensivo sobre el vocablo “rendimiento” ha creado una brecha entre el valor de lo académico como tal y sus posibles referentes de calidad en esferas teóricas ajenas al positivismo o al mundo industrial. Esta es la razón por la cual esta investigación estableció sus bases en una reflexión de tipo hermenéutico para buscar la solución a los problemas planteados en el ámbito de la educación y en su potencial como agente de transformación social.

Objetivos

Objetivo general

Comprender las consideraciones de maestros e intelectuales con un historial propio de fracaso escolar, sobre el concepto de “rendimiento académico”

Objetivos específicos

1. Describir las situaciones particulares de “fracaso escolar” o bajo “rendimiento académico” de algunos intelectuales y su concepto frente a estos términos, como base fundamental para estructurar una nueva propuesta educativa al respecto.
2. Interpretar los discursos y situaciones de vida referentes al concepto de “rendimiento académico” de algunos intelectuales, para llegar a una mayor comprensión de dichos términos y construir una nueva apuesta teórica al respecto.
3. Comprender los discursos y situaciones de vida referentes al concepto de “rendimiento académico” de algunos intelectuales, para llegar a una mayor comprensión de dichos términos y construir una nueva apuesta teórica al respecto

Metodología

Elegimos a la hermenéutica como nuestra lógica investigativa para lograr

ese análisis riguroso del vocablo “rendimiento”, desde un punto de vista muy Habermasiano: *“El lenguaje [...] no hace prisionero a los sujetos, sino que los faculta para la productividad libre que incluye la posibilidad de revisión y renovación creadora de ese mismo vocabulario que abre mundos”* (Habermas, 1999, 26). Nuestra propuesta siguió los pasos del denominado “círculo hermenéutico”: Describir, interpretar y comprender. Cuidando la premisa básica de no terminar *“sancionando la reflexión y el pensamiento”* (Habermas 2000, 32), nos aventuramos a buscar un sustituto al término rendimiento, respecto a lo académico, teniendo en cuenta que en busca de la anhelada “objetividad”, no debíamos descuidar asuntos vitales de las ciencias sociales como la reflexión y la ética. *“Los estudios culturales desde una perspectiva interpretativa (hermenéutica) pueden incorporar las reflexiones éticas a las elaboraciones científicas”* (Sánchez D, 2011, 171).

Con esta metodología quisimos darle una visión más holística a los asuntos relacionados con la calidad educativa, pues *“...el todo siempre es más que la suma de sus partes, pues los elementos sólo resultan comprensibles dentro de todo el contexto, pero también el contexto se explica en función de sus partes y de las relaciones existentes entre las mismas...”* (Rico, 2001, 292-297). El “rendimiento académico” también se ha configurado en un contexto histórico que (como hemos visto en párrafos anteriores) está ligado al mundo de la competitividad, el mercado, la revolución industrial y por ello ha terminado relegando a algunos intelectuales.

Habiendo mencionado que el fin de la hermenéutica es la comprensión, se hace necesario exponer la síntesis de lo que Gadamer considera “comprensión”, dónde y cómo se realiza:

1. Comprender es ponerse de acuerdo con alguien sobre algo.
2. El lenguaje es, por tanto, el medio universal para realizar el consenso o



comprensión.

3. El diálogo es modo concreto de alcanzar la comprensión.
4. Todo comprender viene a ser así un interpretar.
5. La comprensión, que se realiza siempre, fundamentalmente, en el diálogo por medio del lenguaje, se mueve en un círculo encerrado en la dialéctica de pregunta y respuesta.
6. La dimensión lingüística de la comprensión, indica que es la concreción de la conciencia de la historia efectual.
7. La tradición consiste en existir en el medio del lenguaje, en cuanto el pasado se actualiza, se reconoce su sentido a menudo con nuevas iluminaciones". (Gadamer en: Rico, 2001, 293)

Acorde a la guía metodológica de esta investigación se consultaron (mediante entrevista) algunos intelectuales latinoamericanos (cuatro de ellos), para llevar a cabo un análisis hermenéutico de sus argumentos. El instrumento elegido (entrevista), responde a la epistemología de esta propuesta. Las entrevistas realizadas a los intelectuales: William Ospina (Entrevista 1.), Bernardo Arango Mercado (Entrevista 2.), Julián Serna Arango (Entrevista 3.) y Sergio Emilio Manosalva (Entrevista 4.) fueron grabadas y transcritas, para facilitar un análisis y una posterior categorización de los conceptos. La ruta de análisis de la Información con la cual construimos la nueva propuesta frente al rendimiento académico, incluyó: a) la génesis de las situaciones problema que se evidenciaron en cada respuesta, b) las ideas fuerza respecto a la síntesis de situaciones problema, c) las palabras clave, d) las marcas vitales o rasgos de experiencia, e) las lecturas de época y contexto en cada respuesta del intelectual, f) las preguntas que me surgieron como investigador, g) los autores mencionados y su aporte crítico y h) las grandes categorías resultantes a partir de todo este análisis.

Características de los entrevistados, ambientes donde obtuvimos sus conceptos, detalles de su historia y propuesta de cada uno

En este momento mi parte en el grupo de investigación quedó definida y debía desarrollar mi propia idea investigativa. Luego de controvertir la postura oficial, que se lee en textos como los de Navarrete (2007) o Marchesi (2003), según la cual el fracaso escolar se concreta cuando no se logra el título académico mínimo obligatorio de un sistema educativo, era hora de abordar a los intelectuales que sufrieron dicho fenómeno y empezar a recorrer el camino delineado por los objetivos propios de esta investigación. Para mi fortuna, un encuentro de poesía me ahorró un viaje incierto hasta la ciudad donde residía William Ospina (primer entrevistado, quien abandonó su carrera de derecho para dedicarse de tiempo completo a las letras, como periodista, poeta, literato o columnista). Él fue un invitado de honor al Festival "Luna de Locos", entre el 10 y el 11 de agosto de 2011 en la ciudad de Pereira.

Pudiera haberme quedado con sus reflexiones en "La escuela de la noche" (2008) o la conferencia sobre educación que ofreció en la Universidad Tecnológica de Pereira en ese mismo año (de la cual existe registro filmico), pero eso no es suficiente para mi inquietud investigativa, si yo quería tener en detalle sus argumentos sobre "fracaso escolar" y "rendimiento académico", él debía resolver mis preguntas concretas, debía permitir mi impertinente curiosidad en nombre de la ciencia... "educativa" si se quiere. ¿Qué concluir? Comprobé que (por lo menos socialmente) William Ospina no fracasó en absoluto, ratificando ciertas dudas, no sólo las mías, también las de otros autores que han desconfiado en llamar "fracaso escolar" a las titulaciones no obtenidas, por ejemplo Carabaña (2004).

