

la evaluación académica

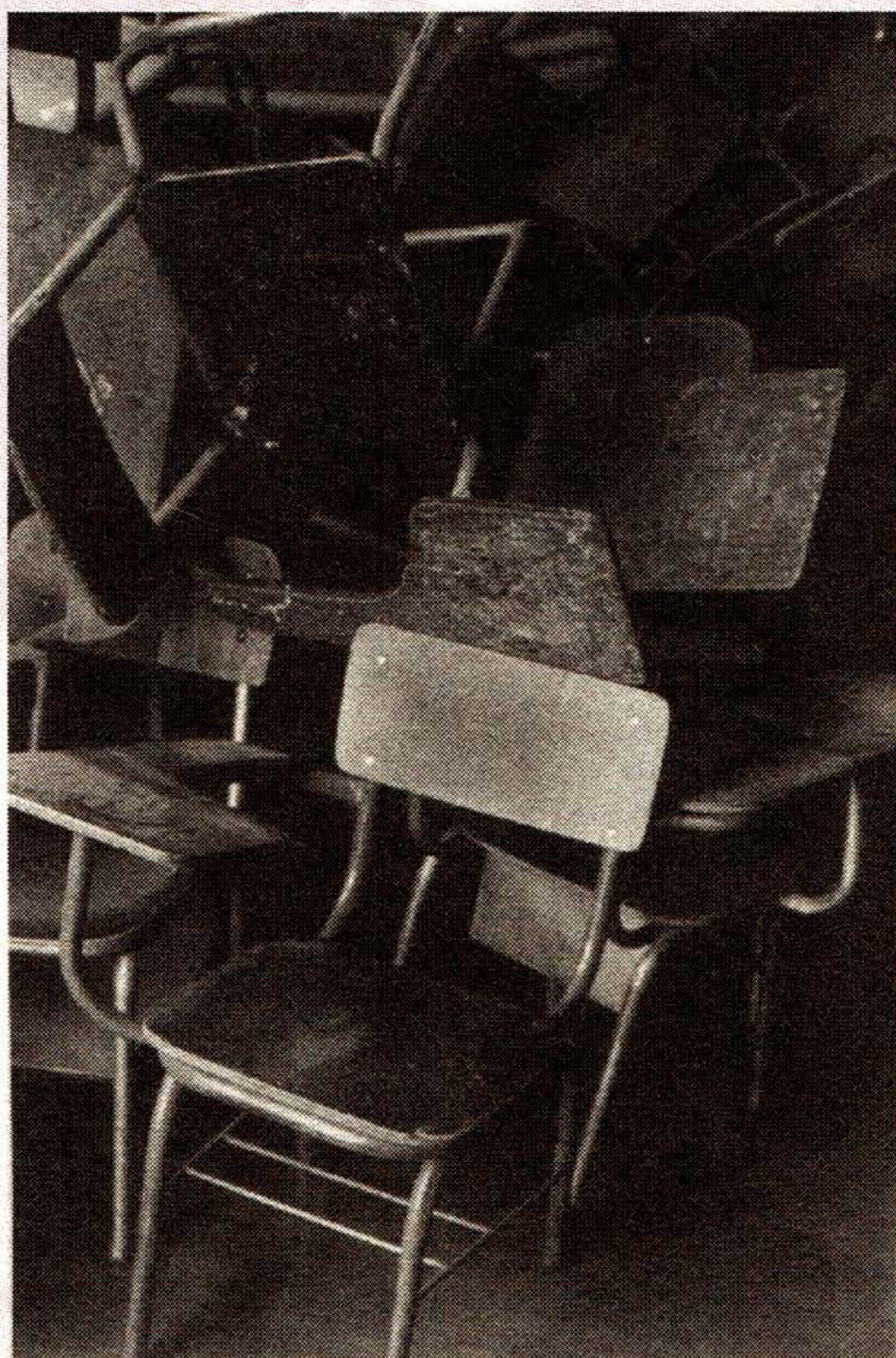
¿una cuestión pedagógica o técnica?



1. LA EVALUACIÓN: FRENTE A LA AUSENCIA DE FINALIDADES O IDEALES, DA LO MISMO CUALQUIERA

¿Es importante evaluar? ¿Para qué evaluar? ¿Quién evalúa? ¿Con qué criterios evaluar? ¿Quién determina los criterios? Estas son algunas de las preguntas que habría que proponer para determinar no sólo la conveniencia de la evaluación numérica y por resultados, vigente en el sistema educativo, sino y especialmente para valorar el alcance social y pedagógico de la reciente estrategia denominada evaluación cualitativa.

A ciencia cierta, no se parte del reemplazo de un modelo por otro, pues los instrumentos con los cuales se ha evaluado hasta el presente, se corresponden más bien con unas medidas y unos procedimientos, que con modelos conceptuales y metodológicos propiamente dichos. Tal vez la primera constatación del proceso de aprendizaje en la cultura educativa, es que no es exactamente un proceso, en parte porque los contenidos que se «enseñan» o divulgan, no responden a cuerpos o sistemas teóricos, sino a esque-



mas; de otra parte, porque la sobrevaloración de los instrumentos de medición a partir de pruebas que supuestamente registran logros y resultados, susceptibles de cuantificar estadísticamente, están definidos para constatar cuántos se «rajaron», cuántos pasaron; cuántos desertaron, pero nunca para determinar la eficacia de un procedimiento de explicación, o la calidad y el rigor de una experiencia de conocimiento, en términos de condiciones y capacidades de apropiación de las realidades que se estudian.

