ENSEÑANZA↔APRENDIZAJE. PROCESO DE MEJORAMIENTO CONTINUO- PROCESO DE CALIDAD

Autor: Prof. Juan Marcelo Hernández León
Institución: Universidad Central de Venezuela
Dirección postal: Ceiba a Delicias, No. 43 Altagracia, Caracas, Venezuela
Teléfonos: 0212 6052460, 0416-6327155
Correo electrónico: jmhl2001@yahoo.com

Sub-tema: Lo Educativo en el Desarrollo Integral del Individuo.

RESUMEN

En el presente trabajo se esbozan una serie de propuestas que se consideran de importancia para contribuir a la gestión de conocimiento en instituciones educativas bajo la premisa de plantear el proceso de enseñanza- aprendizaje con elementos de calidad permanente.

La calidad educativa es una de las expresiones más utilizadas actualmente, como referencia que justifica cualquier proceso de cambio. Es común afirmar que vivimos en una sociedad cuya principal característica es el cambio. La universidad forma parte de esa sociedad y tiene su razón de ser en el servicio que presta; por ello está afectada por los cambios políticos, económicos y culturales del medio en el que se encuentra. Como organización, debe adaptarse de forma inteligente a su entorno cambiante y reflexionar sobre la calidad del servicio que presta.

Responder a todos los retos desde la institución educativa es una tarea compleja como compleja es la organización académica y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sólo desde una perspectiva de reflexión constante y de innovación se puede conseguir una educación de calidad, que responda a las necesidades y demandas del país.

PALABRAS CLAVES: Educación, calidad, universidad, gestión, conocimiento

ENSEÑANZA↔APRENDIZAJE. PROCESO DE MEJORAMIENTO CONTINUO- PROCESO DE CALIDAD

PROF. JUAN MARCELO HERNÁNDEZ LEÓN

INTRODUCCIÓN

Los *procesos de mejora continua* propugnados, durante la segunda mitad del Siglo XX, por estudiosos del tema de la calidad, pueden existir, es posible alcanzarlos y, de facto, los criterios propuestos por muchos de ellos son frecuente basamento para la ingeniería de procesos. Pero es sencillo medir las tolerancias de componentes, cronometrar los tiempos de ejecución, minimizar el esfuerzo necesario para ejecutar acciones, *poner en control* procesos de creación de productos o administración de servicios. Y mediante la acertada definición de las expectativas sobre un producto podemos decir, en la medida que la experiencia va haciendo su trabajo, que la *puesta en control* de un proceso se va transformando en un círculo virtuoso de mejoramiento continuo.

Ahora bien, si el diseño no es el adecuado, lo cual no estará dictaminado por las circunstancias dominantes sino por que tales circunstancias son interpretadas individualmente durante el acto de definir lo que se desea y aun las situaciones de consenso pueden ser erradas, (valga la pena recordar que la democracia garantiza la igualdad de derechos y obligaciones pero no asegura la veracidad de las decisiones tomadas consensualmente) y agregamos a esas vicisitudes del diseño, los problemas humanos que impregnan la ejecución del proceso, nos veremos, inevitablemente, sumidos en los indeseables círculos viciosos que hemos venido experimentando en los procesos de enseñanza que, pese a la buena intención y disposición de todos los actores comprometidos, continúan signando el proceso de enseñanza↔aprendizaje.

La preocupación por la calidad de la educación es una tarea que nos ocupa a todos. A través de la presente reflexión pretendemos destacar que el proceso de enseñanza↔aprendizaje es complejo, cada sujeto da sentido a la realidad a partir de una reconstrucción propia y singular.

OBJETIVO

El objetivo de esta ponencia es resaltar el papel que juega la calidad educativa de instituciones universitarias en la gestión de conocimiento y la necesidad de reflexión permanente de todos aquellos que conforman la comunidad académica.

METODOLOGÍA

Se utilizaron los métodos teóricos generales tales como el análisis y síntesis, la deducción – inducción y como método empírico el análisis documental, que consistió en una revisión bibliográfica y consultas de artículos, libros y otros materiales que han contribuido a profundizar en el análisis de conceptos y términos de referencia que intervienen en la construcción del aparato crítico del objeto planteado.