Después de explicar las razones por las cuales abandonó la carrera de derecho



en la Universidad Santiago de Cali en 1975, haciendo alusión a que esta no le pareció tan interesante como pensaba en un comienzo y a que el universo de los intereses humanos no alcanza a caber en los currículos oficiales del sistema educativo, William Ospina enfrentó mi segunda pregunta (¿qué fue lo que no le ofreció la educación formal?) con una defensa a la academia oficial; frases como: “yo creo que la educación formal me ofreció muchas cosas [...] uno sólo se puede hacer médico en la Universidad, uno sólo se puede hacer ingeniero o arquitecto en una Universidad [...] la verdad es que yo recibí de la escuela muchas cosas que me han sido muy útiles en la vida” (Entrevista 1.), Echaban por tierra mi ambicioso proyecto de escarnio a los términos oficiales y empezaban a determinar mi verdadero aprendizaje como investigador. Es posible suponer que al denominar su experiencia como “fracaso escolar” me puse ante sus ojos como el promotor de esas palabras que tanto quiero controvertir, tal vez por ello concluyó su respuesta con esta sentencia aclaratoria: “no es que a veces haya un fracaso, ni de las escuela con quien aprende, ni de quien aprende con la escuela, sino que hay mucho más saber y mucha enseñanza de la que se agota en el ámbito escolar”. (Entrevista 1.)

Está claro que lo suyo fue una decisión autónoma y bien pensada, tal vez apoyada por su favorable posición económica (o más bien la de su familia), pues para mi renunciar a la carrera de la cual soy egresado, y que en algunos semestres sólo costaba unos veinticinco dólares (porque ganaba las matrículas de honor), podría haberse convertido en una tragedia familiar de grandes proporciones, como estoy seguro lo es para cualquier familia de la clase media o baja, que no puede darse el lujo de desperdiciar el dinero una y otra vez mientras su “muchachito” encuentra su vocación.

Tal vez el aire de la época, los setenta, donde el libre pensamiento se convertía en el dolor de cabeza del “establecimien-

to”, el ambiente revolucionario (que avivó Fidel Castro desde los sesenta en Latinoamérica) y la inequidad en la distribución de la tierra colombiana que daban sentido a movimientos armados como el M-19, las FARC, entre otros., configuraban circunstancias que no podían escapar a las reflexiones de nuestro protagonista quien finalmente pudo encontrar una de esas verdades universales que la academia oficial pareciera querer ocultar: “uno no se puede hacer escritor en una universidad, uno no se puede hacer cantante en una universidad, uno no se puede hacer pintor en una universidad, ni bailarín. Puede pulir el baile una vez que tenga ya la vocación, y puede pulir la pintura, y puede pulir los recursos musicales, pero la vocación profunda no.” (Entrevista 1.)

Aunque el rendimiento en el ámbito empresarial ha impulsado grandes desarrollos en beneficio de la humanidad, como que las cosechas satisfagan las necesidades alimenticias de grandes poblaciones o que algunos artículos de primera necesidad (como el papel higiénico) se consigan a bajos precios en el mercado, pareciera que a la academia le ha costado su alma introducir esta terminología, que pretende medir numéricamente las capacidades de los seres humanos o de las mismas instituciones educativas. Varios fenómenos mencionados por el mismo William Ospina describen mejor el problema:

...es interesante poner un signo de duda sobre todo lo que signifique valorar las capacidades de la gente exclusivamente por su capacidad de repetir, por su capacidad de almacenar datos [...] Buena parte de la tradición académica privilegia la memoria como manifestación del aprendizaje [...] la memoria no se puede confundir con el conocimiento [...] no todo saber es un conocer, en el sentido de tener una información. Hay un saber que consiste en una manera, hay muchas personas en este mundo moderno, cada vez más por fortuna, a las que se considera muy productivas no por



lo que saben previamente, sino por lo que se les ocurre en el momento en el que hay que resolver problemas [...] hay cosas que si se hacen rápido significan rendimiento, pero hay otras que sólo significan rendimiento si se hacen lentas, si se hacen bien y si suponen un aprendizaje verdadero. (Entrevista 1.)

Podemos afirmar que este término es insuficiente, no da cuenta de la calidad educativa. A partir de este momento sentí un William Ospina más interesado en resolver mis dudas y menos defensivo. Mi inquietud por fin parecía una buena excusa para acceder a las reflexiones de este literato, que respondía ahora con mayor interés a pesar del ruido estridente, causado por un desfile conmemorativo de las fiestas de la cosecha que se desarrollaba en medio de un aguacero torrencial y pasaba frente al restaurante del Hotel Soratama, donde Claudia Julián y yo (grupo de investigación interesado en consultar intelectuales) empezábamos a hacer realidad este proyecto de investigación.

Debido a que en el resumen de categorías y situaciones problemas (capítulo siguiente) se detallan mejor las reflexiones generales, enunciaré finalmente, lo que para William Ospina ¡no es! una academia de calidad, según sus respuestas:

- *Una academia de calidad no se esconde tras cuatro paredes. "Se necesita un contacto mayor con el mundo [...] el saber moderno yo creo que va tender cada vez menos a enclaustrarse y cada vez más a abrirse a la realidad" (Entrevista 1.)*
- *Una academia de calidad no desconoce el potencial de lo diferente, lo nuevo y lo creativo. "...la escuela como un escenario [...] hasta ahora tal vez, ha estado sometido a la tiranía de unas formas, a la rigidez de unas estructuras y a la, casi, momificación de unos actos [...] también pudiera ser un escenario tan creativo, como el escenario donde un grupo de actores están creando una*

obra de teatro, con las mismas fórmulas [...] Con los mismos datos y con los mismos precedentes académicos con los que un maestro puede mover a la repetición y al tedio, otro maestro puede mover a la acción, al juego, al descubrimiento y al asombro, entonces todo depende más de cuál sea el espíritu que domine en el juego" (Entrevista 1.)