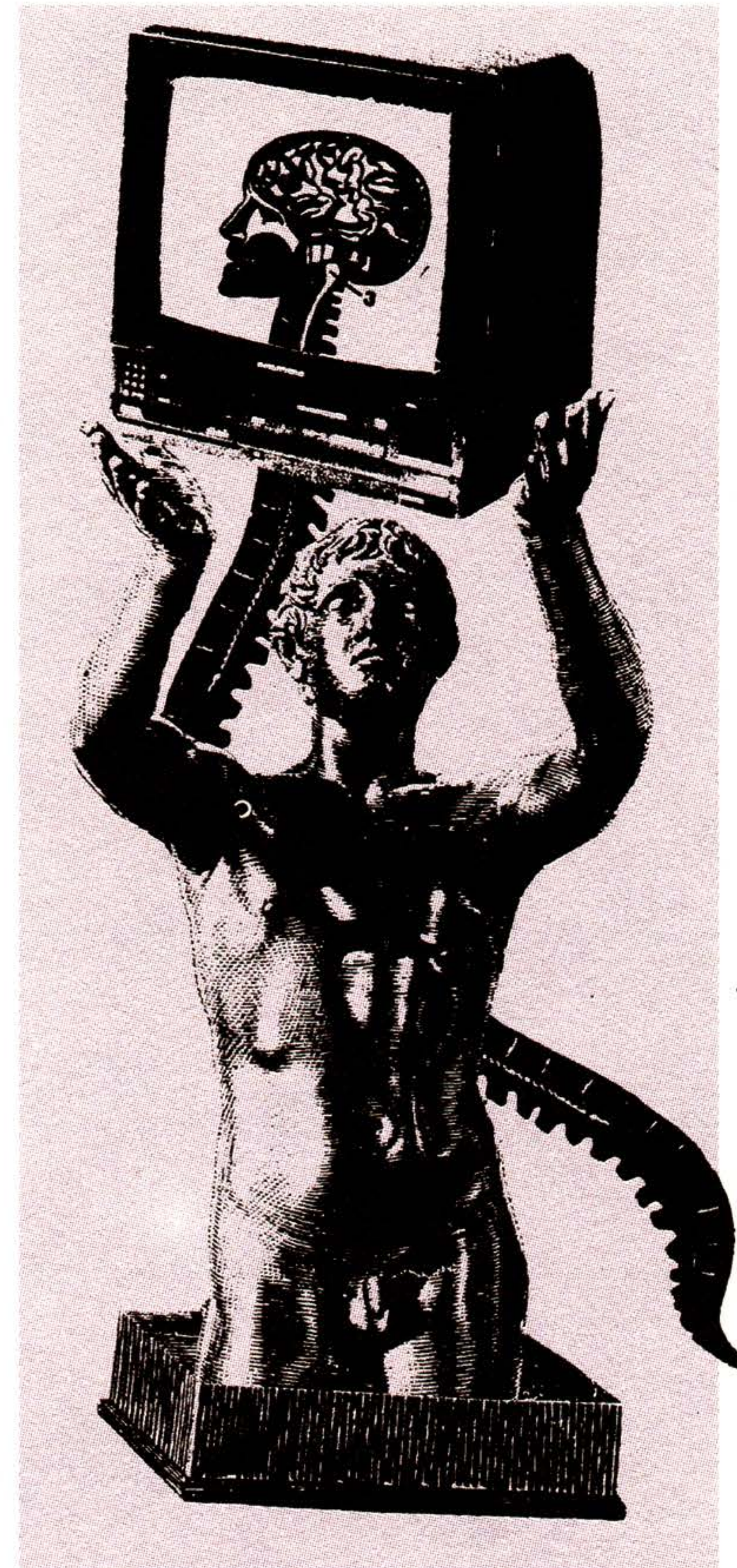
El asunto es que para la escuela, el sujeto no existe, y sin éste, no tiene razón de ser el conocimiento. El conocimiento planteado por el sistema escolar, es ajeno al sujeto, a sus circunstancias históricas, psicológicas, socioculturales y bióticas en las cuales vive. Con base en este antecedente, carece de explicación y sustento que a la evaluación se le planteen reciprocidades con un sujeto específico. Porque si el diseño de lo que se pretende evaluar, no define desde un comienzo el ámbito de las relaciones intersubjetivas y de éstas con unos contextos informativos, cae de su peso que para semejante diseño carezca de importancia una finalidad formativa, porque para esto es menester que existan fines, y éstos deben derivar, en parte, de un sustrato histórico que sirva de fundamento y derrotero al proceso en el cual se encuentra implicado, para nuestro caso se refiere a un proceso formativo de hombres y culturas. Se comprende, en cierta forma, por



qué la escuela, los fines políticos y entológicos de la formación pedagógica, se disuelven en las arenas del currículo, y éste se reduce al puro academicismo de preguntas-respuestas, es decir, a la aplicación de un dispositivo metafísico y amoral, de naturaleza hermética, donde la ciencia o el conocimiento en general, no plantea interrogantes desde y con el hombre, limitando la lectura de las preguntas a la axiomática deshumanizada e incorporeal de sus lenguajes.

92

El proceso por el cual el hombre clarifica su capacidad de comunicación con el mundo, exige de aprendizajes, y éstos, de enfoques, de métodos y de instrumentos. Toda pedagogía, es realmente una construcción conceptual dispuesta de métodos y de instrumentos para facilitar actitudes y conductas de diálogo teleológico entre la humana inteligencia y los distintos órdenes y «desórdenes» de los seres y de las cosas. La capacidad intelectual humana, es capacidad de memoria y de síntesis, procede por modelos y es sistemática. La finalidad de la pedagogía, se resuelve en el dar cuenta de la actualidad de la humana memoria y, específicamente de sus síntesis y transformaciones, de sus sistemáticas proyecciones hacia el futuro, entendidas como partes de un proceso histórico de creación y de construcción de cultura. Los fines, como modos de concreción de la finalidad pedagógica, no se pueden confundir con los típicos objetivos de las clásicas metodologías de planeación y programa-



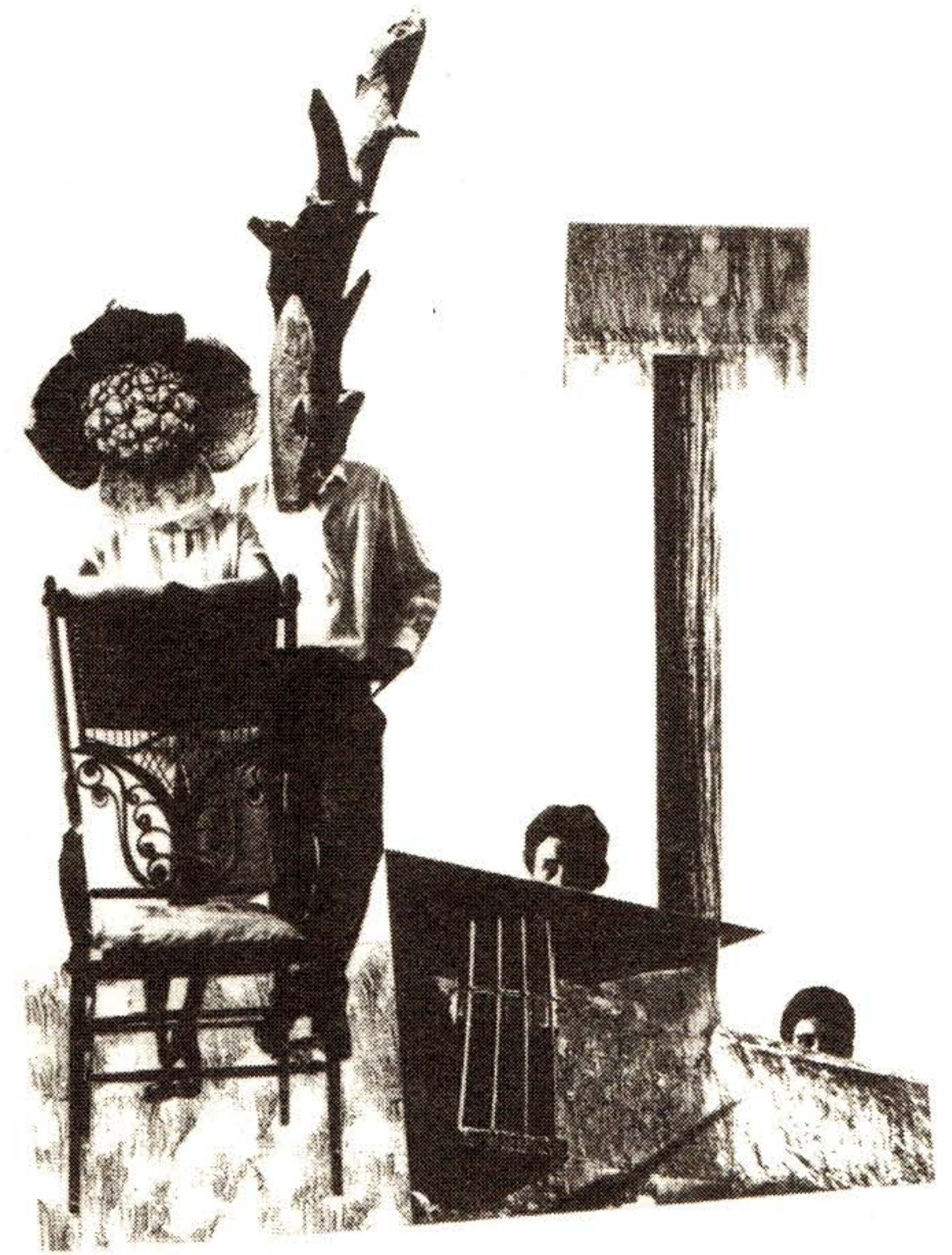
ción escolar. Los fines tienen fundamentación en una filosofía y una política. Incluso dando por sentada la afirmación posmoderna de la proliferación de pensamientos, de la multiplicación de las márgenes y de los pliegues en los lenguajes, de la disolución de los modelos y de los paradigmas, no tiene justificación que el proceso formativo se sustraiga de esta situación epocal, y contrariamente deben ser mucho más exigentes las pedagogías en la explicitación de sus tramas y lógicas, de sus presupuestos históricos, de sus lecturas políticas



acerca de nociones fundamentales como la de ciencia aplicada, la de interés social e interés particular, la de la conveniencia e inconveniencia ecológica de determinadas actitudes hacia donde se orientan desde sus primeras bases, procesos de conocimiento relacionados con la productividad, el trabajo, la construcción de sociedad, entre otros.