RESULTADOS

Nunca será suficientemente dicho que un modelo (matemático, físico, biológico, etc.) es una simplificación, mera *reducción* para la representación que realizamos, con algún propósito, de un fenómeno. Así, al hablar de un cerebro electrónico expresamos una ficción sobre el diseño y función de cierto dispositivo que, en general, realiza algunas tareas que le son inherentes a un cerebro biológico. Percepciones que habilitan el control del entorno, sensaciones que motivan alguna actividad, evocaciones que permiten traer aprendizajes son, por citar algunas muy pocas, las funcionalidades que nos ofrece un cerebro biológico... —pero esas mismas cosas las hace un cerebro electrónico... pudiera decir cualquier persona; asentiríamos tal aseveración pero, al paso, responderíamos que la diferencia entre ambos está en la simultaneidad del biológico y la secuencialidad del segundo. Además, otro hecho que pudiera resultar relevante es el de la velocidad de respuesta. El cerebro electrónico responderá con retrasos que se miden en términos de tiempo sustancialmente menores que las respuestas del cerebro biológico y, posiblemente, el electromecánico no cometerá los errores a que está propenso el biológico, no obstante, éste podrá, siempre, exhibir una gama mucho mayor de alternativas que las disponibles para el cerebro electrónico. Así, convenientemente, hemos reducido, en trazos muy gruesos, las similitudes presentes en estos dos mecanismos y tal reducción nos permite entender que esas propiedades, presentes en uno y en otro, han sido patrocinadas por la necesidad de alguna ejecutoria que precisa de brevedad y precisión que el artificial posee a despecho del ilimitado potencial del natural. Vemos, pues, que tal reducción nos resulta útil para ilustrar la metáfora electromecánica sobre la realidad natural.

Declaramos, de esta manera, que estamos dispuestos a aceptar la reducción como medio de estudio que, en forma de metáfora palpable, podemos aceptar para hablar —y hasta entender, al menos parcialmente— un muy variopinto repertorio de hechos que están presentes en la vida común. Pero, tales reducciones, especialmente cuando se las lleva a términos de ejemplo, suelen acarrear desastrosas consecuencias intelectivas, así, sería absurdo tratar de explicar a cualquiera que el cerebro biológico es una computadora o, mejor aún, aquel narrador deportivo que explicaba que un violoncello era algo así como un contrabajo... pero peso welther. Esto, dicho en términos del mal chiste, nos ofrece, sin embargo, el alerta necesario para ir en procura de un primer burladero a las cornadas de la reducción, cornadas que favorecemos nosotros, no la reducción.

Por otra parte, estas reducciones nos hacen sencillas, nos simplifican la tarea de reconocer referente y referido y propician un mejor entendimiento de fuente y representación metafórica cuando el concepto sobre el cual se glosa está *asentado* en el conocimiento social. Empero, con inusitada frecuencia, tales reducciones nos llevan a verdaderas marañas intelectivas cuando son utilizadas sin una concepción general clara y establecida.

¿A qué hacemos referencia con la expresión concepción general clara y establecida? Ortega y Gasset (2004) plantea una sustanciosa discusión en *La Historia como sistema* —que, por cierto, parecería que sigue siendo eludida— sobre el tema del pensamiento. Al preguntarse ¿qué es el pensamiento? encuentra Ortega que no hay una respuesta convincente y para la aproximación a tal concepto, se recurre a la reducción de buscar en sus funciones y actividades una *descripción* de

tal hecho, mas no se alcanza con esto una *definición* consistente ni, mucho menos, la anhelada *conceptualización* parsimoniosa. Así, la idea que manejamos del pensamiento, parecería que está conformada por numerosas expresiones de hechos, acciones, propiedades, posibilidades y expectativas que, a fin de cuentas, adjetivamente concomitan sobre el concepto que elusivamente sigue proponiéndose in-sustantivamente. Así, la *reducción* de eso que (creemos) entender como *pensamiento* se ve favorecida para las interpretaciones a que haya necesidad por esas descripciones pero, si bien esa reducción ha potenciado, impulsado alguna manera de concebir el fenómeno, nos viene ocultando, cada vez más, una suficiente y verdadera conceptualización, amplia, conveniente y convincente. Y aunque los *sistemas* de pensamiento dependerán de entornos sociales y políticos, se hace necesaria esa conceptualización que permita la generalización requerida para asir la idea y centre cómodamente las respuestas a tantas y tan necesarias interrogantes que las ciencias físicas y sociales precisan —y hasta reclaman— para ofrecer a los interlocutores de turno una base común y sólida para trascendentes reflexiones.

Antes de adentrarnos en el tema queremos puntualizar dos últimos detalles. Primero, nuevamente, aclarar que no se regatea méritos a la importancia y conveniencia que ofrece la reducción, la modelización de fenómenos para entender, explicar y pronosticar procesos y resultados de infinidad nómenos, entendidos en el más puro sentido kantiano. Sólo queremos explicar por qué estamos prevenidos ante la peligrosa confusión que suele proponernos la reducción y la trágica atenuación de la esencia de nuestros intereses que se favorece en la muy legítima satisfacción de haber conseguido una respuesta a algún aspecto parcial de nuestras interrogantes.

En segundo término y muy brevemente, mencionaremos una de las formas de la modelación, el reduccionismo, más perniciosas, particularmente en ciencias sociales. Lo pudiéramos denominar —sin temor de error— aislacionismo. Maravillosa alternativa en ciencias físicas, pero decepcionantemente trágica en las ciencias sociales. No hace falta ningún otro comentario.