- *No basta con acumular conocimiento en la academia de calidad. "...la formación está más en la capacidad de tener un propósito y de ir a buscar cosas precisas y de saberse mover, o por ritmo, o por gracia, o por intuición, por los caminos correctos en esa búsqueda". (Entrevista 1.)*
- *No se pierde la visión holística en una academia de calidad. "hemos llegado a saber tanto de tantas cosas que la humanidad a exasperado de la posibilidad de tener un conocimiento universal y ha optado por los conocimientos parcelados y especializados, y es muy bueno ahondar en la especialización pero es muy malo perder el sentido de la totalidad"... "esa vieja parcelación en especialidades independientes y aisladas es un error que la modernidad va a tener que revisar" (Entrevista 1.)*

Bernardo Arango Mercado

Mientras cursaba el quinto semestre de mi pregrado, en medio de una clase denominada "epistemología del deporte", me era muy divertido escuchar las apasionadas intervenciones de Bernardo Arango Mercado, docente capaz de construir una interesante red de argumentos que invitaban siempre a una sola cosa: pensar con cabeza propia. Jamás le conocí un derrotero o plan de estudios, escuché que sí los tenía, pero gracias a la caridad de algún alumno fascinado con sus cuentos y sugerencias literarias, quien le digitaba esos formatos. De cualquier manera, siempre se las arreglaba para desarrollar un discurso extenso, coherente y lleno de reflexiones hermenéuticas genuinas,



donde cada editorial propia de la coyuntura nacional, se relacionaba con nuestra realidad profesional y nuestro futuro laboral. En ese tiempo conocí y leí grandes libros: El Lobo estepario de Hermann Hesse, Así Habló Zaratustra de Nietzsche, los viajes de Gulliver de Jonathan Swift (obra maestra de la literatura condenada históricamente a convertirse en un cuento de niños por decir tantas verdades incómodas), entre otros. Debo admitir que de las clases como tal sólo recuerdo dos o tres premisas fundamentales, el resto de mi cosecha intelectual en esta asignatura, se la debo a la gran cantidad de buena literatura que este loco maestro me llevo a devorar.

¿Y a qué viene todo esto?, Escudriñando en mis recuerdos, encontré uno de sus relatos, muy difuso ya en mi memoria debido al implacable paso del tiempo, pero muy acorde a mis intereses investigativos del presente: este loco brillante, reflexivo y amante de la literatura, también fue víctima de aquellas palabras acuñadas por la historia oficial de la educación, él también figura en las estadísticas colombianas del “fracaso escolar”. Me concedió la entrevista en su apartamento, sentados en un comedor junto a la cocina. No es una persona sumisa, tampoco humilde o modesta, es más, a la modestia la tilda de “puta” y siempre nos decía que la única persona que puede hablar bien de uno mismo es nada más y nada menos que “uno mismo”. Sin embargo, un adjetivo que si puedo darle es accesible, no le ve problema a contar sus más íntimas experiencias sin prejuicios, talanqueras, complejos o vanidades.

Después de contarle la teoría sobre las sospechas hacia el rendimiento y sobre mi interés en conocer su historia personal de fracaso escolar, obtuve una reacción parecida a la de William Ospina: una legítima defensa. La historia es como para alquilar balcón, es una auténtica lucha de poder:

Llegó a la facultad de psicología un profesor con todo un palmarés académico, que aterrizaba en un

vuelo de Lufthansa en Medellín, para hacerse cargo de la facultad y decía dominar a Rorschach, pero yo había estudiado a Rorschach por mi cuenta y riesgo [...] Yo tenía un dominio relativo del trabajo de Rorschach y cuando este hombre llega y yo me entero rápidamente de que no tenía el dominio de Rorschach y era más un fante del discurso, entonces yo lo enfrenté. Lo enfrenté con tan mala suerte que dentro de las instituciones quién enfrenta al poder institucional pierde, y yo perdí. Naturalmente, él me expulsó de la facultad con argumentos muy peregrinos. (Entrevista 2.)

Siguiendo con el relato del profe que vio truncada su titulación en psicología, y para resaltar su defensa férrea ante cualquier insinuación de fracaso, el cerró la respuesta con una anécdota que pone en duda los rigurosos filtros y controles del sistema educativo oficial: “tres de mis compañeros que hoy en día ejercen la profesión, son psicólogos, me pidieron a mí el favor de que les creara, de que les escribiera la tesis de grado, la tesis con la cual ellos se graduaron es una tesis de mi autoría intelectual... por eso yo me siento psicólogo. (Entrevista 2.)

Preguntas insidiosas surgen a partir de este relato: ¿Por qué nuestros entrevistados se sienten tan tocados cuando se trae al presente su enfrentamiento con la institucionalidad educativa? ¿La imponente figura de poder que representa el sector oficial, les sigue pasando cuenta de cobro y su inconsciente los impulsa a defender con fiereza las decisiones tomadas? Después de consultar al profesor Bernardo sobre aquello que la educación formal no le ofreció, obtuve la respuesta más obvia: “no me ofreció nunca la posibilidad de la creación, de pensar con cabeza propia, siempre era la invitación a la nemotecnia, al dominio memorístico de los discursos, nunca había las más mínima posibilidad de la recreación, de la innovación, del atrevimiento mental” (Entrevista 2.).



Con sólo mencionar al “rendimiento” nuestro segundo intelectual expresó desconfianza: *“Hay que tener mucho cuidado con ese término, hay que tener mucho cuidado con esos esquemas evaluativos y con esos criterios para medir los alcances”*. (Entrevista 2.) ¿Y cómo valorar mis logros académicos entonces?, ¿Todas esas menciones de honor y esos records de desempeño que he obtenido en mi vida son sospechosos?, ¿Mi historial académico es tan solo el resultado de acatar las directrices de los centros del poder institucional? Pues no es para tanto, detrás de las buenas notas también hay lectura y reflexión, es sólo una invitación a encontrar actitudes profundamente académicas en lugares donde formalmente no parece haberlas: *“...vigilar, aplaudir y mantener motivados a los “nerd”, a los que responden por el sendero tradicional, pero saber que hay mentes mimetizadas, silenciosas, unas discretas, otras muy atrevidas y excéntricas que también hay que cultivar y que hay que cuidar para beneficio de la sociedad del conocimiento”*. (Entrevista 2.)

Es claro para nosotros que las experiencias de vida de un maestro modifican su criterio. Ese estudiante con mucha garra intelectual, fuera de los esquemas, no es otra cosa que una descripción de él mismo, que en aquella época, ya descrita al contar la historia de William Ospina (los setenta), fue capaz de hacer parte de un grupo insurgente e incluso debió salir exiliado a Suecia en los ochenta tras un atentado. En la actualidad su apuesta es diferente: *“...ahora pienso que es el conocimiento el único que ofrece esa posibilidad histórica de cambiar una nación como la nuestra”*. (Entrevista 2)

¿Qué ¡no es! una academia de calidad después de consultar a este loco maestro? Veamos su aporte:

- *Una academia de calidad no se niega al juego circense. “Es muy importante que el maestro se comprenda como un motivador, como un animador, y que*

sea el maestro de ceremonias de un “circo del sol”, que debe ser un claustro, un claustro en donde la invitación es al atrevimiento, al malabar mental, al jugar a pensar...”(Entrevista 2)

- *Una academia de calidad no castiga las ideas originales, así refuten sus bases ideológicas. “... uno debe ser muy persuasivo, muy motivador, muy animador de esas gracias, permitir realmente que el joven se equivoque, se equivoque haciendo, se equivoque pensando, que sea atrevido”* (Entrevista 2)
- *La lectura de los clásicos no es un asunto secundario en una academia de calidad. “... ese pensamiento de cabeza propia este avalado por una exigencia intelectual de lectura de investigación y de atención al profesor mismo [...] Hay que aplaudir los que leen, los que investigan, los que son capaces de tener un dominio comprensivo de lo que dice el profesor y de ir más allá de ese dominio comprensivo”* (Entrevista 2)

Julián Serna Arango

Encontré al verdugo original de mis protagonistas (“Fracaso” escolar y “rendimiento” académico), no por búsqueda juiciosa, todo lo contrario: por azar y encantos femeninos.

