



## LA EVALUACIÓN COMO EXPRESIÓN DE EDUCACIÓN LIBERADORA

Luis G. Benavides I.

### SUMARIO

Los argumentos en torno a la evaluación liberadora sólo son válidas si se refieren al ser humano concreto, al estudiante que tiene como reto llevar su existencia a la plenitud de su propia realización. Para que la educación desencadene permanentemente una tensión cuyo equilibrio pueda ser logrado a cada momento como un acto de liberación, es preciso sustentarla en una evaluación continua inscrita en el movimiento de educación permanente.

En este sentido, la evaluación se considera como un intento de identificación personal con acontecimientos liberadores. Esto es posible si la persona aprende a aceptarse a sí misma y autocomprenderse como persona que -para ser tal- ha de realizarse en la concreta realidad de su situación histórica a través de encuentros con el "mundo", y así es capaz de entenderse y entender su entorno "trascendentalmente", es decir, con la posibilidad real de salir de sí mismo y de volcarse más allá de sus propios límites con una insaciabilidad abierta y orientada hacia futuros que aparecen de continuo como una novedad de realización de anhelos.

### ABSTRACT

The arguments proponed to accede to a liberating evaluation are valid if referred to the concrete human being, to the student challenged to carry him/herself to a fulfillment of his/her existence to the fullness of his/her own humanity. This becomes possible when the education responds to a permanent unbalancing tension whose equilibrium can be achieved as a momentum of liberation, through the support of a continuous evaluation engaged to the movement of a lifelong education. In this sense, the evaluation is accepted as a personal identification intent with liberating events.

This may be possible if the student learns to accept him/herself as he/she is, so as to understand him/herself as a person that -to be such- must transform in the concrete reality of his/her historic situation the daily encounters with his/her world, and thus become capable of understanding and transforming his/her environment "transcendentally", that is to say, with the real possibility of excelling him/herself and of overcoming his/her own limits with an open insatiability oriented toward a future offered as yearnings for always new fulfillment of him/herself.

### RESUMÉ

Les arguments autour de l'évaluation libératrice sont seulement valables si referées à l'être humain concret, à l'étudiant qui a comme un défi irrenonçable de porter son existence à la plénitude de sa propre réalisation. Pour que l'éducation déchaîne de façon permanente une tension dont l'équilibre peut être obtenu à chaque moment comme un acte de libération, il est nécessaire de la soutenir dans une évaluation continue inscrite dans le mouvement d'éducation permanente.

En ce sens, l'évaluation est considérée comme une tentative d'identification personnelle avec des événements libérateurs. Ceci est possible si la personne apprend à s'accepter à elle-même et à s'autocomprendre comme une personne qui -pour en devenir- doit se développer dans une réalité concrète qui est sa situation historique à travers des rencontres avec son « monde », où elle est capable de comprendre et de transformer «transcendantalement» son environnement, en se faisant capable de sortir de soi-même et pour se verser au delà de ses propres limites comblée d'une "insatiabilité" ouverte mais orientée vers des futurs qui apparaissent de de continu comme une nouveauté de réalisation d'aspirations.

## PRESENTACIÓN

Sin pretender en este ensayo el establecimiento de bases antropológicas para reflexionar sobre la educación, quiero mencionar que considero al ser humano como el sujeto agente no sólo de su educación sino específicamente de su propia liberación. También quiero dejar como supuesto que tanto educación como liberación han de ubicarse en contextos históricos precisos y, por lo mismo, deben verse como procesos inclusivos -no rectilíneos ni órbita-elípticos... en todo caso serían senoides convergentes, para completar el parangón geométrico.

También doy por asentada la convicción de que la educación se realiza con hechos educativos y que la evaluación permite considerarlos auténticos cuando propician actos de libertad que se traducen en historia autoconstruida.