Después esta declaración de principios sobre la modelización-reducción, entremos paulatinamente en nuestro principal ámbito de interés: la relación enseñanza-aprendizaje. Y lo abordaremos desde una perspectiva muy sencilla, de uso frecuente: los refranes.

El contenido de los refranes populares es un ejemplo singularmente demostrativo de cómo el proceso de enseñanza↔aprendizaje opera constante y fecundamente. Más que simples refranes o latiguillos ciertas expresiones son la acumulación de una experiencia, muchas veces centenaria, que ha ido decantando, generación tras generación, hasta convertirse, prácticamente, en leyes. Podemos asegurar sin temor a dudas que un refrán es el producto destilado de un largo y amplio proceso de enseñanza↔aprendizaje. Y partiremos de una aseveración, una sentencia — comprobable por experiencias propias— poseedora de un carácter lapidario que intentaremos interpretar y ver cómo se puede modificar: *no hay peor sordo que quien no quiere oír*.

Aunque nuestra situación nos obliga a reflexionar en específico sobre aspectos muy precisos, no podemos obviar alguna argumentación colateral que podrá, eventualmente, darnos norte sobre el raro terreno que estamos andando, en el que muchas ideas ya han sido expuestas, discutidas y aplicadas innumerablemente, con

aciertos y fracasos particulares. Además, encontraremos que, por la índole misma de nuestra cotidianidad, la exploración de esta ambivalencia entraña razones y pasiones que debemos reconocer y, a través de ese viaje, ubicar los diferentes paisajes de nuestra interioridad donde arraigamos el deseo de la enseñanza y la voluntad del aprendizaje.

Consideramos que el proceso está conformado simultáneamente por las dos funciones (enseñanza↔aprendizaje) y por las acciones de los dos protagonistas preceptor↔aprendiz, quienes a su manera, en su momento y con sus propios recursos y desempeños, conforman un ciclo retroalimentado en el que se transmite, divulga, imparte y genera conocimiento. Un ciclo continuo, un ciclo en el que debe estar presente, constante y conscientemente, la idea de mejoramiento.

Seguidamente se comenzará como muchos lo han hecho tratando de encontrar alguna guía en la noción etimológica del término *Calidad*. Se intentará un acercamiento filológico a la palabra.

Calidad viene del latín *qualitas*:

Cualidad¹ Del lat. *qualitas*, -atis.

1. f. Cada uno de los caracteres, naturales o adquiridos, que distinguen a las personas, a los seres vivos en general o a las cosas.

Calidad² Del lat. *qualitas*, -atis.

1. f. Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie.

Cualidad³

Característica específica y propia de un sujeto u objeto.

Etimológicamente, gracias a la amplitud de la definición, se puede entender la calidad como el conjunto de características del proceso que ahora nos ocupa. Sin embargo, hay características deseables e indeseables, así pues, no se restringirá la definición etimológica a: conjunto deseable de características específicas y propias de un sujeto u objeto.

Desde alguna perspectiva, tal restricción pudiere resultar inadecuada, pues deja de lado un conjunto importantísimo de actitudes y conductas que intervienen en el proceso dirigiéndolo hacia caminos que no han sido planteados y afectando, quizá, inaceptablemente el resultado. Y decimos *quizá ya* que *el error* puede no resultar del todo frustrante. Conscientes como estamos de tal circunstancia tendríamos, sin embargo, por razones metodológicas —y por lo afirmado anteriormente— que dirigir nuestra atención sobre un proceso basado en la honestidad o, por mejor decir, en una suerte de ingenuidad de criterios y pulcritud de intenciones, proceso en el cual no podemos colocar un tamiz inicial sobre la *deseabilidad* de las características.

Otra definición que llama poderosamente la atención es la que propone Paul James (1997; 36) quien señala:

¹ Diccionario de la Real Academia Española, edición 1997, formato electrónico.

² Diccionario de la Real Academia Española, edición 1997, formato electrónico.

³ Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana, María Montaner, 1987.

Calidad es un término que usamos para hacer válidos, en el mundo del trabajo y del comercio, los valores esenciales esperados en una transacción entre dos seres humanos honestos. (...) No obstante, el mensaje más importante que debe ser comprendido por el lector es que una obra maestra de educación es el resultado de *una búsqueda de mayores capacidades de actuación* que ambos, profesor y alumno, emprenden con la guía del primero, y en la cual el principal obstáculo para el mejoramiento es solamente lo que llevamos dentro en forma de hábitos y conductas que nos alejan del aprendizaje.

La influencia platónica en el pensamiento generador de la anterior definición es manifiesta. Y, apelando al platonismo, una de las conclusiones a la que podemos llegar a partir de *Hipías el menor, o de lo falso*, es que en todo proceso podemos, simultáneamente, encontrar la potencialidad de un círculo vicioso y también de un círculo virtuoso. Destacable la valiosa palabra *honestidad*. Deberíamos recapacitar *honestamente* sobre el párrafo anterior, si la *búsqueda de mayores capacidades de actuación* está siendo realmente el norte y el logro del quehacer educativo cotidiano, para lo cual necesitamos toda la carga de particularidades que posean los sujetos que intervienen en él.