Ya había mencionado el empecinado espíritu del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1992) en erradicar de la faz de la tierra al llamado “bajo rendimiento académico”, y muchos autores, sin pensarlo dos veces, se han lanzado a esta guerra, por ejemplo Heyneman y Losley (1983), tratando de entender las causas u orígenes de este fenómeno. Ya había mencionado también que Jacques Derrida (1997), me había hecho ver al rendimiento como un invitado poco agradado en el mundo de la academia, traído a los claustros por los afanes del mundo industrial, una metáfora que nos hace ver al alumno como un objeto condenado a la producción constante de diferentes resultados. Lo que no había contado hasta ahora, es el nombre de quien me llevó



como novel investigador hasta los textos del escritor francés mencionado: Miguel Alberto Gonzalez Gonzalez, docente de la Maestría en Educación Docencia de la Universidad de Manizales (Alma mater de esta investigación), él fue el responsable de mi encuentro intelectual con el padre de la llamada “deconstrucción”.

Para mi fortuna, Claudia (mi compañera investigadora con otros intereses conceptuales), se contactó con un intelectual clave en toda la estructura epistemológica de esta tesis: Julián Serna Arango, nada más y nada menos que el profesor de doctorado de Miguel Alberto Gonzalez Gonzalez, nuestro apreciado maestro. ¿Y cuál es la relación?, pues en las próximas líneas conoceremos al verdadero carpintero que empezó a fabricar el ataúd del “fracaso escolar” y el “rendimiento académico”.

Julián Serna es un intelectual auténtico, prueba de ello es su gracia de hacerme romper el formato. En la reunión informal que logramos concertar en una cafetería del centro de Pereira (Claudia la concertó, yo vi mi oportunidad y aproveché el momento) lo abordé con la acartonada pretensión de seguir al pie de la letra todas mis preguntas, pero antes de darme cuenta, mi compañera de investigación, Julián Serna y yo, estábamos atrapados en una conversación sobre filosofía e historia. Entre líneas comprendí que esta conversación era un abre bocas para invitar a Claudia a la clase de doctorado que dictaría nuestro protagonista en la UTP en una semana posterior, porque (según él) una simple grabación sobre un tema de investigación no era suficiente, ella debía asistir a esa clase para comprender su manera de pensar en una relación más “humana”. ¿Y yo qué?, en ese momento empezaba a perder las esperanzas de mi aventura “científica”, a ese encuentro de doctorado, yo no estaría invitado. ¿Qué haría entonces? Me dediqué a buscar un momento para involucrarme en la conversación, para obtener de manera oportunista las opiniones de este intelectual, pues yo no disponía de la simpatía y

la rubia cabellera de mi cofrade. Me animé a participar en la conversación con una pregunta sobre Kant, gracias a ella, pude pasar a explicarle mi interés investigativo y describir con claridad mis sospechas sobre el término “rendimiento” respecto a la academia. Le hablé sobre Derrida y de inmediato obtuve una respuesta brillante en la cual él pronuncio dos palabras clave “racionalidad instrumental”.

Con gran lucidez, explicó como el rendimiento se acomoda a la racionalidad instrumental y a unos fines concretos de la humanidad, como la producción en serie del mundo industrial. Mencionó cómo a través de unos fines, plasmados en unos currículos, los pedagogos pretenden prefabricar las dinámicas del universo académico tratando de instrumentalizarlo, finalmente cerró su respuesta con una frase contundente *“yo no creo en los currículos, en las pedagogías... no creo que por estudiar pedagogía alguien enseñe mejor... no veo la diferencia, en términos de enseñanza, entre un pedagogo y uno que no lo es”*. (Entrevista 3.)

Al preguntar por su historial académico, obviamente cometí el mismo error que con los demás entrevistados, la palabra fracaso era algo que él no estaba dispuesto a aceptar. Con una expresión que me hizo entender que para él su historia no era de fracaso escolar (teniendo en cuenta sus estudios en filosofía y su doctorado en dicha materia), dio respuesta a mi primera pregunta: Relató cómo su gusto por las matemáticas lo llevó a estudiar una ingeniería, pero luego de un paro estudiantil a principios de los setenta (época de moda en esta investigación), que se prolongó demasiado, se dio tiempo para leer y escribir, actividad que lo llevó a reflexionar y a decidir finalmente que en realidad quería dedicarse a escribir, por ello no me extraña su abundante producción literaria en los últimos treinta años, basta con mirar su historial en el CvLAC (Directorio de currículum vitae en Ciencia y Tecnología), su paso por aquella carrera duró sólo unas cuantas semanas. Luego de



esta experiencia empezó a leer filósofos y escritores por su propia cuenta y riesgo, aquello lo animó a estudiar Filosofía en la Universidad Nacional de Bogotá, pero no le pareció que llenara sus expectativas totalmente, por diferentes razones (entre ellas los paros). Fue enfático en mencionar que, a pesar de laborar en diferentes dependencias o instituciones, comprendió la importancia de cursar y superar satisfactoriamente sus estudios de doctorado en filosofía, objetivo que cumplió durante catorce años (1979 a 1993).