Por otra parte, las consideraciones siguientes sólo son válidas si se refieren al ser humano concreto, al estudiante que tiene como reto llevar su existencia a la plenitud de su propia realización. La reflexión sobre el ser humano concreto debe guiar a una interiorización que culmine en autocomprensión; en ella es posible descubrirse como viajero infatigable hacia una meta en un continuo movimiento en el tiempo y en el espacio, que obedece a una situación de "excentricidad" radical y desencadena permanentemente una tensión cuyo equilibrio podrá ser logrado a cada momento como un acto de liberación sólo a través de una continua evaluación inscrita en el proceso permanente de educación.

Ahora bien, como la posibilidad de autocomprensión no es apriorística ni abstracta, es preciso que las consideraciones siguientes se enmarquen en ciertas dimensiones vivenciales, las cuales capacitarán para la valoración histórica, social, psicológica, y -si fuera posible- hasta ontológica de la realidad; valoración que será siempre un intento de identificación personal con acontecimientos liberadores. Éstos sólo son posibles para quien se acepta a sí mismo y se autocomprende como una persona que -para ser tal- ha de realizarse en la concreta realidad de su situación histórica; siguiendo la fórmula orteguiana ("*yo soy yo y mis circunstancias*<sup>1</sup>"), diría que en los límites de la propia "circunstancia", el "yo" la va

---

<sup>1</sup> Cf. Ortega y Gasset, J, *Meditaciones del Quijote*, Editorial Biblioteca Nueva, S.L., 2004

haciendo realidad (la situación histórica) a través de encuentros integradores-modificadores con el “mundo” que lo rodea, y así es capaz de entenderse y entender su entorno “trascendentalmente”, es decir, con la posibilidad real de salir de sí mismo y de volcarse más allá de sus propios límites -auto y hétero impuestos- con una insaciabilidad abierta y orientada hacia futuros que aparecen de continuo como una novedad -posible- satisfactoria de anhelos.

### **EL ESTUDIANTE: BLANCO DE NUESTROS PROYECTOS EDUCATIVOS**

No quiero apartar la mira de ese estudiante concreto al que dirigimos nuestros proyectos educativos, quien a su vez es “motivo” (y a veces “objeto”) de inquietud evaluadora.

Se trata ciertamente de un estudiante *ser-en-sociedad*, marcado por esa sociedad de hoy día con su bagaje de contradicciones y, las más de las veces, la vanidad satisfactoria de sus aciertos. De un ser que en vez de “vivir” él, ordinariamente es “vivido” por esa sociedad que lo circunda, sin que llegue él mismo a percatarse de ser “vivido”.

En esa sociedad, lo consume una permanente soledad producto de esa anónima multitud despreocupada, masificadora y despersonalizante que lo “cosifica” y lo hace verse como estorbo, en particular cuando carece de actas, credenciales o tarjetas que atestigüen su **ser-persona** y le otorguen un lugar en los estrados reconocidos de la sociedad.

Ajeno a la Historia, el estudiante (considerado en los programas tradicionales de educación) se encuentra desconectado de los acontecimientos publicitados que marcan el rumbo del mundo, con la sola posibilidad de experimentar sus propias limitaciones:

- ◆ en su quehacer siempre sujeto a normas, reglas o imposiciones...
- ◆ en sus proyectos, interferidos por las injustas ambiciones de otros egoísmos que chocan con el propio...
- ◆ en sus posibilidades, siempre en desventaja respecto a sus necesidades y aspiraciones...

Pero por encima de todo, nuestro estudiante se halla enredado en las opresivas estructuras de poder económico-político y social que lo sujetan a condiciones que difícilmente dejan resquicios para una consciente sobrevivencia cotidiana.

No obstante esta situación, nuestros proyectos educativos tienen la confianza y la pretensión de que el estudiante (con frecuencia tristemente considerado como

cliente) llegue en medio de tantas limitaciones y carencias a descubrirse en su situación histórico-espacial como responsable de sí mismo y del mundo que lo rodea para así generar su propia libertad.