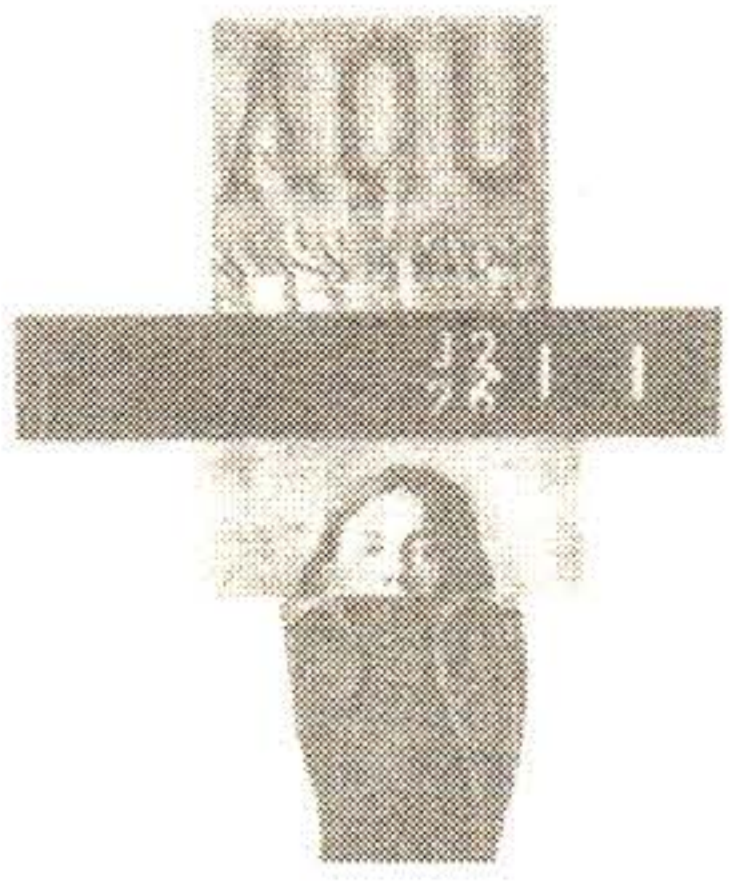
La naturaleza filosófico-política de los fines, no es equivalente a las técnicas políticas de control que aplica el sistema escolar, a pesar de su presunta descontaminación ideológica, a saber: la entrega dogmática de información, de la que incomprensiblemente el estudiante nunca se entera de dónde procede y para qué sirve. Respecto de esta última se ha dicho que sirve para una «superación personal» o para «ser alguien» en la vida. Velada o abiertamente el propósito de la escuela se ha edificado en la peregrina convicción

de que educa para el trabajo, lo cual, por el contraste del perezoso discurrir de los días, de las rutinas y bullicios en las aulas queda burdamente desmentido y lo peor, desmitificado, incrementándose una cierta incredulidad social acerca de la tarea educativa. En otras perspectivas, cuando la escuela ha sido consecuente con la idea de que educa para el trabajo, sus resultados tropiezan con la cruda realidad de unos dinamismos sociales basados en la competencia, en la lucha febril y descomunal por el poder, por el poder sobre el dinero, sobre las cosas, sobre los hombres. Y para esto la ciencia no sirve para nada, mucho menos la filosofía y el pensar. Pensar retarda la acción y el cálculo, la capacidad de ganancia; es un obstáculo al poder. ¿Entonces para qué pensar? ¿Para qué intentarlo? ¿Y para qué el trabajo como objetivo, como excusa o como propósito?



Lo menos interesante del asunto, es que los jóvenes ya saben que pensar es un esfuerzo que cuesta muchos sacrificios, demasiados, para las pocas retribuciones sociales que genera. Aparte de que la sociedad amerita y premia el egoísmo, la insensibilidad y la arrogancia infundadas. Para semejantes méritos, basta con un título. Se comprende cómo y por qué el título constituye el objetivo primordial del «estudio».

No es lícito, entonces, proponer una «nueva» evaluación, haciendo tabula rasa del pasado, como si éste no hubiera dejado lastre en la memoria social, como si las marcas del tiempo se borrarán con una simple consigna. Como si la invocación de lo nuevo bastara para resituar la tarea de la escuela. Porque proponer otra eva-