Son números inmensos los de la cantidad de proposiciones, algunas muy bien respaldadas tanto en recursos intelectivos como pecuniarios, que deambulan por aspectos adjetivos del problema de la calidad. Nuestra posición ante *la calidad en la enseñanza* asemeja bastante algunas posiciones de estudiosos del tema, así, por ejemplo, Julio Jaramillo Roldán (2010; 93) expresa:

Inicialmente quisiera llamar la atención sobre tres grandes riesgos: la asunción de la “calidad” como palabra muletilla, el énfasis injustificado que se ha hecho sobre el tema y sus posibles implicaciones por su manipulación ideológica.

Los riesgos frente al tema de la calidad de la educación se asocian con la indiferencia en el uso conceptual riguroso, puesto que se le vincula reiterativamente con cualquier idea o connotación. Pareciera que, debido a los numerosos sentidos que prevalecen, la calidad adquiere un carácter vago. Y aunque esta situación puede servirnos de argumento para mostrar la necesidad de avanzar en su fundamentación conceptual dentro de un proceso sistemático de indagación y teniendo en cuenta que lo multisignificativo del término puede ser indicador de diversidad, se corre el riesgo de que haya comprensión acomodaticia, en que a través de “proposiciones contradictorias, se pueda llegar a una misma conclusión”.

Sobre el incompleto y pretendido significado del término calidad, se ha desarrollado, no obstante, algún número importante de estudios que, sin aclarar conjeturas sobre cómo entenderlo, ha propuesto interesantes aproximaciones al conjunto de fenómenos que concommitan sobre el hecho lectivo —no educativo— y aportan conocimientos que no ameritan ser despreciados en futuros estudios... No todo tiene porque ser malo ni infructuoso. Así, valga mencionarlos, la proposición de *componentes o factores* presentes en la acción docente, abre la posibilidad de interesantes investigaciones sobre las relaciones, escenarios, contenidos, evaluación de logros, etc., que están presentes en el acto lectivo. Mas, con relación a estos *factores* no parecería haber mucha coincidencia en los criterios de identificación, así, mientras algunos autores se vuelcan sobre condiciones socioeconómicas de los aprendices, otros deambulan por conceptos ideológicos o políticos y, por fortuna, algunos se interesan por el problema de la relación entre docente y estudiante.

Apreciamos inoficioso citar cuantos autores aluden al problema del condicionamiento sociocultural determinado por el hogar. Resalta claramente el hecho de ambientes ricos en sensaciones y concepciones generarán condiciones que favorezcan las prácticas de aprendizaje, la curiosidad de los sujetos en edad escolar. Y tales condiciones, ausentes o presentes, serán motivadores, dinamizadores significativos del apetito de conocimiento en el educando, empero, cuando se habla de *democratización de la enseñanza*, al hacer los señalamientos sobre igualdad de oportunidades, se está, de hecho, soslayando el hecho trascendente de que esa igualación debe proporcionarla la escuela. Será esta institución quien tenga a su cargo entregar al aprendiz todos esos elementos que, se presume, son carencias causadas por las características del entorno y, además, en el caso de que se presuma que hay parte de esos aprendices que ya dispones de los elementos motores del interés, nunca resultará demasiado ni resultará redundante todos los intentos que se hagan por entregar, al menos en el aula, informaciones y recomendaciones que promuevan las actitudes dirigidas hacia el estímulo del interés por el conocimiento y el desarrollo de las aptitudes humanas que favorecen el proceso de socialización y humanización, formación de valores y principios de moral ciudadana y ética individual que, de suyo, son propósitos impostergables del proceso educativo.

Retomado ahora el problema de la calidad, tras los visos y reflejos que va dejando las distintas visones del problema, quisiéramos proponer que, para la revitalización del término, hagamos un esfuerzo por no continuar pervirtiéndolo gracias al uso abusivo que se ha venido produciendo y lo ha sumergido en una cenagosa incertidumbre polisémica.

Percibimos que es ya tiempo, además de esa revisión de nuestra conducta con relación a la calidad, de dedicarle una concienzuda meditación a establecer, para este signficante, su significado real. Reconocemos que es una tarea dura, pero sólo de estas tareas se obtiene la clarificación y real utilidad de los esfuerzos intelectivos.

Empero, tal cual conocemos las diferentes propuestas sobre calidad, desde el antiguo control de calidad hasta las más recientes opiniones sobre calidad total, pasan todas ellas, para los fines que hoy nos preocupan, por una enfadosa homogenización de los elementos que, de plano, niega la esencia misma del proceso de enseñanza-aprendizaje. Éste, a nuestro entender, tiene, entre sus tareas más importantes, como meta la potenciación de las cualidades más significativas y conspicuas de cada uno de quienes en él intervienen y que será, justamente, aquel conjunto de particularidades que definirán la personalidad futura de ese material humano, preceptor y aprendiz, formado y en formación, en su particular individual y en su sentido social de colectivo.