### ¿EDUCACIÓN LIBERADORA?

No cabe duda de que el ser humano desde la complejidad bio-físico-química de su organismo, está atado a una situación/imitación espacial que lo hace depender de su entorno desde sus mismos contactos físicos.

Esta inmersión en la materia lo mantiene a la vez inmerso en el tiempo, y, por lo tanto, sujeto a la caducidad. Sin embargo, ni su situación en el espacio ni su inmersión en el tiempo tienen realidad para él si no es a causa de ese desarrollo psíquico tan complejo que funciona en el plano de la conciencia y de la libertad. Es la conciencia un “modo de existir” propio de la persona; es su *ser-en-sí* que adquiere profundidad e intensidad y que hace al ser humano un *ser-que-se-sabe* presente a sí mismo.

El ser humano descubre el *estar presente a sí mismo* en la captación de aquello que lo rodea. En esta captación le surgen inquietudes que tienden a hacerlo pensar, ya que posee la capacidad de **re-flexionar** y ésta le permite diferenciarse a sí mismo de cuanto lo rodea.

Este primer estadio, que es inicio de acción liberadora, se ve permanentemente obstaculizado tanto por los medios publicitarios como por la misma actividad “educativa” de sociedades masificadoras e industrializadas, sujetas al mercado, las cuales promueven actividades y tecnologías que eliminan la capacidad pensante y reflexiva de los estudiantes desde que son niños.

La reflexión-diferenciación del ser humano respecto a las cosas es “liberadora” cuando se refiere a la posibilidad de que él, al distinguirse de las cosas, haga uso de ellas para saciar su propia relación, dejando que sean lo que son: cosas, instrumentos, medios, pero jamás fines.

En este proceso, también es posible distinguir la presencia de otros “yo” deseosos de saciar la propia relación con las cosas y que con frecuencia hacen del “yo” propio y ajeno un uso cual si fueran una “cosa” más en su universo.

Esta situación despersonalizadora es oprimente y establece límites extremos de estructuras hieráticas jerarquizadas con clases dominantes y dominadoras que aparecen como “normales” y por lo mismo como fronteras infranqueables que se ofrecen al ser humano como algo “dado” de antemano que es su horizonte determinado para su acción, inscrito en espacios *legalmente y legítimamente* suyos, pero *predeterminados* por **otros** que ya han señalado los límites de sus posibilidades de ser persona y la forma de expresarlo.

En este contexto, la reflexión puede lograr que el estudiante descubra su propia limitación original en una multiforme realidad que no es él y que no obstante está

en su ser mismo como una “relación” ya establecida en su “haber-sido” que influye en su “*estar-siendo*” y condiciona e impide su poder ser como una limitante determinadora de su historia.

Sin embargo, si el acto educativo se da en la experiencia reflexiva de su propia limitación se puede descubrir en ella la propia responsabilidad como una posibilidad de integrar-dominar el entorno que lo rodea.

Al experimentarse como capaz de permitir que las cosas sean lo que son y así cumplan su función en relación con él, el estudiante asume como llamado por su **poder ser** la responsabilidad de dar respuesta, de hacer su propia historia porque capta la posibilidad de poseer el dinamismo móvil de lo que le pertenece o le puede pertenecer, en la búsqueda de su autorrealización. Entonces, puede descubrir que en su *haber-sido*, aunque condicionador de su presente, aparece el fundamento de su *poder-ser*, si lo asume como encomienda y como tarea dependiente de su pasado.

Aquí es donde el estudiante puede descubrir la realidad de su libertad como posibilidad de establecer **él** vínculos con su entorno. Solamente la persona experimenta el ritmo de un movimiento que parte de su **yo** y le permite identificarse con los objetivos que le rodean, y al mismo tiempo percibir un movimiento hacia adentro de sí mismo que realiza la diferenciación entre las **cosas** y el **yo**. Es este conjunto de *movimientos* lo que establece el vínculo con su entorno y da *sentido* a las cosas. Estos movimientos, cuando comprometen lo más íntimo del **yo** y lo establecen como un *ser-en-relación-con-un-tú*, realizan más plenamente la libertad, creando una misteriosa incorporación del yo en el tú. Esta relación es un acto de realización personal cuando se forja en la libertad y se ejerce como respuesta-don conciente.