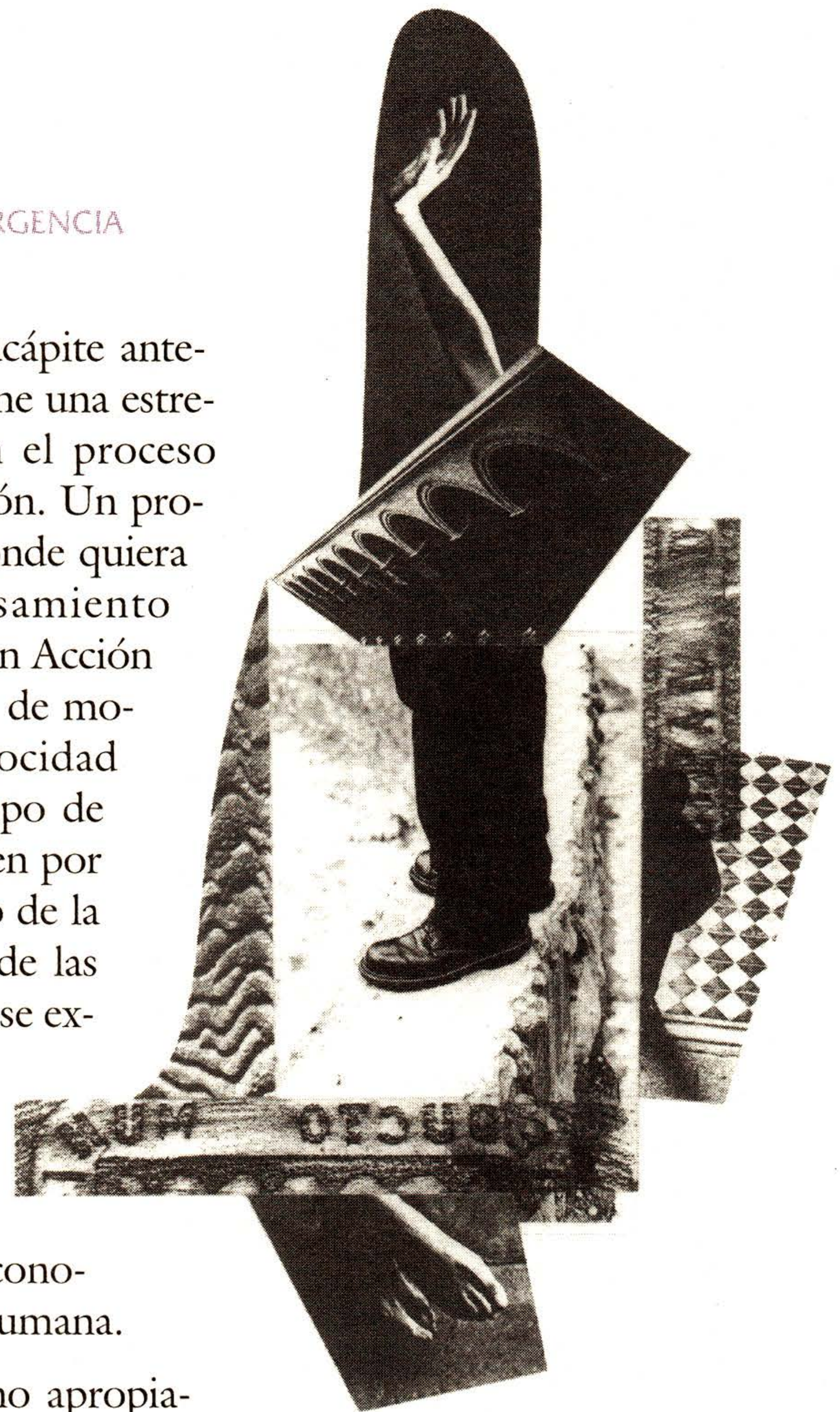


luación, supone establecer otros términos de relación intersubjetivas, y de éstas intersubjetividades con los universos del conocimiento. Pero, la construcción de términos, exige de un balance de experiencias y de escenarios. Hacer un balance no es asunto de expertos ni de abultadas investigaciones. Es cuestión de provocar, de saber provocar al maestro para que esculque su cotidianidad. No se requiere remontar a una lectura demasiado lejana del tiempo, porque el pasado es exageradamente próximo. La proximidad con los atavismos es patética y frecuente en la vida escolar. Sólo que los atavismos del pasado se han amalgamado con los nuevos, formando texturas muy complejas y diversas.

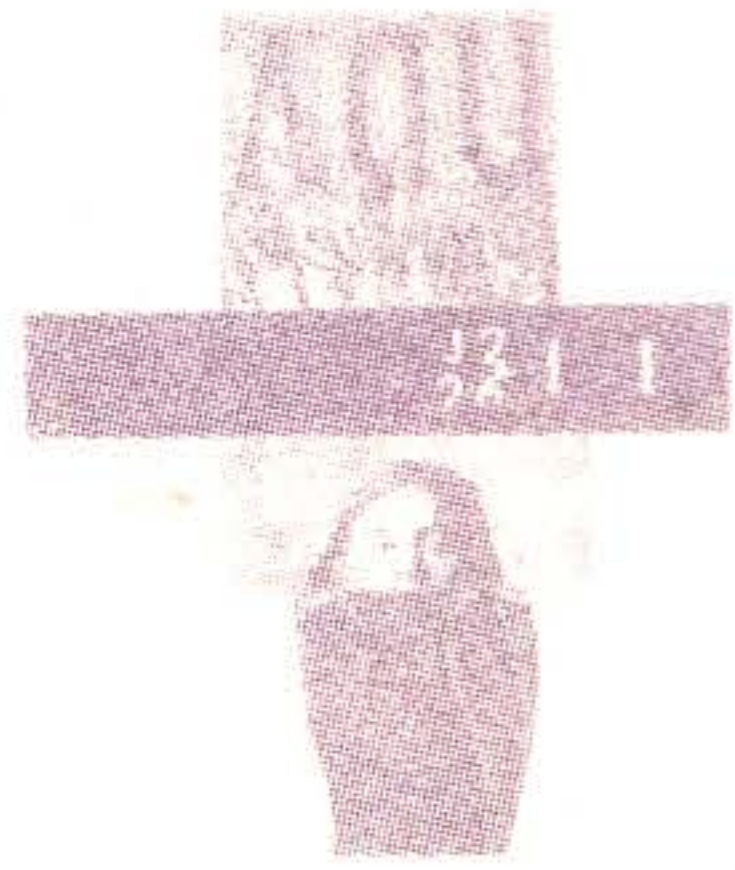
2. CRITERIOS DE EVALUACIÓN: O LA URGENCIA DE PENSAR PRIMERO

Como se dijo en el acápite anterior, la evaluación tiene una estrecha vinculación con el proceso donde tiene inscripción. Un proceso acontece (es) donde quiera que exista un pensamiento (Realidad de la cosa en Acción con las Ideas a partir de movimientos de reciprocidad simultánea) u otro tipo de Realidades que Existen por sí mismas. El proceso de la vida o de la muerte de las plantas, por ejemplo, se explica por los eventos y eventualidades propios de su Existencia, sean éstos conocidos o desconocidos por la mente humana.

El conocimiento como apropiación genérica o específica de los que Existen, es un conjunto o un conjunto de conjuntos de datos, que se organizan en la mente con unas lógicas que le son inherentes. Estas lógicas son de naturaleza lingüística, ya que las palabras son síntesis completas o incompletas donde se encapsula la información. Ello explica que en un proceso de conocimiento operen varios tipos de reciprocidades



que dinamizan la Acción del Pensamiento: la de las palabras entre sí; la de las palabras con las Lógicas de procedencia (que bien pueden ser las Lógicas de los Existentes u otras); la de las palabras con los hombres; la de las palabras con los sentimientos, los afectos y la memoria, etc.



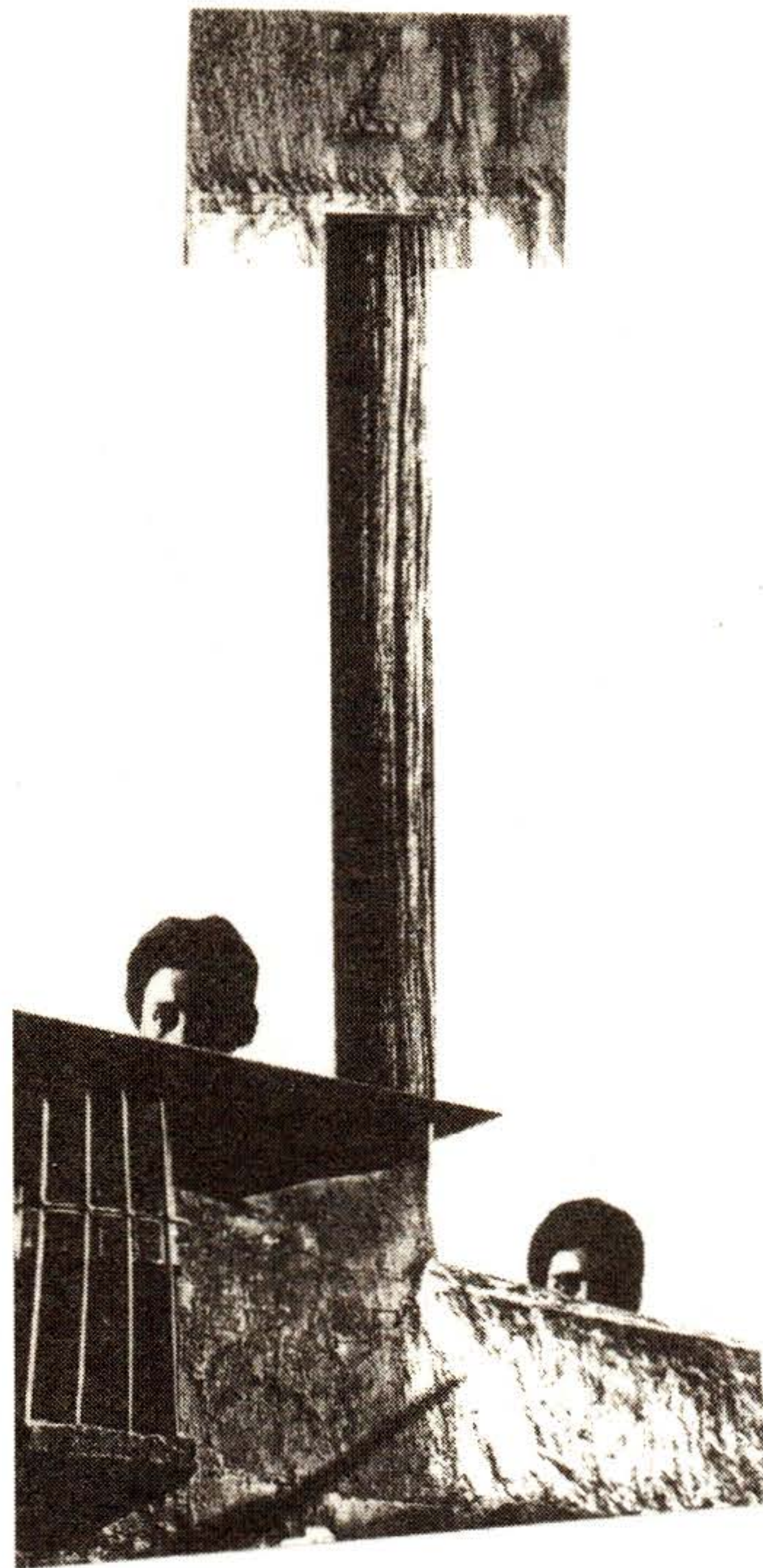
En el mundo educativo, un proceso de conocimiento tiene que vérselas con los Existentes en tres órdenes básicos: en primer término con las personas; en segundo término, con la Información (organizada en ciencias, saberes o disciplinas); y, en tercer término, con las tramas relacionales de naturaleza espacio-temporal. Aunque es de apreciar, que ninguno de los tres términos es autosuficiente en su Existencia, y para que Existan en el conocimiento deben entablar entre ellos acciones de reciprocidad; se observa, sin embargo, que en el mundo educativo, se expresan tendencias hacia la reducción o privilegio de alguno de los Términos. Se identifican así, tres concepciones educativas:

1. La que define sus Existentes, a partir de las componentes del Primer Término (comunidades, grupos o autoridades académicas, cuerpo docente, cuerpo de estudiantes, el cuerpo de las burocracias especializadas de Estado). El privilegio de este Término, conlleva que los individuos no se reconozcan como sujetos de pensa-

miento. Por lo tanto, las relaciones internas entre las componentes del Término, no se conciben como relaciones intersubjetivas (entre grados e intensidades de pensamiento, por ejemplo), sino como relaciones de dominio, derivadas de la investidura y jerarquía académicas o generalmente de investiduras que derivan su mando, del control sobre los recursos financieros y del dominio sobre las fuentes y dispositivos políticos de la información. La información, en esta concepción, no interesa por lo que es, por lo que porta, sino por lo que permite instrumentalmente: ejercer la autoridad. Las Ideas en este caso, no tienen relación vinculante con las Realidades autosuficientes del mundo, ni con las Realidades del pensamiento. Son de naturaleza arbitraria. De este modo, el conocimiento que se «enseña», está sustancialmente omitido. No importa que los contenidos enseñados, sean acatados o asumidos por un consenso público; que, por ejemplo, se admita que «Eso» (lo que allí se informa, se hace y decide) sea ciencia, o una imagen de ella.

2. La que define sus Existentes a partir de las componentes del Segundo Término (la Información), desarticulada de los otros dos Términos. El Existente aquí, es un conjunto de creencias, cuya factura puede ser la de un discurso, una doctrina o algo semejante. Es probable que como cualquiera de estas cosas, ofrezca resultados muy coherentes, validados en explicaciones bien argumentadas. Pero esta condición argumental de sus explicaciones, desconectada de los Términos del sujeto y de las relaciones espacio-temporales, no puede dar cuenta de las condiciones de apropiación del conocimiento. Sin estas condiciones, no puede haber reflexión y deliberación, y en consecuencia, tampoco Teoría. Porque la explicación de una situación, está supuesta en unos antecedentes de naturaleza argumental, pero también en una lectura dinámica y activa de las Teorías que fundan los Ideales y propósitos de la tarea del pensar.

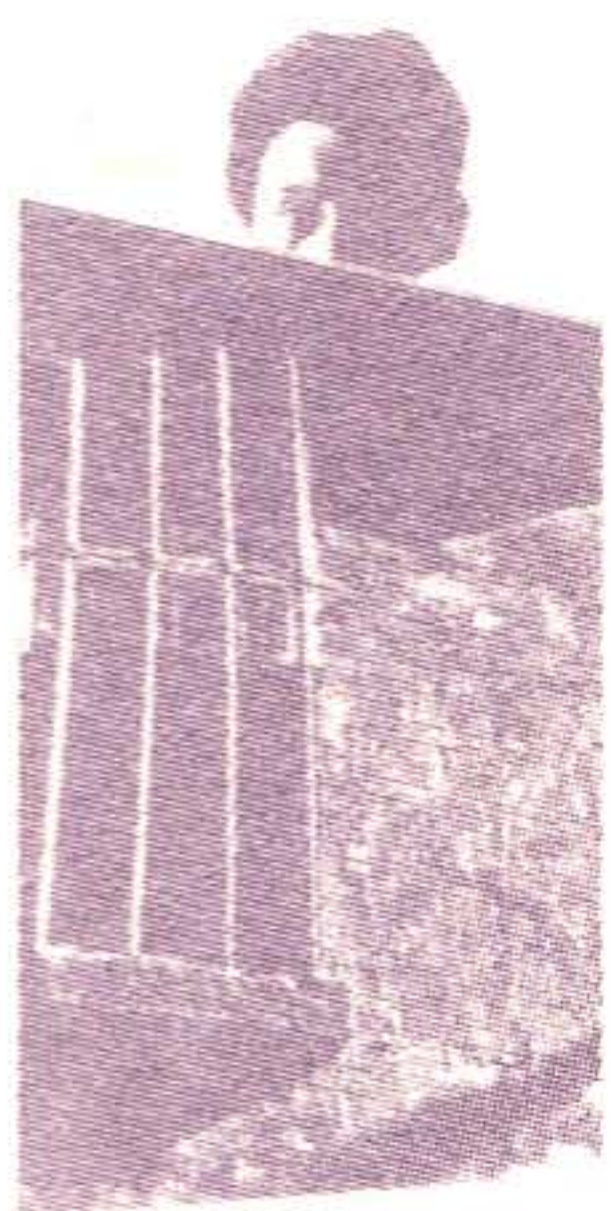
Se ha creído que la naturaleza elemental de los conceptos y de las Teorías en la educación básica, equivale a una presentación vacía de esquemas. Lo peor de tal creencia, es su convencimiento de que un conocimiento es una fórmula y no una Teoría; y con la fórmula, concluir que un objetivo es lo mismo que un Ideal. Para esta nueva concepción vale observar que «si no hubiera en el que razona nada más que lo que exponen los viejos tratados tradicionales, entonces un embustero podría ser tan buen razonador como un hombre honrado; si bien no podría serlo un cobarde, incluso para una tal idea de razonar» (Peirce, Ch.).