Nuevamente, como en el caso de William Ospina, la cuestión central que culminó en el abandono de los estudios, giró en torno a un asunto de vocación. Ya descrita la época (principios de los setenta), y anotando que este personaje también disponía de un buen apoyo económico, mi opinión sobra, pues llevaría a repetir las reflexiones expresadas en el caso de William Ospina. Sin rodeos, me decidí y le rogué que me permitiera grabar una respuesta, la que para mi resume todo el espíritu de esta investigación: ¿Cómo rescatar lo puramente académico en la educación y no terminar prisioneros de los números y las valoraciones cuantitativas?, ¿Qué criterio de calidad es el apropiado para valorar a la academia? Mientras yo alistaba la grabadora, él se quedó pensativo durante unos segundos y no se opuso cuando yo activé el pequeño dispositivo de audio y lo acerque a él para registrar su profunda respuesta. En este justo momento nació la propuesta de este autor:

- *Una academia de calidad no es un acólito de la sociedad. "...la metáfora del rendimiento se ajusta, por ejemplo, a la mecánica de las fábricas, en las fábricas hay fines, hay que producir tantas camisas lo más barato y lo más rápido posible; entonces la gente se ajusta a tener el mayor rendimiento posible en lograr ese fin. Ese no es el caso de la universidad, ese no es el caso de la educación. La educación, a diferencia de las fábricas... no es un acólito de la sociedad, sino que su función es abrir*

espacios, es abrir posibilidades, es destapar el presente y abrir el futuro... "(Entrevista 3)

- *Una academia de calidad no enseña a adular, enseña a dudar. "... no se trata de entrenar a los estudiantes bajo el signo de la racionalidad instrumental, en particular del rendimiento académico (que sería una metáfora de la racionalidad instrumental), sino entrenar a los estudiantes más bien en la posibilidad de hacerle aduana a las diferentes creencias, prejuicios y expectativas de turno" (Entrevista 3)*
- *Una academia de calidad no repite premisas, devela líneas ocultas en los discursos oficiales. "... hay que... crear las condiciones para que los estudiantes afinen el olfato y afinen la aduana y se muevan en un mundo cambiante, plural, funcionen en un mundo que está en construcción, antes que tener o proporcionarles mapas conceptuales, algoritmos, guías, rutas, que sería lo propio de un mundo que, en esencia, no cambia" (Entrevista 3)*
- *Una academia de calidad no reúne palabras y repite fonemas, lee realmente. "...definitivamente la academia tiene que dejar de ser academia pre-lingüística y tiene que tener en cuenta que el lenguaje nos entrega ya un mundo parcelado, un mundo compartimentado y que la gramática nos compromete a construir un mundo en determinada dirección, de suerte que si no hacemos aduana del lenguaje, simplemente vamos a ser zombis de nuestra gramática, o sea de nuestra sintaxis y nuestro léxico de turno" (Entrevista 3)*
- *Una academia de calidad no aburre con la lectura, provoca con las ideas: "...los textos provocadores obligan a repensar las cosas, el hábito de repensar las cosas nos obliga a hacer aduana, nos obliga a desarrollar el olfato y es a través de la provocación y de la conversación como se consigue avanzar en esos términos y ya cada cual apostará por lo que quiera... lo importante es darle*



a los estudiantes la oportunidad de un repertorio de apuestas plural en vez de contarles cuál es el camino” (Entrevista 3)

Sergio Emilio Manosalva

Cuando decidí actuar bajo la premisa epistemológica de Hugo Zemelman aceptando que “...pensar dinámicamente significa pensar en contra o transgrediendo los límites (Zemelman, 2007, 37), esperaba construir esta apuesta (por una nueva concepción frente al rendimiento académico) con la ayuda de auténticos transgresores, personajes ajenos al normal desarrollo de los acontecimientos institucionales de la esfera educativa contemporánea. En realidad hemos conseguido (en parte) nuestro objetivo al escuchar las historias de vida de los tres intelectuales ya entrevistados (William Ospina, Bernardo Arango Mercado y Julián Serna Arango), los cuales enfrentaron a la oficialidad educativa de una u otra manera y han aportado desde la autenticidad, pero es algo innegable que podrían encajar perfectamente en el ideal de “rendimiento académico” estandarizado por el Ministerio de Educación Nacional, de hecho, todos describieron excelentes resultados en este sentido, muy afines al modelo de calidad imperante que nos lleva a relacionar las “buenas notas” con la excelencia en la educación. Este es uno de mis más grandes aprendizajes como investigador, mi discurso es sólo una apuesta discursiva entre muchas otras, los “transgresores” no necesariamente discrepan con el modelo de calidad actual.

¿Qué rumbo tomar ahora?, para mi fortuna, un intelectual Chileno, quien jamás abandonó la maquinaria del acartonado sistema educativo, resultó ser el “transgresor por naturaleza”, he decidido darle ese título honorario en esta investigación. A pesar de ostentar una titulación formal como Magister en Educación, Sergio Emilio Manosalva ha estado en guerra declarada contra el sistema educativo desde muy temprana edad, es un motor constante de las

discusiones para reformar la educación en Latinoamérica y se ha ganado, con creces, un espacio en esta tesis. Sergio Emilio Manosalva encaja perfectamente en este perfil de un “transgresor”: *“me hacían anotaciones negativas [...] me llamaban la atención, me volvían a endilgar [...] Cuando me imponían algo yo consideraba que eso no estaba de acuerdo con lo que yo quería, entonces hacía otra cosa y ahí entonces el sistema nuevamente me ponía anotaciones negativas o reprobaba (Entrevista 4.)*

Mientras respondía amablemente a nuestras preguntas, en un lugar del campus de la Universidad de Manizales (gracias a un encuentro Internacional liderado por esta alma mater), Sergio realizó un completo análisis hermenéutico explicando cómo el sistema educativo y sus normativas actuales son sólo una forma de control, liderada por los grandes capitales para seguir manteniendo el statu quo, donde unos pocos disponen del poderío económico y los demás seguiremos siendo mano de obra barata bien calificada. Basta con darle un vistazo a esa política de “educación para el trabajo”, tan de moda en estos días, para saber que este intelectual sabe muy bien donde está parado. Curiosamente personas como él son estigmatizadas generalmente por la educación formal, parecieran ser “basura a eliminar” según sus propias palabras: *“... ningún liceo me aceptaba, ningún liceo me quería aceptar porque yo tenía ya un prontuario, y era casi como un prontuario policial” (Entrevista 4.)*

Esto es una paradoja si consideramos los anhelos de emancipación social llevados a la educación gracias a las reformas independentistas, las cuales condujeron a la humanidad al abandono de prácticas atroces como la esclavitud, por lo menos en teoría. La educación, en un estado democrático, pluralista e independiente, debe dar herramientas al ciudadano para que no sea manipulado, engañado o utilizado por élites perniciosas que pretenden aprovechar su posición privilegiada,



utilizando el conocimiento a su favor. Tal vez el lector requiera una cita bibliográfica para este párrafo, pero sólo puedo remitirlo a leer la historia, en especial desde el renacimiento hasta nuestra época, para que sea testigo de cómo la iglesia, las monarquías y los dictadores vieron caer poco a poco su tiranía a manos de la sociedad educada y cercana al conocimiento.