Porque la libertad no se realiza en solas posibilidades, sino que la reflexión la hace descubrir como un *asumir la propia situación histórica y saberse responsable de ella*. El ser humano se descubre como persona (*ser-social-en-el-mundo*) cuando se experiencia como responsable de cuanto le rodea y en la medida en que puede realizar en ello y con ello su propio *estar-en-el-mundo*. Este proceso *integrador* es lo que propiamente debe ser la **educación**.

La persona se realiza como tal cuando integra y da valor significativo a aquello que integra. Es decir, cuando logra, a través del entorno que domina, establecer “comunicación”, -“ex-presarse”- con los “otros”; cuando las “cosas” son signo de su persona-para-otros y en las cosas descubre la presencia significativa de “los otros”. Ahora bien, su *ser-en-el-tiempo* implica que la integración del “entorno” y la captación de su “significado” y por lo tanto la relación con “los otros”, no puede ser definitiva ni meramente pasiva, es decir, que no basta la **integración** como mera **asunción**, sino que es preciso que la integración, al modificar el núcleo de la persona -al modificar **su** historia- ocasione en el nuevo movimiento hacia afuera la

modificación de aquello con lo cual viene a establecer nuevos vínculos, adecuándolo cada vez mejor para que responda a su propio ser y transformando así el entorno de un simple lugar de estancia en una verdadera “extensión” de su mismo ser: en **expresión** de su propio yo.

La integración es en cierto sentido dominio y experiencia “cognoscente” que se traduce como “sabiduría” -saber, saber hacer, saber para qué hacer, saber con qué hacer, saber cuándo hacer- que descubre el sentido y la relación de las cosas, de los acontecimientos y la influencia de ellos sobre su propio entorno. Es esta sabiduría fuente de libertad cuando el estudiante:

- ◆ **Acepta la realidad y la organiza**, al saberse responsable de ella (es decir, al poder responder por ella). El descubrimiento de la dialéctica ontológica entre “lo-dado-como-tal” (Vorgegebenheit) y “lo-dado-como-tarea” (Aufgegebenheit) pone al estudiante en la posibilidad de dar sentido a su mundo **organizándolo** para que las cosas sean lo que deben ser. Es ésta una dialéctica que anuncia lo que puede ser *progreso* para el ser humano. Progreso que no se puede limitar a una mera mecanización ni a un “avance” por el avance mismo, el cual “encarcelaría” a la persona en su propio entorno, sino progreso que es respuesta al futuro que prefiguran la personal realización en el mundo y que no puede ser relegada en favor de quienes en un futuro incierto usufructúen de él.
- ◆ **Reconoce y crea nuevos valores**. Todo esfuerzo del ser humano por organizar y por integrar su entorno resulta ambivalente, pues puede llevarlo a un auténtico progreso o embriagarlo de sí mismo y encerrarlo en su entorno que, a pesar de su esfuerzo siempre seguirá siendo limitado. De ahí que el descubrimiento del mundo de los valores sea el medio para realizar un **auténtico** progreso. Pero los valores no se presentan al ser humano con claridad y definición perfectas, sino como situaciones “de futuro” capaces de ser conquistadas o actualizadas en relación al propio entorno y que lo mismo su “tensión” da sentido (dirección) al entorno. Es efectivamente en este proceso permanente de definición o delineamiento de “situaciones de futuro” donde las limitaciones ejercen su más poderosa determinación y donde, por confusión, hay cabida para fallidos “actos de libertad”.