Nuestro propósito general en este momento nos luce similar a la labor de establecer desde cómo fomentar el algo la creatividad y lograr cierta ruptura con vínculos de ideas preconcebidas, incluyendo en este propósito hasta la manera en cómo la observación, estudio, medición y actuación nos conducen a una forma de entender el proceso en sí y cómo puede ser importante la actitud de sorpresa en nuestra tarea docente, en función del ánimo de convertir la experiencia cotidiana de la docencia en una superior y más clara realización de mejora sustancial de nuestros logros. Sin embargo, debemos reducir la discusión al esbozo genérico y somero de

las inquietudes que tales propuestas puedan haber dejado, hasta ahora, en la visión de un diletante, un advenedizo de esos que nunca nadie nota su ausencia.

Para la interpretación del fenómeno, creemos recomendable, que deberíamos intentar la identificación y definición de todos los aspectos que concommitan en el proceso y que, de una u otra forma, redundan en cambios de actitudes y valoraciones hacia y sobre el entorno, variación en los métodos puestos en práctica por los protagonistas, propósitos, objetivos y alcances, establecer criterios iniciales de qué y cómo medir a fin de facilitar, en un futuro, posibles investigaciones sobre el proceso y manejar en forma de variables sus particularidades y resultados. Esta identificación, enumeración, será muy estrecha, en virtud del tiempo y el espacio, por lo que trataremos de mencionarla mediante algún esquema que garantice la suficiencia de los aspectos más resaltantes presentes en el fenómeno.

La más difundida imagen del trabajo que realizan los hombres para enseñar y aprender es muy distante de la verdad. Aquellas iluminadas e iluministas estampas donde en bucólicos parajes, se hallan maestro y pupilo, a la sombra de, digamos, un encino, en la que con rectitud el maestro recita versos de Virgilio o diserta sobre gramática, aconseja y previene en las virtudes de la retórica, o reconviene paternalmente la falta de dedicación en aritmética y, en tanto, el pupilo, todo asombro y respeto, escucha sorprendido y acucioso la plática del docto preceptor y, muy a pesar de la experiencia propia, frecuentemente remitimos la imaginación a ideas como la descrita, cuando pensamos en la relación de preceptor y aprendiz. Como ya bien sabemos, esta imagen está muy lejos de la realidad y, ciertamente, ni el maestro responde a tan paternal y docta percepción ni el pupilo está entregando sus mejores esfuerzos durante esa *edificante* labor.

A esta altura de la discusión es necesario adelantar una idea con la que deberemos lidiar constantemente: el preceptor en su papel de guía del proceso debe tener presente que el aprendiz no es un sujeto pasivo. Antes bien, es él quien con sus actitudes determinará una gran parte de la dinámica del proceso, ya que sus instantáneos cambios de conducta, en mucho determinados y determinantes por y a partir de la acción del preceptor, serán elementos que modifican esa dinámica, a favor o en contra del proceso mismo. Lo anterior es también válido si cambiamos los nombres de los personajes en la escena. Estos cambios, muy a menudo, convierten el proceso en un enfrentamiento poco fructífero, donde cada uno de los actores intenta hacer valer sus percepciones, sus concepciones —y hasta sus frustraciones— y constituirlos, consciente o inconscientemente, en los basamentos operativos sobre los cuales se estructura la relación entre ellos.

Vale la pena citar las palabras de González y Lárez (2009, 257):

El impacto del enfoque cognoscitivo, en psicología y educación, ha desarrollado un interés especial por el papel del aprendiz en el proceso enseñanza-aprendizaje. En tal sentido se le ha atribuido gran relevancia al análisis de las actividades en las cuales se involucra para seleccionar, adquirir, organizar, recordar e integrar información, lo cual favorece la globalización.

Realmente la proposición citada habla sobre un *desideratum* y, puesto que en la práctica, el trabajo de preceptor y aprendiz conlleva, muy desafortunadamente, una interacción entre estos personajes que toma, con insoportable frecuencia, la forma

de una contienda, en la que las estrategias y tácticas de ambos se ponen de manifiesto opuestamente, a despecho de que la búsqueda del resultado satisfactorio parecería ser común a los dos. Los actores son reservorios de recelos y desconfianzas, trajinados en la práctica, a menudo nada fructífera del primero y, en el segundo, los devastadores resultados de esos sentimientos percibidos en el primero, así como la paulatina y creciente minusvaloración que en el aprendizaje fomenta el fracaso en sus tareas específicas del aprendizaje. Así pues, el proceso de enseñanza↔aprendizaje se convierte en una batalla. Es ésta una batalla en la que, simultáneamente, la derrota o el éxito es un logro de ambos.