Cuando este profesor chileno, en su papel de docente de maestría, daba respuesta a las preguntas y nos sugería cambios en la construcción de las mismas (Como dejar de poner de un lado los intelectuales y del otro a los maestros), explicó su apuesta de vida: *“soy profe, tratando de cambiar el sistema educacional sigo siendo rebelde, ahora no quiebro sillas, ahora trato de liberar pensamiento, trato de cambiar actitudes, trato de quebrar formas de ser en este sistema educacional tan formal... de ese que somos parte.”* (Entrevista 4.). Ahí encontré algo fundamental para mi apuesta de vida propia y para mi formación como investigador: puedo aprovechar el estar dentro del sistema, tratar de pasar desapercibido, pero dedicarme a transformarlo desde su interior, inoculando el germen de la transgresión, del cambio. No me resisto a comparar esta estrategia con la biografía del líder ruso Mijaíl Gorbachov, quien con una serie de reformas finalmente llevó un modelo comunista hacia la social democracia y puede considerarse responsable de acontecimientos históricos como la caída del muro de Berlín o la desaparición de la Unión Soviética. Por lo menos eso cuenta la historia (Revista Doubleday, 1996). No digo que Gorbachov haya logrado algo bueno o malo, sólo digo que logro concretar su apuesta de cambio, clara muestra de las ventajas que ofrece el estar dentro, no fuera del sistema.

En cuanto al término “rendimiento” Sergio expresó: *“Cuando constreñimos o reducimos la calidad a un número, entonces lo hacemos sinónimo y eso es lo que ha hecho el sistema educacional: reducir a número lo que son “las calidades” y para*

reducirlo a número [...] tiene que hablar de una calidad, no de calidades, porque las calidades no son medibles, son sensibles”. (Entrevista 4.)

Lo primero a resaltar, en esta respuesta, es una claridad frente a la estructura de mi problema investigativo. Para este intelectual chileno es bastante pretencioso buscar un solo criterio de calidad educativa. Haciendo gala de su declarada actitud rebelde, Sergio se negó a aceptar mi anhelo de construir un nuevo referente conceptual para “la calidad educativa”, Me ayudó a formar un criterio menos afín al positivismo que tanto he criticado e hizo un llamado a la complejidad, a romper con esa estulta ilusión de control propia del mundo formal. Si lo que queremos es brindar una educación de calidad ajena a los números, las mediciones o las premisas cuantitativas, debemos abrir las puertas a las cualidades, interpretaciones diversas, múltiples percepciones, propias de un terreno muy humano: los sentimientos.

¿Qué ¡no es! una academia de “calidades” para Sergio Emilio Manosalva?:

- *Una academia de calidades no reduce a números sus criterios. “si estas de novia y tu novio te llama diez veces en el día para decirte que te ama y tu vas a medir eso como que está bien la relación amorosa, reduces la relación amorosa... ahora, si tú sientes que la relación amorosa está bien con tú novio, esa es una buena calidad para ti, que no es la misma calidad para otra persona.”* (Entrevista 4.)
- *Una academia de calidades no desconoce la diversidad de opiniones que genera. “Cuando hablamos de calidad educacional, ¿preguntamos al sujeto lo que es para él calidad?, o sea la calidad tendría que ser acá no a priori, no numérica [...] vas a ver que hay una diversidad de concepciones de lo que es bueno”.* (Entrevista 4.)
- *Una academia de calidades no renuncia al espíritu democrático. “La calidad del sistema educacional sólo es posible si le preguntamos a todos los actores [...]*



entonces tendríamos que hablar de “calidades de educación” no “la calidad”.
(Entrevista 4.)

Categorías resultantes a partir de las situaciones problema discutidas con los intelectuales

Categoría 1. El monstruo burocrático institucional.

Al descubrir que la academia institucionalizada no da cuenta de la totalidad del conocimiento humano, o que la formación académica y humana puede no ser pertinente cuando un puesto burocrático o la vanidad de algún alto directivo institucional está de por medio, podemos abrir la reflexión hacia una problemática más profunda. Damos vida a la academia como la institución propia para abordar el conocimiento, pero la urgencia por convertir el proceso educativo en un estructurado camino de certificaciones, registros y titulaciones, ha venido diezmando la intensidad académica por excelencia: la formación humana, el ganar en humanidad a partir del conocimiento. La historia oficial e institucional de la academia, con todos sus rituales y esquemas, nos ha intimidado por muchos años, tanto que la idea de una educación creativa, más allá del claustro, alegre, amena, vivida en el juego, en la equivocación, en la experiencia vital, en relación abierta con el mundo, parece ajena a la academia misma. Por otro lado, La educación en este sistema oficial premia demasiado la obediencia y la repetición, no estamos preparados para la diferencia, que un estudiante sea excéntrico o poco participativo no es prueba fehaciente de un bajo desempeño académico. Tal vez, esto es sólo la prueba de una formación docente muy esquematizada, poco preparada para enfrentar los cambios y el relevo generacional. Finalmente la necesidad de orden y el autoritarismo en este sistema, pueden eclipsar el anhelo fundamental del maestro: estimular, animar. Además,

este mismo fenómeno puede diezmar el dialogo y la posibilidad de obtener grandes aprendizajes a partir de nuestros alumnos.

Categoría 2. La momificación curricular y el culto al almacenamiento de información:

Hemos centrado el rigor de la academia institucional en la eficiencia con la cual podemos almacenar o compartir información, relegando aspectos clave que deben tener los actores académicos, como el criterio o la destreza para saberse mover en medio de ese gran mar de conocimientos que a veces nos puede llegar a confundir o hasta nos puede controlar y manipular. La “sacralización” de unos currículos, unas formas, unas llamadas “pedagogías”, nos ha llevado a una creencia absoluta en las “recetas académicas”. Tal vez nos ocultemos en esas certidumbres propias de quienes se creen grandes pedagogos, para huir de una cruda realidad educativa. En este afán de control, observamos (por desgracia) que en el radar de los contenidos académicos institucionales, las bellas artes están quedando fuera de cobertura. ¿Hasta cuando el arte será un convidado de piedra en la institucionalidad académica?

Categoría 3. La eficiencia administrativa como falsa calidad.

Velocidad y cantidad han sido aceptados, casi indiscutiblemente, como sinónimos de calidad en las instituciones académicas, creando la percepción errónea de que aquello hecho con lentitud o en pequeñas cantidades no puede representar algún aporte valioso en términos académicos. Por otro lado, hemos llegado a confundir la memoria con el aprendizaje, otorgando las mejores notas a quienes recuerdan todo aquello que han oído decir de su maestro, así no estén de acuerdo con su discurso. Tal vez hemos olvidado que el historial académico perfecto no es sinónimo de una excelente formación humana, por consiguiente, un historial académico bajo no es sinónimo de una formación humana o académica deficien-



te. Es muy pertinente contemplar el argumento según el cual la propuesta para una mejor educación no debería hablar de “la calidad”, sino de “las calidades”.