Esto puede darse porque las propuestas de “futuro” en las que la persona puede **realizarse**, con no poca frecuencia se publicitan como “valores” aunque casi siempre son ilusiones que encadenan en realidades cosificadoras. De ahí la importancia del “saber” con el que el ser humano crece y se libera de la arbitrariedad, respetando las leyes que él mismo va elaborando, formulando, recreando para dominarlas mediante el *saber-hacer* a sabiendas de que la materia es un elemento que nunca puede disolver totalmente en el pensamiento ni en el

querer. La materia, lo material, es ese elemento en el cual el ser humano se siente apesadado y que descubre que no es totalmente él mismo, por más que sepa que le pertenece, porque lo material no es completamente su existencia y por lo mismo no puede constituirlo como el **valor** tras el cual enfoque sus decisiones radicales.

Es el **control** de esa materia, de lo material, lo que le da valor a la materia misma gracias al *saber-hacer*, ya que el ser humano puede transformarla y hacerla expresividad de su yo, con posibilidades de hacerla apta para ser humanizada<sup>2</sup>.

Este dominio del ser humano mediante el *saber-hacer* va más allá de la materia cuando, rebelándose contra sus condicionamientos sociales, económicos, políticos o psíquicos se lanza a la investigación y al control de los mismos. En esta rebeldía contra los condicionamientos el ser humano realiza una auténtica liberación de toda alienación y concentra las energías humanas que, orientadas, redundan en auténtica elevación personal y social.

Pero no basta un dominio adquirido en el *saber* y en el *saber-hacer*, porque el proceso liberador impulsa hacia deseos que rebasan las propias limitaciones. Es decir, una vez iniciado este proceso, el estudiante se descubre como un ser a quien sus propias conquistas no satisfacen. Las limitaciones que pretenden encerrar al ser humano en su propio entorno, ya sean materiales, sociales, temporales o personales, son un reto que descubre una imperiosa necesidad de auto-trascendencia, y de esta necesidad surgen dos fuerzas poderosas que concretamente deben integrarse: el deseo y el amor.

El deseo se presenta al “yo” como un “*tener-sin-tener*” que se experimenta en relación temporal como un *vivir en presente lo “por-venir”*, como un poseer el futuro y es ahí donde tienen existencia los valores y donde es preciso realizar actos educativos que se concreten en actos de libertad, porque la búsqueda (acogida) de un deseo, implica de suyo una renuncia a hacer presente otro futuro.

Ahora bien, los espacios para el ejercicio de la libertad están en razón directa de la distancia entre una acción y aquello que la provoca. De ahí que, mientras mayor dominio se ejerce sobre los condicionamientos y el entorno el horizonte del “deseo”, es más amplio y la consolidación de los valores más clara. En condiciones de opresión, el espacio para el ejercicio de la libertad se estrecha, al disminuir la distancia y el horizonte del futuro.

Por su parte, el amor da la posibilidad de “*ser-otro-sin-serlo*”<sup>3</sup>, como diría Gabriel Marcel.

---

<sup>2</sup> Por ejemplo, cuando se diseña o se crea un instrumento que mejora la calidad de vida personal o de otros; cuando se ofrece un regalo que manifiesta cariño, amor, respeto; cuando se descubren nuevos métodos que ofrecen posibilidades de vivir más humanamente, etc.

Así, son el deseo y el amor dos fuerzas que abren a la libertad al ofrecer al estudiante futuros entre los que ha de elegir para hacerlos **presente** ya y:

- ◆ re-valorar las cosas, dándoles nuevos significados o descubriendo el sentido que guardan -o se les quiere dar- entre sí, respecto al propio “yo” y a los demás.
- ◆ re-valorar a las personas descubriendo no lo que ellas significan para la propia realización, sino más bien lo que ellas **son**: “llamado, apertura y don para la creación de un **NOSOTROS**” en el cual es posible...
- ◆ re-valorar el propio “yo” reconociendo la posibilidad real de promover solidariamente la búsqueda y conquista de espacios de libertad, cada vez más amplios, para los “**NOSOTROS**”.