Sin embargo, al embebernos en la tarea magisterial, debemos partir de la buena fe de ambos. En la labor docente las posiciones son (o deberían ser) muy claras y desnudas de otra intención que no sea la de la mutua colaboración en la búsqueda de una reinterpretación del cosmos a través del conocimiento impartido y recibido, en tanto que cuenta, cada uno de los personajes opuestos, con la supuesta mejor intención del otro —y con la propia misma— de que los objetivos del proceso serán alcanzados. No obstante, con mucha frecuencia, estas intenciones no sólo están ausentes sino que no siempre son, por ellas mismas, suficiente razón para alcanzar el éxito esperado. En esos momentos han operado fuerzas que deseamos, que necesitamos conocer, de ser posible, y que deberíamos poner al servicio del objetivo deseado, ya que en tanto que fuerzas, capacidades, pueden ser virtuosamente dominadas y dirigidas —por preceptor y aprendiz— a alcanzar fecundamente los objetivos del proceso de enseñanza↔aprendizaje.

En este orden de intenciones queremos concitar recuerdos de variado origen y conciliarlos con la discusión sobre la calidad que estamos presentando y proponiendo. Para ello trataremos de reconocer desde una perspectiva que gravita en torno a la propuesta investigativa de las particularidades del proceso y de sus protagonistas (de las entidades y sus funciones, dicho en términos de sistemas), identificar como actúan, compitiendo y complementándose, apoyándose y quebrantándose, en la consecución del objetivo primordial del proceso: la tradición del conocimiento.

Esta tradición es, esencialmente, de una dinámica muy particular que se establece entre preceptor y aprendiz y, en sí misma, es un proceso de revisión, transformación y creación de conocimiento. Es por esta razón que resulta a nuestros ojos tan llamativo el proceso. Estamos trabajando, cuando nos encontramos en el papel de preceptor, sobre un material moldeable pero extraordinariamente único ya que está provisto de un elemento que lo hace mejor y más delicado que cualquier otro material: la voluntad. Somos, o deberíamos ser, en el papel de aprendices, domadores de nuestro yo (voluntad, deseos, percepciones, creencias, etc.) dispuestos a ser transformados sin que la esencia propia se vea modificada, sin dejar de ser quien se es. El preceptor ataca una situación cardinal en el aprendiz: sus carencias de conocimiento. Éstas, conjuntamente con las cosas que el aprendiz conoce, conforman y moldean los movimientos de su espíritu y debe el preceptor, sin destruir la esencia del aprendiz, transformar la cardinalidad de esa carencia abriendo el horizonte de sus interrogantes a la rosa de los vientos, entregándole los criterios de hacia dónde dirigir su intelecto y sus pasiones, valga decir, su voluntad.

Es así como entendemos que la fuerza esencial que debemos domar (no esclavizar) es, pues, la voluntad y convertirla en una catapulta constantemente armada, preparada a disparar el espíritu hacia el deseo, preferiblemente desmesurado, de la búsqueda del conocimiento.

Nos parece oportuno declarar que encontramos una diferencia significativa entre educación y enseñanza↔aprendizaje tal como concebimos nuestra discusión. Así nuestro proceso de enseñanza↔aprendizaje está inmerso en un apetito mayor que es el de la educación. No obstante, la enseñanza↔aprendizaje pudiera ser entendida como el aspecto formal, evaluable y verificable de la educación. La expectativa que nos satisface de la educación como experiencia, es la de lograr mediante ella la humanización, socialización y singularización de los sujetos sociales y, de cara a tal magnánimo conjunto de propósitos, la enseñanza↔aprendizaje dispone su actividad.

Efectuamos la separación que proponemos al deslindar aspectos educativos de eso que conforma la enseñanza↔aprendizaje porque, a nuestro juicio, mucho de lo que revisamos en torno a las definiciones de calidad en la educación, transita sólo por el problema del manejo adecuado de los procesos escolares —a distintos niveles— en los cuales se evidencia el éxito o fracaso tanto del aprendiz como del preceptor y, por supuesto, de todo el sistema de enseñanza formal. Insistimos, sistema de enseñanza formal para así diferenciarlo de una amplísima gama de acciones y reacciones que ocurren sobre el individuo, que determinarán sus actitudes frente al hecho escolar mismo y que, desafortunadamente, no son evaluables mediante las técnicas específicas del proceso de enseñanza↔aprendizaje. Y el fracaso del que discurrimos en este trabajo —y en la gran mayoría de los trabajos consultados, por no decir que en todos— es el fracaso escolar, en la incapacidad de sortear satisfactoriamente las diferentes manera de evaluación de los aprendizajes, de la demostrada inconsistencia de los conocimientos mal adquiridos, de la ausencia de aptitudes para vincular los distintos conocimientos y, por ende, el fracaso del sistema de enseñanza↔aprendizaje al no serle utilidad sensible, claramente evidenciable, a los aprendices.