Categoría 4. Poco asombro y mucha codificación.

La parcelación del conocimiento en especialidades, ha obnubilado nuestro potencial para el asombro y nuestra capacidad para darle sentido universal a los saberes que hemos descubierto y construido a través de la historia. Sumado a ello, el maestro moderno tiende a percibirse como un ilustrador, no como un formador, lo cual hace muy difícil la relación vital con el conocimiento, podríamos preguntarnos por ejemplo, ¿Cómo desarrollar el gusto por la lectura y la escritura en unos ambientes rígidos e instrumentalizados como los de las academias contemporáneas?

Categoría 5. Carencia de propuestas para derrocar al imperio de la burocracia

Sólo cuestionamientos acompañan esta reflexión: ¿Cómo lograr la trascendencia de los conceptos académicos hacia ideas y políticas nacionales que buscan una mejor sociedad, sin abandonar factores clave como la duda, la sospecha, las aduanas, el olfato, la desconfianza, y, sobre todo, reconocer que no existen certezas, sólo apuestas?, ¿Cómo hacer de la conciencia crítica y reflexiva, un nivel de cognición común del maestro que está inmerso irremediabilmente en un rígido sistema educativo?, ¿Cómo convencer al maestro de su potencial intelectual, más que de sus destrezas prácticas frente a la labor docente?

**Prospectiva
(Tensiones y desafíos)**

Después de presentar las historias de nuestros entrevistados, sus propuestas (denominadas “calidades educativas” y redactadas en negativo para evitar la sensación de “verdad absoluta” que despiertan

las afirmaciones) y dejar cinco categorías de reflexión a criterio de los lectores, sólo nos queda enunciar algunas tensiones y posibles desafíos:

Ser partícipes en la construcción de una sociedad a partir de la educación, no es un asunto ajeno a desafíos y contradicciones. El camino se nos presenta con esperanza, pero controvertir unas nociones previas, instituidas por la humanidad a lo largo de la historia, exige gran seguridad en aquellas apuestas descritas en los párrafos anteriores. El hecho de respaldar esta propuesta con el criterio y las historias de vida de un grupo de intelectuales, puede no ser suficiente para el acartonado mundo de la institucionalidad educativa, por ello es necesario analizar en detalle los posibles cuestionamientos que suscitarán nuestras reflexiones. Una serie de preguntas nos ayudarán a dilucidar mejor dichos asuntos. Por ejemplo: ¿Cómo erigir una propuesta contemporánea sin convertirnos en un nuevo “monstruo burocrático institucional”? Asistimos a una academia que se queda corta frente al cúmulo de vocaciones humanas, la cual termina, en ocasiones, estimulando una actitud obediente, ávida de titulaciones y reconocimientos, pero ignorante de su potencial humano y sus posibilidades de libertad. Ahora que hemos hecho un llamado de atención, debemos liderar un cambio de dirección filosófica hacia las “calidades académicas”. ¿Cómo hacerlo sin abuso de poder o autoritarismo?

El autoritarismo, puede eclipsar el anhelo fundamental de la academia: estimular o animar un encuentro formal con el conocimiento. Sin embargo, no podemos renunciar al liderazgo, a la intención deliberada de mostrar un camino, después de todo la reflexión previa otorga cierto grado de confianza en nuestras palabras. Lo importante, para no terminar convertidos en un nuevo “monstruo burocrático institucional”, es reconocer, como lo hemos hecho, la imperiosa necesidad de poner a prueba constante nuestras apuestas, es decir, de revisar día a día el carácter de nuestras



prácticas, pues al convertirse en rutinas podrían dar al traste con el espíritu epistemológico que las creo. Si esta apuesta por la diversificación de la calidad educativa terminará reducida a un cúmulo de nuevos formatos institucionales, llenos de complejidades, codificados en un lenguaje demasiado inaccesible y sólo aportará a la maquinaria de los entes gubernamentales de la educación, se habrá traicionado por completo su ideal inicial.

¿Cómo presentar los “informes académicos” en la propuesta de “calidades académicas”? Lo primero es declararse en abierta rebeldía con el mundo de los afanes y el culto a la eficiencia. Los padres de familia, los maestros y los mismos estudiantes deben tomarse su tiempo para analizar en detalle esos encuentros y desencuentros que se han suscitado en el aula de clase en torno al conocimiento, dejando de lado la frialdad de los números y concentrando su atención en esos “sentires” que hacen de la calidad un asunto diverso y complejo. El reto fundamental es lograr que todos esos criterios normativos de promoción, propios del sistema educativo, se construyan en consenso con todos los actores involucrados y sean acordes a los desafíos planteados por una sociedad moderna, en la cual se demuestra cada vez más que las titulaciones y las grandes calificaciones de los graduados en las diferentes academias, parecen no ser suficientes para enfrentar los problemas humanos actuales, como la desigualdad, el deterioro progresivo de nuestro medio ambiente o la constante amenaza de guerra mundial.

¿Cómo asombrar con el arte y no con la velocidad, la eficiencia administrativa o la increíble capacidad de almacenamiento de información disponible en la actualidad? No sería erróneo afirmar que el desarrollo industrial y tecnológico alcanzado en los últimos tres siglos, se ha instalado como un preciado baluarte en el imaginario colectivo de la humanidad. Por ello, el simple hecho de develar la poca pertinencia de algunos criterios industriales o tecnológi-

cos al ser traídos sin reflexión al mundo académico, no tiene por sí solo la fuerza suficiente para generar un cambio social a favor de “las calidades académicas”. Necesitamos argumentos de trascendencia, los cuales hagan visible nuestras oportunidades en el nuevo modelo y dejen en evidencia la falsa sensación de libertad que traen consigo algunos “lujos” de la modernidad.

Visualicemos el sueño del Ministerio de Educación Nacional hecho realidad: una institución educativa con la mayor biblioteca física y digital jamás conocida, capaz de instruir cientos de estudiantes año tras año, habilitándolos en diferentes quehaceres del sector productivo. Tan sólo a los diecisiete años, los egresados de dicha institución podrán vincularse al sector productivo en diferentes áreas técnicas aplicando el conocimiento adquirido en su alma mater, el cual fue dosificado estrictamente para que aprendieran lo referente a su oficio práctico. No nos llamemos a engaños, ese paraíso de eficiencia y empleo sería una invitación a la repetición de la sociedad existente, no a la transformación de la misma, sin mencionar que imperaría el fenómeno de la mano de obra barata muy calificada (a mi criterio, una esclavitud muy sofisticada). Para nadie es un secreto que aquellas élites henchidas de capitales luchan constantemente por negarle a las grandes masas el acceso a un conocimiento profundo, pues si esto sucede, sus estrategias de mercado fracasarían y la posibilidad de seguir amasando grandes cantidades de dinero escaparía a sus posibilidades. Si los ciudadanos afinaran su capacidad comprensiva, las élites no podrían tener un control absoluto de sus negocios que se basan en una lógica perversa: la riqueza va hacia unos pocos y a los demás se les reparten las sobras.