Estas re-valoraciones, por consistir en actos de liberación, establecen entre el estudiante y su mundo **nuevas relaciones** que a su vez son ocasión de liberación en tanto que **relativizan** en función de un futuro apreciado y elegido como meta y valor los entornos dominados y los acontecimientos, ligándolos a espacios y momentos concretos, siempre alterables, jamás definitivos.

## LA EVALUACIÓN

Con las reflexiones anteriores sobre el fenómeno de que la educación es un proceso liberador quiero dar entrada al análisis del fenómeno de la evaluación, de hecho presente en todo acto educativo y en todo acto de libertad.

En este contexto la evaluación aparece como ese proceso de *re-flexión* permanente que identifica, pondera y pone en tensión cada uno de los acontecimientos a la luz del futuro.

La reflexión es esa capacidad ligada al *ex-istir*<sup>4</sup> que hace el presente distinto del pasado, que permite “tomar distancia” y observarse-en-relación. Por tratarse de un presente -ya que todo nuevo presente nunca es idéntico al anterior y, por serlo, deja de ser presente- la reflexión es mutante, es movimiento, es proceso. Este proceso modifica al “yo” por la fuerza misma de las relaciones, dándole “**consistencia**” en la medida en que se concreta, se liga, se identifica con el

---

<sup>3</sup> Cf. Marcel Gabriel, *Être et avoir* Paris, Aubier, 1935. págs. 118-146

<sup>4</sup> La etimología latina de *existir* es *ex*: fuera, hacia fuera + *sistere*: poner, colocar, hallarse, estar. *Existencia* es una condición que permite salir de lo que se estaba siendo: en ella se basa la educación como proceso permanente. A diferencia de la *substancia* (del latín *sub*: abajo, debajo + *stare*: estar de pie) que es considerado el elemento no cambiante del ser, que arroja todo su haber sido, y de la *consistencia* (del latín *cum*: con, acompañar + el participio activo del verbo *sistere*: erigir, hallarse, colocar) que explica el para qué del ser, su función y por ello se refiere al futuro, la existencia se refiere al presente, a esa capacidad de ser distinto de lo que se ha sido y que no obstina lleva cada cual en su historia. La consistencia hecha realidad en la existencia da a ésta solidez porque le confiere sentido, dirección.

futuro. Es decir en la medida en que la fuerza (deseo) del futuro se actualiza en el presente y hace que la existencia consista en él.

Decir que la evaluación debe ser un fenómeno permanente significa que no puede haber acto humano -en el cual interviene la voluntad- sin que se dé una “presentización” de futuro y que por lo mismo ésta debe hacerse reflexiva para que el futuro que se hace presente sea el que el “yo” ha elegido y no el que otros le imponen o la fuerza de las cosas le exige. Podría decirse que la “permanencia” da “persistencia” al “yo” en su historia y constituye la “mismidad”.

Ahora bien, el ser humano no se constituye sino en la acción, por eso la evaluación conlleva esa tensión como dinamismo para que el “yo” construya su historia en una renovada relación con las cosas, con los demás y consigo mismo.

De esta manera, la evaluación forma un todo con el acto educativo liberador y en tanto tal se convierte en un acto de **ESPERANZA** que:

- ◆ manifiesta la presencia del futuro en el actuar presente del ser humano, le da “sentido” y lo prepara para ese futuro por él elegido
- ◆ confirma la posibilidad de “*presentizar*” en el hoy ese futuro, al menos como valor
- ◆ relativiza las circunstancias en función de un “más allá” del simple *hoc et nunc* porque trasciende éste como circunstancia haciendo del futuro una posibilidad real.