3. Otra concepción educativa define sus Existentes, a partir de la consideración de la experiencia como fundamento del conocimiento. Algunas de estas experiencias, proponen una arquitectura de la enseñanza basada en la Tecnología. Se presume que ésta es una Realidad Sintética, y por lo tanto independiente, que puede cumplir con la función explicativa-argumental, sin remitir a las ciencias teóricas (la Lógica), a las Ciencias ético-morales y a la Estética en las cuales tiene procedencia. No existe, en esta concepción, posibilidad alguna de aplicar el principio general a todo

pensamiento, del procedimiento inferencial, porque lo único que se puede inferir de una Realidad Sintética, es que ella se conoce a sí misma, y es autodeterminante. Es algo muy semejante a la Realidad Divina, que aunque se manipule y se hable con ella, es, pese a ello, incognoscible. Se comprende, en buena medida, por qué para muchas escuelas y liceos, se hacen altares a las computadoras o a los computadores (¿cuestión de género?), así no existan oficiantes.

El asunto interesante de estas tres concepciones, es la de su capacidad de coexistir en la apacible indiferencia de la vida escolar. Dicha coexistencia, deriva del planteamiento que todas ellas alegan simultáneamente para sí, de que su tarea está fundamentada en el «método científico» y que para esto forman a las personas que a sus regazos llegan. Pero esta falacia, queda al desnudo, cuando por primera vez se preguntaron acerca de cómo evaluar, pues la pregunta introdujo un malestar en la gozosa tranquilidad de los días y de los años escolares, la inquietud consiste en que hubo necesidad de plantear el asunto de cómo pensar o qué debemos pensar primero.



La cuestión del cómo pensar con el método de la ciencia es la pregunta inicial que toda pedagogía debe hacerse para bosquejar mo-

delos y procedimientos de enseñanza e información, y éstos conciernen a la manera como los reales o las realidades «afectan a nuestros sentidos siguiendo unas leyes regulares, y aun cuando nuestras sensaciones son tan diferentes como lo son nuestras relaciones a los objetos, con todo, aprovechándonos de las leyes de la percepción, podemos averiguar mediante el razonar cómo son real y verdaderamente las cosas; y cualquiera, teniendo la suficiente experiencia y razonando lo bastante sobre ello, llegará a la única conclusión verdadera. La nueva concepción implicada aquí es la de realidad» (Peirce, Ch.).

Indudablemente todas las concepciones arriba mencionadas, alegarán que la realidad está también entre sus presupuestos. Y hasta la razón los asiste. La cuestión o la diferencia estriba en que los métodos de conocimiento de la realidad, para una de estas concepciones, se resuelve huyendo de la misma con la tenacidad del avestruz cuando al acercarse el peligro entierra la cabeza en la arena; éste es el método de la tenacidad; para otra concepción, la realidad es muy semejante a las fes organizadas, su idea de realidad es la de «mantener correctas las doctrinas ante la gente, reiterarlas perpetuamente, y enseñarlas a los jóvenes, teniendo a la vez poder para evitar que se enseñen, defiendan, o expresen, doctrinas contrarias. Que se alejen de la perspectiva de los individuos todas las causas posibles de un cambio mental (...) Cuando en todo caso no se pueda conseguir una total anuencia, una masacre general de

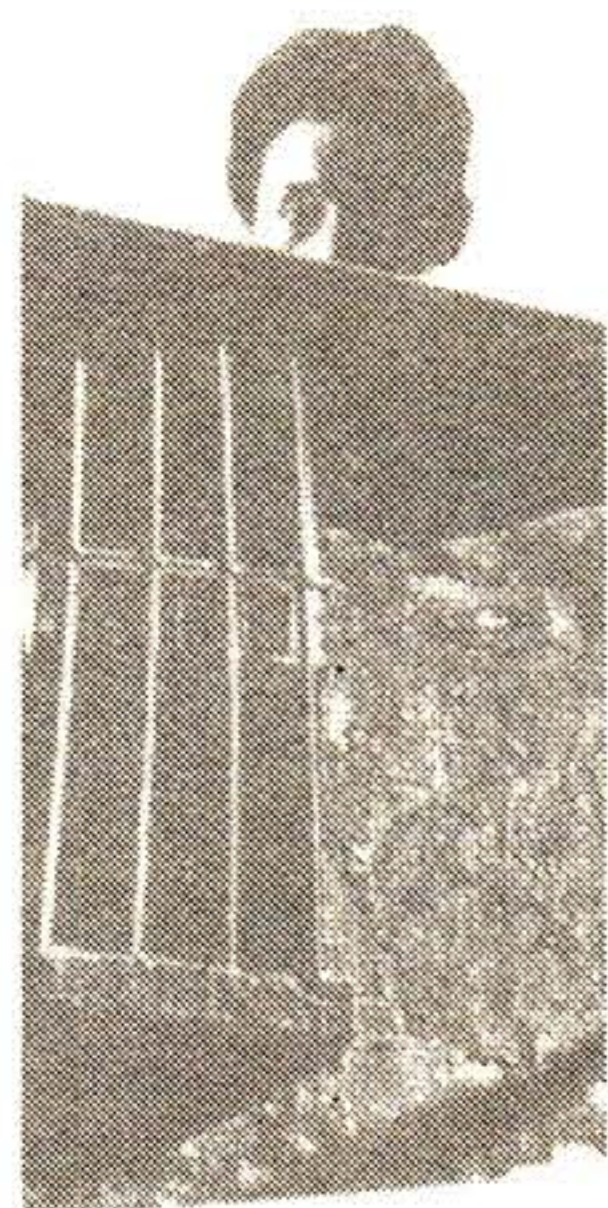
todos los que no piensan de una determinada manera se ha acreditado como un medio muy efectivo de establecer opinión en un país. Si se carece de poder para hacerlo, redactemos una lista de opiniones a la que nadie con la más mínima independencia de criterio pueda asentir, y exijamos que los

fieles acepten todas estas proposiciones con objeto de aislarlos lo más radicalmente posible de la influencia del resto del mundo (...) Para la masa de la humanidad, pues, no hay quizá ningún otro método mejor que éste. Su más alto impulso es el de ser

esclavos intelectuales, entonces deben permanecer esclavos»: éste es el método de la autoridad.

Para la otra concepción, el método es «la expresión del instinto, la que tiene que ser en todos los casos la causa última de la creencia... Hace de la indagación algo similar al desarrollo del gusto; pero el gusto, por desgracia, es siempre más o menos una cuestión de moda, por lo que los me-





tafísicos no han llegado nunca a un acuerdo fijo, sino que desde los primeros tiempos hasta los últimos el péndulo ha estado,

oscilando hacia adelante y hacia atrás entre una filosofía más material y otra más espiritual...» (Peirce), éste es el método del *a priori*; un método donde el conocimiento tiene por realidad la razón, y ésta se reviste de verdad con todo lo que le produzca agrado a su espíritu, puede muy fácilmente confundirse con el método de la autoridad.

Bajo estas consideraciones, resulta, entonces, improcedente, plantearse como pregunta inicial de la tarea pedagógica, en ésta, su etapa crucial de transformaciones, la de cómo evaluar, pues ella debe estar antecedida por la pregunta: cómo pensamos o qué pensamos primero. Si se encara ésta, tal vez se aclare el asunto del método, y probablemente otro asunto: cómo el pasado afecta el futuro, y cómo a la inversa el futuro afecta al pasado. Un corolario podría resultar gratificante a la cultura escolar, a saber: explicarse por qué no pensamos o si alguna vez pensa-

mos o hemos sido los intelectuales esclavos de los que desde otras culturas «nos piensan». Este en tanto que punto de partida, puede sonar insuficiente, pero es más que suficiente para empezar.