El arte y la literatura se han resistido históricamente a la conformidad, tienen un criterio universal, no se han dejado tentar por las premisas coyunturales y sus promesas de bienestar. La mirada crítica de la pintura “los relojes blandos” de Dalí,



en respuesta a la arrogancia de la famosa frase “el tiempo es dinero”, constituye una enseñanza de gran valor en la propuesta de las “calidades académicas”. ¿Cómo es posible que el “rendimiento académico” haya convertido la clase de artes en una transacción en la cual quien entrega más tareas o pinturas, obtiene mayores notas? Igual ha sucedido con la literatura, quien más libros lee y más rápido lo hace es el mejor valorado. La velocidad, la eficiencia administrativa y la creciente capacidad para almacenar la información, deben constituir herramientas para la emancipación humana, no conforman fines en sí mismos, pues eso perpetuaría el estado actual de las cosas, característica ajena a la ciencia y al papel histórico del conocimiento.

¿Puedo liderar esta propuesta para derrocar al imperio de la burocracia? No es suficiente con publicar mis reflexiones, mi práctica cotidiana ha de transformarse. Toda esta reflexión será un campo

fértil para futuras investigaciones, una pregunta insidiosa persistirá en dicha práctica: ¿Cómo lograr la trascendencia de estos conceptos académicos hacia políticas institucionales, sin abandonar factores clave como la duda, la sospecha, las aduanas, el olfato, la desconfianza, y, sobre todo, reconocer que no existen certezas, sólo apuestas?

Luego de obtener el objetivo (una nueva propuesta de calidad educativa para relevar al “rendimiento académico”), y para terminar este discurso, no escapo a una reflexión maliciosa implícita en la lógica interna de todo este proceso de investigación que me concederá, para constancia, un pedazo de papel con firmas y cellos (título de maestría): mis calidades como docente se jugarán día a día en el constante devenir de las dinámicas educativas, cada vez más impredecibles y esquivas a cualquier tipo de formato. Vamos entonces hacia las calidades, ya que las certificaciones poco nos indican ahora.

Bibliografía

- Andrade e Silva, J.; Lochak, Georges. (1969). *Los cuantos*. Madrid. Ediciones Guadarrama
- Carabaña, Julio. (2004). “Ni tan grande, ni tan grave, ni tan fácil de arreglar: datos y razones sobre el fracaso escolar.” Información Comercial Española.
- Carderera, Mariano. (1858). *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*. Madrid, Vicente.A
- Covington, M. y Omelich, C. (1979). ¿Are causal attributions causal?: A path analysis of the cognitive model of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, pp. 1487-1504.
- Covington, M. (1984). *The motive for self-worth.. Research on Motivation in Education*. Student Motivation.
- Cuenca Toribio José Manuel (2000). *Intelectuales y políticos contemporáneos*. Universidad de Sevilla.
- De Miguel Amando, (1980) *Los intelectuales bonitos*, Barcelona, Planeta.
- Derrida, Jacques. (1997). *La Retirada de la Metáfora*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid
- Doubleday, (1996). *Mijaíl Gorbachov, Memoirs*, New York City: ISBN 0-385-48019-9
- Edel Navarro, Ruben. (2002). *Factores Asociados al Rendimiento Académico*. Revista. Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)
- Edward W. Said, (2007) *Representaciones del intelectual*, Madrid, Debate.
- Etzioni Amitai y Bowditch Alyssa (eds.) (2006.), *Public Intellectuals: An Endangered Species?*, Lanham, Rowman-Littlefield.
- Gardner, Howard. (1995) *Inteligencias múltiples*. España: Paidós.
- Habermas Jurgen. (1999). *Fragmentos Filosófico-teológicos*. Madrid. Editorial Trotta.

- Habermas Jürgen. (2000). *Lógica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Hartup, Willard. (1992). *Having friends, making friends, and keeping friends: relationships as educational contexts*. Urbana, IL: ERIC clearinghouse on elementary and early childhood education.
- Heyneman, S. y W. Losley, (1983). *The Effect of Primary-School Quality on Academic Achievement Across Twenty nine. High and Low-income Countries*. American Journal of sociology, vol. 88, pp 1162-1194.
- Johnson, Paul. (2000). *Intelectuales*. Barcelona: Vergara.
- Katz, L.G.; McClellan. (1991). *The teacher's role in the social development of young children*. Urbana, IL: ERIC clearinghouse on elementary and early childhood education.
- Maclure, S.; Davies, P. (1994). *Aprender a pensar, pensar en aprender*. Barcelona, España: Gedisa. Debate Socioeducativo
- Marchesi, Álvaro y Hernández Gil, C. (2003). *El Fracaso Escolar: Una Perspectiva Internacional*. Madrid: Alianza.
- Ministerio de Educación Nacional. (1992). *Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación: Primera Fase de Evaluación. Estructura, Avances y Resultados*, Santafé de Bogotá D.C., Colombia.
- Navarrete, Lorenzo. (2007). *Jóvenes y Fracaso Escolar En España*. Madrid: Instituto de la Juventud
- Riché, Pierre. (1976). *Education and Culture in the Barbarian West: From the Sixth through the Eighth Century*, Columbia, SC: University of South Carolina Press, ISBN 0-87249-376-8
- Rico Gallegos, Pablo. (2001). *La praxis posible (teoría e investigación para la práctica docente)*, Unidad 164. Michoacán, México: Universidad Pedagógica Nacional, Zitácuaro,.
- Rodríguez Akle, Álvaro, González Monroy, Luis Alfredo. (2009). *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1022-6508)
- Sanchez, Dairo. (2011). *Lógica Epistémica para una Hermenéutica cultural*. Manizales: Modulo Modernidad Crítica, Maestría en Educación Docencia Universidad de Manizales
- Sánchez Ron, José Manuel (2009). *¡Viva la ciencia!*. Barcelona: Crítica.
- Velez Eduardo, Schiefelbein Ernesto, Jorge Valenzuela. (1998). *Factores que Afectan el Rendimiento Académico en La Educación Primaria. (Revisión de la Literatura de América Latina y el Caribe)*. Disponible en <http://www.oei.es/calidad2/Velezd.PDF>
- Zemelman Hugo y otros. (2007). *Pensamiento y Producción de conocimiento, Urgencias y desafíos en América Latina*. IPECAL México DF.