Me atrevo a sostener que la evaluación es así un proceso educacional que ciertamente exige aprendizaje:

- ◆ para analizar y asimilar la historia pasada sin congojas apesadumbradas, sin complacencias huera ni añoranzas;
- ◆ para definir las decisiones presentes;
- ◆ para rectificar y/o consolidar los valores.

En este sentido, la evaluación tiene alcances liberadores, ya que:

- ◆ permite actuar sin complejos pasados
- ◆ reconoce los límites dentro de los cuales se puede adquirir o asumir una responsabilidad
- ◆ hace significativos (históricos) los acontecimientos en función del futuro.

No cabe duda que todos los elementos que significativamente son “circunstancias” del “yo” entran en tensión a causa de la evaluación y lo hacen por la referencia que se establece con el futuro gracias al cual se re-valoran o redimensionan.

Mientras más conciente se es de esos elementos, es decir, mientras más presentes son para el “yo”, y más claro es el futuro que tensa, más fácil la decisión

revaloradora y la relativización de los elementos (para conocer esos elementos se pueden utilizar ciertamente todas las técnicas y procedimientos de que se disponga).

El análisis de este fenómeno en el “yo” individual muestra ciertamente que se trata de un acto humano y como tal, complejo e irrepetible idéntico. La complejidad aumenta al referirlo a un “yo” colectivo que no es jamás suma de “yos” y en el cual la “conciencia” y la reflexión difícilmente se dan en plenitud, pero sí existen niveles diversos de “conciencia” y de “reflexión”.

Así como el acto educativo, el acto de libertad sólo puede darse por el “yo” (uno o muchos) que quiere darlo. La evaluación, en este sentido, sólo puede darse en quien asume como historia un pasado y un presente que quieren tener sentido a la luz de un futuro elegido.

Sin esta asunción histórica, todo lo demás es un juicio subjetivo, no comprometido... y, ¿quién nos constituye jueces de historias ajenas?

## **LA PROSPECTIVA**

La elaboración de una prospectiva puede ser una experiencia que arroje nuevas posibilidades de formación en el campo de la educación de estudiantes. se trata ante todo de un proceso de investigación del futuro. Así como las ciencias históricas se han ocupado de la investigación de los hechos pasados, la prospectiva pretende estudiar el futuro y desde él planificar y evaluar el presente. Se trata, por tanto, de una práctica creativa que, al generar actitudes hacia problemas específicos, abre nuevas dimensiones al pensamiento y a la acción humana.

Para ponerla en práctica, se exige a los participantes que se desprendan por momentos de las limitaciones que hayan surgido del análisis de su acción educativa y que para ello desplacen la creatividad y la imaginación hacia un futuro libre de las circunstancias inmediatas.

Para situar la investigación del futuro en un marco conceptual conviene recordar que el anhelo de conocer el futuro ha estado presente en todas las culturas, particularmente a través de prácticas adivinatorias. La razón parece ser muy obvia: el ser humano sabe que si se adueña de su futuro obtiene seguridad en su presente. Muchas religiones, por ejemplo, al hacer del futuro algo absoluto, pretenden ofrecer seguridad en medio de los problemas cotidianos; los políticos, por su parte, ofrecen bienestar futuro en justicia y paz, condicionándola a la adhesión electoral presente.

En la prospectiva se parte de un razonamiento aceptablemente lógico: si el futuro depende en gran parte de todo lo que existe en el presente y de la manera como nos relacionamos con él, es decir, de lo que podemos modificar de este presente, entonces también puede depender de lo que queramos modificarlo.

Conviene subrayar entonces que -dentro de limitaciones- gran parte de nuestro porvenir depende de nuestro *querer-ser*. El grupo que participe en la práctica prospectiva deberá descubrir cuál es su *querer-ser*. Este *querer-ser* tiene que estar enmarcado en el poder-ser, el cual debe establecerse creativamente pero sin pusilanimidad.