3. TIEMPO, ORGANIZACIÓN Y CIENCIA: TRES CUESTIONES PARA PENSAR PRIMERO

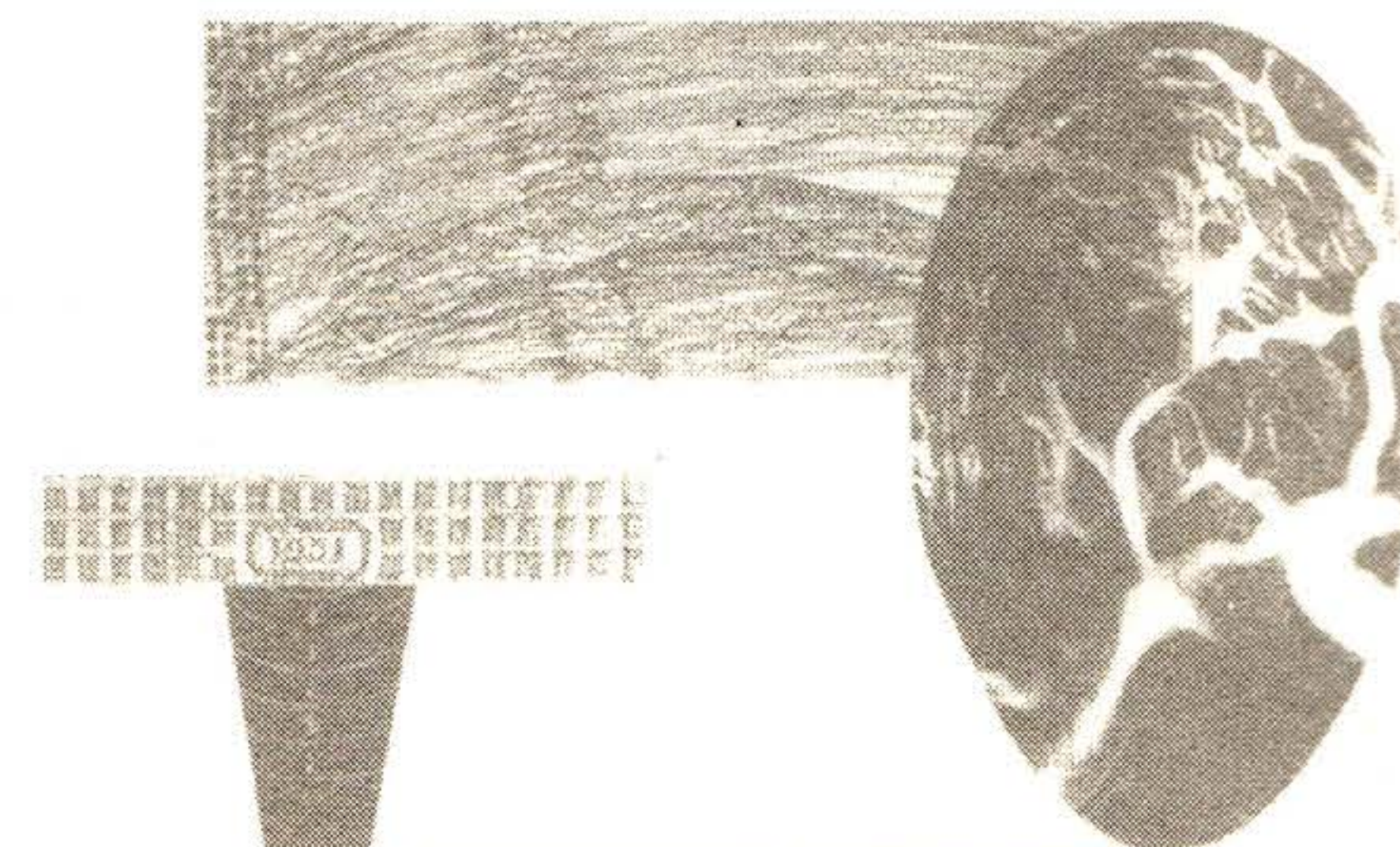
La academia colombiana, aparentemente ha tenido rasgos de diferenciación con el poder, con todo lo que esta palabra alberga en el ámbito social, económico y cultural. Ha presumido de neutralidad política, en el sentido de afirmar que su tarea es pedagógica, cultural y científica. Cuando se ha rebelado contra el poder, unilateraliza y focaliza éste en las instituciones del gobierno. En otros casos, restringe la lectura política a una lectura ideológica (que no filosófica) tal y como sucedió en los años sesentas-setentas, cuando por única vez quiso vincularse a los conflictos agrarios, culturales e industriales, siendo entonces común el resonar de



las consignas de la «ciencia popular» o de la «ciencia nacional». Aparte de esta fugaz experiencia de intimidad con lo propio y nativo, la tendencia educativa es la de coexistir con la gregariedad, volviéndose imbécil e indiferente a los acontecimientos. Algunas mentes aducen que esta conducta es la «contrarréplica humanista» al «excesivo» pronunciamiento político e ideologismo de las dos o tres décadas anteriores. Porque «una de las tradiciones del humanismo es admitir que en cuanto se toca el poder, se deja de saber: el poder vuelve loco, los que gobiernan son ciegos. Y tan sólo aquellos que están distanciados del poder, que no tienen nada que ver con la tiranía, encerrados en su cuarto con calefacción, meditando, sólo ellos pueden descubrir la verdad».

Indudablemente no tiene la más leve importancia convidar a nadie a que salga del reino de los inmortales, menos cuando se trata de pensar los intrascendentes asuntos de la Tierra y sus agonizantes especies. Tampoco merece el más mínimo entusiasmo, convocar a que se reconozcan los límites o las fronteras epistemológicas de las ciencias contemporáneas, cuando lo que se ha hecho en Colombia para llenar de contenidos y de sentidos dichos límites es más bien poco, ya que la investigación en el espíritu de nuestras angustias, deseos, experiencias e intereses es una vocación intelectual muy reciente y por lo mismo, confusa y superficial, lo cual se constata en el febril movimiento, para sacarle «utilidad» y partido a la coyuntura, especialmente a sus exigencias de adecuación al reclamo internacional de las fuerzas de poder que han comercializado el conocimiento y que le exigen a éste una factura mercantil. El conocimiento atado a este tipo de objetivos, no admite ni concibe la autonomía de las ciencias para reflexionarse y disponerse a los medios y condiciones siconaturales en los que territorialmente

se inscribe. La fragilidad de la autonomía académica para reflexionar las ciencias se ha proyectado incluso, en su escasa voluntad y poca capacidad de adecuación creativa a las exigencias de los capitalismos locales, en la perspectiva estratégica de fomentar en ellos procesos diferenciales con respecto a las tendencias dominantes y universales del capitalismo, por ejemplo, en aspectos de vital importancia como los hidrocarburos, el diseño de tecnologías alternativas con capacidad de competición y de sustitución de las impuestas por los centros de producción de ciencia aplicada europeos, japonés y estadounidense. Las preocupaciones locales de las academias científicas, se han limitado a multiplicar por la vía de la acción refleja, la teoría y el método de la reingeniería, esgrimidas instrumentalmente para impartir conductas, procedimientos, modos y maneras de conseguir plata, pretextando complejos asuntos académicos, ya que en cierta forma, esto es lo que se está haciendo bajo el expediente de «las fortalezas y las debilidades». Tan precaria e inofensiva es nuestra ciencia que se «amalgamó» en el modelo: se dedicó a la magia de convertir en oro las ideas y las «verdades».



La poquedad de la academia, nace de la autocomplacencia y del escaso ejercitamiento de las preguntas. Cuando un pensamiento carece de preguntas, registra en su estructura cualquier cosa, no discrimina ni valora. En nuestro caso, la recepción del conocimiento universal, pasa lo mismo que con la idea de Dios: se presume su Existencia, así no sea posible ni necesario explicarla. De hecho, en este mecanismo de recepción del conocimiento, sólo se aceptan las preguntas del emisor de la verdad, porque el lugar del receptor es el de aceptar y «aprender». A este respecto, resulta interesante observar, la intensa resistencia del estudiante a hacerse preguntas. La función de preguntar está delegada al docente, quien por costumbre conoce la fórmula completa, con respuesta incluida.