En el caso de los dos componentes más aludidos al pensar en el proceso de enseñanza↔aprendizaje, lengua y matemática, se evidencia con facilidad que el reconocimiento de las partes de la oración no facilita, al aprendiz, la comunicación con otros semejantes, ni el manejo de los números fraccionarios le permite entender cuánto tendrá que pagar por media libra de carne. Ambos hechos —comunicación y compra— están fácilmente determinados por un uso, que si bien decanta de alguna forma de conocimiento anterior, precedente, no menos cierto es que apenas registrará como útiles aquellas palabras que identifica sus motivaciones inmediatas y las cuentas que le interesaran será simples sumas (o restas) que le permiten cuantificar la disponibilidad de algún tipo de recurso que le resulte importante... pero ¿no es este mismo el caso de la sencilla maestra de educación básica? Tal identificación en sus respectivos ámbitos —aprendiz y preceptor— conforma el escenario intelectual con que ambos asisten y ¿a qué preocuparnos más allá de lo escuetamente dicho en los libros para el parvulario? interrogante válida desde la perspectiva del preceptor y generador de la intoxicación cognitiva que, lejos de fluidificar la comunicación, por el contrario pudiera convertirse, para el aprendiz, en

un sustantivo escollo para la interrelación con sus semejantes; escollo este que se muestra más grave en tanto que su preceptor no ha estimulado adecuadamente la capacidad del diálogo y la discusión porque tampoco él la ha desarrollado. Así llegamos a una reflexión que está ligada muy estrechamente con algún aspecto conclusivo posterior. Tal falta de diálogo cimienta en el aprendiz el más corrosivo sentimiento para el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza↔aprendizaje: la desconfianza. Difícil será para quien desconfía hacer de la persona objeto de esa desconfianza, la figura de quien hay que aprender esas *cosas importantes* ni, por supuesto, el ejemplo a seguir en cuanto ejemplo de virtudes ciudadanas ni humanas. Acabamos, así, de fabricar ese sordo que ya no querrá oír.

Encontramos entonces que la tarea del preceptor está signada por la búsqueda de la confianza del aprendiz. Cabría una cantidad de interrogantes sobre cuál tipo de confianza queremos encontrar. Evidentemente que la confianza en el ser humano que encarna el personaje será definitoria de un amplio espectro de compromisos por parte del aprendiz. Considerar que concomitan en la presencia del preceptor elementos como comprensión a los problemas del aprendiz, lucidez, raciocinio y capacidad de ayuda abonarían, sin duda, una buena parte del terreno donde queremos que fructifique más fecundamente la relación del binomio preceptor↔aprendiz. Todas esas virtudes humanas contribuirán al logro concorde del binomio y sus propósitos pero no será sino la confianza que el aprendiz identifique en los conocimientos del preceptor la que estimulará su capacidad de aceptar, asimilar, conjugar y recomponer en su propia perspectiva el conocimiento impartido. Tal confianza en el conocimiento pudiera ser, quizá, un motor de gran potencia para que el aprendiz comience a entender cómo se establecen los vínculos entre los diferentes conocimientos y así entendiera que esa turbia y calenturienta Ley de Boyle-Mariotte y el fastidio de James Watt sirvieron para que hoy su madre preparase más rápidamente una sabrosa sopa. Sería imposible que el preceptor enumerara toda la infinidad de notas que componen el gran acorde de la vida moderna, pero tal tipo de ejemplificación pudiera conducir a un estímulo de la curiosidad intelectual que redundaría en una vida más vertida hacia el regocijo de reconocer, conocer, saber y amalgamar positivamente la suma de esos saberes. Una vida emocionada por la potencialidad del conocimiento. Es pues, nuestra convicción que la esencia de motivación para el aprendiz será esa *confianza* —en los aspectos que hemos propuesto— en el preceptor.

El logro máximo de tal tipo de relación y confianza está dado en que el proceso de enseñanza↔aprendizaje se convierta en sólo aprendizaje; que la voluntad del aprendiz le haga favorecer las actividades que lo conducen al conocimiento. En algunos casos puede ocurrir que, desde el primer momento, el apetito de conocimiento se vea estimulado por algún hecho significativo y la tarea de acopiar conocimiento y entender lo conocido y no haya tenido presencia el preceptor.

Ahora bien, tras la ejemplificación que hemos propuesto, tendría la impresión el lector que la transmisión de conocimiento motivador, que ofrece el preceptor al aprendiz, sería aquel que explica la utilidad de los logros de ciencia y técnica. Saber por qué la cacerola de presión cumple leyes y colabora en nuestra vida cotidiana al cumplirla o, dicho de otra manera, que debemos gratitud a la actividad de algunos científicos por la mejora de nuestra vida es, sin duda, una buena razón... pero no la

única. Encarar la lectura de los sonetos de Quevedo, permanecer inerte por la sorpresa ante *Las Meninas*, la exaltación que nos proporciona *Black bird* o la chaccona de la 4ª sinfonía de Brahms, son, sin temor a equívocos, formas no cuantificables, en términos de beneficio pecuniario o comodidad doméstica, de utilidad ¡cuán satisfactorio es ver sorprendido la belleza de un ocaso! Y también esos disfrutes, amen ser una forma ya de saber, estarán beneficiados en las satisfacciones que producen por los saberes que nos prepararon hasta llegar a ellos.