Antes de describir algunos procedimientos para la investigación del futuro, parece pertinente señalar para qué sirve este ejercicio prospectivo. El deseo o anhelo es una aspiración que anticipa las necesidades y de alguna manera las supera como mera posibilidad. Es decir, cuando uno conoce cuales van a ser sus necesidades futuras puede tomar las precauciones pertinentes para remediarlas. Esta es una de las funciones de la prospectiva. Por otra parte, cuando uno tiene claro hacia donde se dirige, tiene la posibilidad de elegir el mejor camino: por el contrario -como dice el Séneca<sup>5</sup>- *ignoranti quem portum petat nullus suus ventus est: Ningún viento es favorable para el que no sabe a qué puerto va.*

La prospectiva, como ejercicio evaluatorio, ayuda a discernir la diversidad de opciones que permanentemente se presentan al actuar, esta es otra de sus funciones. Por último, cuando uno verdaderamente quiere algo es más fácil que se decida a poner los medios para conseguirlo.

En síntesis, si se logra establecer con claridad un *querer-ser* y éste se asume como un futuro que efectivamente se desea alcanzar, se hace más fácil orientar hacia él todas las acciones y valorarlas por contraste o aproximación con ese futuro deseado, y en esta valoración descubrir que cada actividad tendiente a ese futuro tiene SENTIDO -se vuelve- SIGNIFICATIVA. Además, con un objetivo claro la toma de decisiones es más fácil y en cierta medida más certera.

Estas reflexiones pretenden hacer llegar a la convicción de que en definitiva sólo tiene sentido la acción humana cuando responde preguntas tales como ¿PARA QUÉ?; ¿Qué pretendemos alcanzar? ¿Hacia dónde vamos?, porque el ser humano es un caminante cuya condición esencial del vivir es ser PROYECTO (lanzado hacia adelante), y todo proyecto se define más que por el punto de partida o itinerario, por su META.

Hay diversas formas de prever el futuro. Una puede consistir en la simple proyección del pasado y el presente hacia los años por venir. Con esta modalidad se pretende que, con base en la experiencia, simplemente se tire una perspectiva y se prolongue una línea recta que pueda cortarse en cualquier año futuro.

Es decir, se trata de una proyección hacia el futuro, tomando en cuenta la historia pasada para reflejarla en el porvenir. Este sistema permite dibujar un escenario,

---

<sup>5</sup> Annaei Senecae epistularum moralium ad lucilium liber octavus. LXXI. Seneca Lucilio suo salutem. [3]

ordinariamente sombrío, en el que se puede apreciar cómo se estará en una determinada fecha si no se toma ninguna medida para modificar el curso de la historia.

Otra manera de prefigurar el futuro consiste precisamente en la prospectiva: una vez delimitado exactamente el problema o la situación problema, se plantea una fecha futura que tenga como una distancia temporal en la cual quienes prospectan no tengan intereses inmediatos, individualmente primero y luego colectivamente se perfila un escenario ideal. Para ello resulta importante describir situaciones, actores, relación de fuerzas, y cómo se articularían éstas y, si es posible, incluir aspectos estructurales deseables. Este ejercicio exige creatividad para describir con el mayor detalle esa situación futura deseable. El hecho de perfilarla a muchos años de distancia facilita que se eliminen presiones presentes que disminuyen la posibilidad de buscar soluciones adecuadas para eliminarlas.

De esta manera, la prospectiva se plantea como un arte y un método: se pretende producir una nueva forma de conocimientos en torno a una situación futura como consecuencia de nuestras acciones más o menos libres y de las reacciones más o menos previsibles de otros agentes. No se trata de "adivinar" el futuro probable, sino de preparar un porvenir deseable y aún más, se pretende llegar a hacer probable un porvenir deseado.

Los diseñadores, los arquitectos, los cocineros tienen sin duda experiencia de esta función que los educadores no hemos llegado a transformar en hechos educativos: desde la creatividad diseñan futuros concretos que luego "presencializan" con los recursos que tienen y hasta creando nuevos recursos.