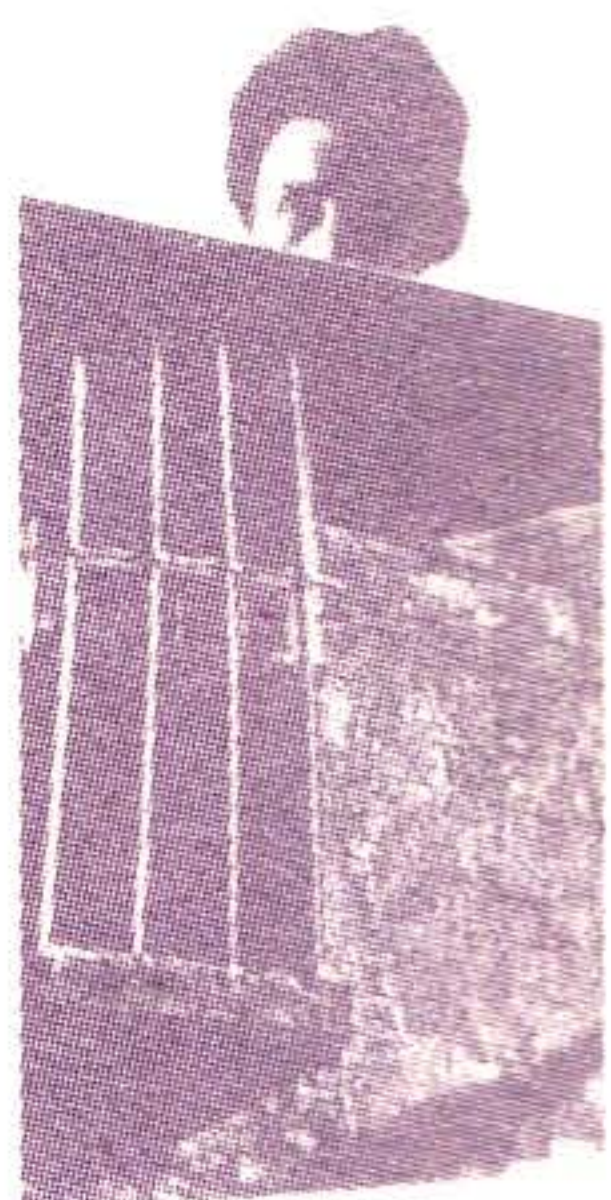


Sin el ejercicio de las preguntas, es imposible la reconfiguración y la recontextualización territorial de las ciencias en nuestros propios dinamismos espacio-temporales. La cuestión, en síntesis, no es la de adaptar, pues algo de esto es lo que hacen la mayoría de las academias, incluidas las que se ocupan de las llamadas «ciencias blandas», que operan por imitación y ejemplos (algunos dicen paradigmas). Por eso, no resulta asombroso, la idea de quienes desean explicar muchos de nuestros problemas sociales con modelos teóricos desarrollados a partir de experiencias investigativas, en otras culturas y contextos históricos. Tal fue el caso del debate que ocupó a la intelectualidad de los sesentas, en torno a la cuestión agraria, cuyo único corolario conocido, será el descalabro y el escamoteo de las expectativas históricas del campesinado, y la consolidación del latifundismo extensivo y expansivo. En el campo pedagógico, son también frecuentes estas equivocaciones, por ejemplo,

las violencias juveniles se han querido interpretar como cuestiones marginales al dinamismo escolar, como si se pudiera concebir la escuela en un sentido aséptico y puro, una especie de golondrina, impermeable a las aberraciones de la época, anunciadas y promovidas por los empresarios de la publicidad con base en dispositivos de poder de mayor eficacia simbólica, frente a la cual, la de los maestros tradicionales, resulta irrisoria. Ahora el educastrador se viste de gominas multicolores y es de naturaleza virtual.

Si el problema del desarrollo del conocimiento en el mundo escolar, alude a la falta de finalidades contextualizadoras, esta ausencia, tiene fundamento en la concepción aséptica para una lectura de las ciencias y de las ideas, adoptada por la academia, y particularmente por las distintas «escuelas pedagógicas» que sirven de soporte a las Facultades de Educación. El asepsismo, consiste en una tenue estructura, que oculta el dis-

positivo funcional entre saber(es) y relación(es) de poder que allí se articulan. La «falta grave» de los académicos, estriba en desconocer esta articulación: ya sea porque si la considera válida, hubiera repercutido en mayores exigencias para su tarea de crear e innovar objetos más originales, eficaces y útiles al poder, o porque considerándola ilegítima, se hubiera aprestado a invalidar el poder y los poderes allí involucrados, produciendo un conocimiento de naturaleza ofensiva o neutralizadora. Pero esto no ha sucedido. La poca entereza y el miedo de muchos profesionales formados por estas escuelas, para asumir con autonomía el riesgo y la responsabilidad de la crítica en las posiciones técnicas, civiles y políticas que ocupan, es ya una pequeña evidencia de la afirmación.



En el contexto de las relaciones estructurales involucradas en la Experiencia del conocimiento, se puede detectar una rápida evolución en las academias hacia las técnicas y los instrumentos, sustituyendo la pedagogía y la filosofía por el currículo. Esta sustitución ha logrado concretarse, en primer lugar, porque la inmensa mayoría de los académicos considera que la filosofía es una disciplina propia de especialistas, con la cual su especialidad científica o técnica nada tiene que ver, y, en segundo lugar, porque con base en esta misma consideración, los académicos han creído que la pedagogía es un asunto eminentemente técnico, referido ya sea al lenguaje (la forma de decir las cosas), o a los procedimientos (la forma de organizar los receptores).

El asunto es que sin filosofías no pueden pensarse las pedagogías. Yendo más lejos, se puede afirmar que toda pedagogía, no es otra cosa, que una filosofía del conocimiento, de su Experiencia, de sus modos y maneras de relatarse, de comportarse, de escribirse, divulgarse y comprometerse con enfoques y políticas de naturaleza social, económica y cultural. Sin embargo, esta articulación de pedagogía y conocimiento, no se concreta en las academias, en primer término, porque se cree que el currículo es su máxima expresión, y en segundo término, porque una organización académica basada e inspirada en el currículo, no permite la construcción de relaciones pedagógicas entre sus miembros, pues el esquema administrativo que aquél induce en las prácticas educativas, asigna responsabilidades a los individuos y no al conocimiento, desvirtuando que la construcción de conocimiento involucra al sujeto por lo que sabe y por lo que se dispone a hacer con el mismo; por lo tanto el derrotero de las relaciones intersubjetivas debe estar dado

por los intereses en juego de sujeto-conocimiento-mundo, y no por un frío y aséptico instrumento administrativo, cuyas características neutras, no le impiden sin embargo, cumplir con la tarea política de anular espiritualmente al sujeto y marchitar el conocimiento como condición de posibilidad de construcción de sujeto.

Puede prever entonces, que las consignas del «currículo integral», del «currículo pertinente» y de las piezas retóricas de la interdisciplinariedad y de la proyección en el entorno, provocarán una mayor estela de desencantos y confusiones, pues la condición de posibilidad de construcción de sujeto, exige deshacerse de los condicionamientos artificiales que crea el currículo al pensamiento, para que él pueda ocuparse de lo único que condiciona su Existencia: la Vida y su devenir en el espacio-tiempo de nuestro acontecer personal y social.