Concluimos entonces que la proposición a alcanzar por el preceptor es la de ganar la confianza del aprendiz —particularmente en lo que este espera sea poseído como la heredad cognitiva— y mediante tal *proeza* estimular entusiastamente el deseo de aprender hasta que, ojalá, ese aprendizaje pueda darse en la carencia del preceptor. Nuestra labor docente debería estar orientada hacia no ser imprescindibles.

Una práctica frecuente en las ciencias físicas es la búsqueda de definiciones o la proposición de cuerpos axiomáticos que hagan parsimoniosa una idea. Esta práctica pudiera ser asimilada en la discusión de cómo entender la calidad a partir de la manera en la que se suele entender en, por ejemplo, los aspectos de diseño y concordancia que se usan en las técnicas de investigación de operaciones para establecer en qué debe consistir un proceso de ejecución y cómo debe realizarse para que la brecha entre diseño y producción sea cada vez más estrecha.

Mientras continuemos reduciendo a las necesidades o pretensiones de circunstancias sociales y políticas o permitamos que el —muy legítimo— interés personal medie y motive su uso, estaremos reduciendo sus formas de observación y comprensión amen la consecuente disminución de los alcances y logros que pudieran obtenerse de la adecuada concepción y el uso atinado y riguroso de la calidad.

CONCLUSIONES

Es, pues tiempo de volver sobre muchos pasos y reacomodar nuestras preocupaciones. Ya hemos visto que la tarea de reducir a sus componentes los procesos ínsitos de la enseñanza y que sumar las experiencias y conclusiones que nos aportan no remite el esperado resultado que la sinergia nos ofrece. Hemos ensayado infinidad de alternativas y los logros resultan inversamente proporcionales a los esfuerzos; ha sido fecundo, en cuanto la generación de ideas y proposiciones, el campo de la enseñanza↔aprendizaje para la discusión, no haya duda de ello. Pero, al revisar los logros, al escrutar serenamente los resultados, vemos que nos alejamos cada vez más de la diana. No cabe ya inculpar a la *masificación*, a la apertura de la matrícula, a la falta de recursos estructurales, a la ausencia de propuestas y técnicas lectivas novedosas y halagüeñas, a la falta de preparación —o peor aún, el desinterés— de los docentes, las carencias presupuestarias o la insuficiente preocupación del entorno familiar y social del aprendiz, del desfase tecnológico en los recursos disponibles, como posibles causas del fracaso educativo. Todo ello tiene validez pero ni en particular ni en conjunto, todo, son los elementos que debemos señalar como causantes de la indeseable situación del proceso de enseñanza↔aprendizaje. Hay algo más que, necesario es, encontrar y, a este respecto, deberíamos comenzar a encausar nuestra preocupación. Ha llegado el tiempo de convicciones y no parece que los *diagnósticos* que alcanzaremos de las

investigaciones evaluativas sobre los resultados del proceso de enseñanza↔aprendizaje serán siempre alarmantes... hasta no dar con las verdaderas causas o, al menos, con la cierta forma de la interacción de esos elementos, de esas causas.

Quizá valga la pena una práctica de humildad y regresar a los orígenes, a la expresión inicial y mínima del proceso para reconsiderar cómo es el acto, quiénes lo ejecutan y qué buscan los actores, cuáles son los propósitos y compromisos que existe y se puedan establecer, cuán importante resulta, en toda su amplitud, ese proceso de acopiar y generar conocimiento. Y desde lo original, lo mínimo imprescindible, ir ampliando nuevamente el caudal de experiencias que creíamos poseer y reevaluar todas las manifestaciones y posibilidades del proceso de enseñanza↔aprendizaje. Ese proceso de reinterpretar y, consecuentemente, reconstruir el universo.

BIBLIOGRAFÍA

Diccionario de la Real Academia Española, edición 1997, formato electrónico.

Diccionario de la Real Academia Española, edición 1997, formato electrónico.

GONZÁLEZ, H. LÁREZ J. (2009) *Aproximación a los elementos para potenciar la Educación científica y la Educación ambiental: Reflexiones desde la praxis*. Revista de Investigación N° 68. Vol. 33 . Caracas Venezuela

JAMES, P (1997) *La gestión de la calidad total*. Editorial Pearson. Madrid España

JARAMILLO, J. (2010). *La calidad de la educación. Hacia un concepto de referencia*. Revista Educación y Pedagogía. Disponible en <http://aprendeonline.udea.edu.co>

MONTANER M. (1987) Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana

ORTEGA Y GASSET, J. (2004) *La Historia como sistema*. Disponible en: http://www.laeditorialvirtual.com.ar/pages/Ortega_y_Gasset/Ortega_HistoriaComoSistema.htm