

Dime cómo evaluás y te diré cómo enseñás.
Repensar caminos para evaluar estudiantes
y no devaluar personas

POR PABLO LAZZATTI (*)

Sumario: I. La evaluación no es un acto aislado.- II. ¿Evaluar información o saberes? Se evalúa como se enseña.- III. Poner en valor conocimientos. ¿En las clases se transmiten conocimientos?- IV. Poner en valor destrezas.- V. Poner en valor esfuerzo, empeño y dedicación. Solidaridad y liderazgo.- VI. La calificación: ¿zanahoria o garrote?- VII. El poder de sancionar y el currículum oculto.- VIII. El síndrome de los hermanos Macana.- IX. Colofón.- X. Bibliografía.

Resumen: al igual que el ser o no ser del monólogo de Hamlet, para la educación, las problemáticas generadas por la evaluación y la calificación constituyen algunos de los temas existenciales. La necesidad institucional de certificar procesos formativos no nos permite prescindir de ella, condenándonos a la pena de buscar —de manera trascendente en nuestra vida docente— respuestas a un sinnúmero de preguntas sobre formatos y modos. Intentar entender la tensión generacional en el aula, la problemática sobre la incorporación de herramientas tecnológicas, la necesidad de agregar más práctica, la subjetividad de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje y el currículum oculto son pasajes del presente trabajo, que tiene la intención de invitar al lector a reflexionar si, de manera no querida con nuestras prácticas examinadoras habituales, estamos evaluando desempeños o devaluando personas.

Palabras claves: evaluación - calificación - sanción - currículum oculto - examen a libro abierto

Tell me how you evaluate and I will tell you how you teach. Rethink ways to evaluate students and not devalue people

(*) Prof. Adjunto Ordinario Derecho Comercial II Cátedra III, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata, UNLP. Encargado del Área de Capacitación Docente Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata, UNLP.

Abstract: *like the being or not being of Hamlet's monologue, for education, the problems generated by evaluation and qualification constitute some of the existential themes. The institutional need to certify formative processes does not allow us to dispense with it, condemning us to the pain of looking for —in a transcendent way in our teaching life— answers to a myriad of questions about formats and ways. Trying to understand the generational tension in the classroom, the problematic about the incorporation of technological tools, the need to add more practice, the subjectivity of the actors of the teaching-learning process and the hidden curriculum are passages of the present work that has the intention of invite the reader to reflect if, undesired with our usual examining practices, we are evaluating performance or devaluing people.*

Keywords: *evaluation - qualification - sanction - hidden curriculum - open book exam*

I. La evaluación no es un acto aislado

Lo que no se evalúa se devalúa (...) Pero lo que se evalúa mal se deteriora.

Pujol (2012)(1).

No se trata, por tanto, de evaluar, sin más, como si ello por sí mismo, independientemente de toda condición, produjera excelentes resultados. La evaluación no es un fin en sí misma, ha de ser una valoración, una puesta en valor, un hacer valer. Y su objetivo ha de ser crear condiciones para mejorar, incluso señalar cómo hacerlo.

Pujol (2012).

Uno de los grandes ejes de la problemática educativa es, sin dudas, la evaluación y uno de los mayores errores es tomarla como una instancia independiente, como si se tratase de un compartimento estanco en el proceso de enseñanza-aprendizaje, un final obligado, necesario y certificante para cerrar una calificación y decidir si el aprendiz promociona o no.

Este tipo de evaluación, que no revisa procesos sino que se limita a legitimar saberes, forma parte de lo que Paulo Freire bautizó como “educación bancarizada”. Vista como una instancia aislada y certificante, el examen puede carecer de una coherencia lógica entre la forma en la que se enseñan contenidos y los formatos que, posteriormente, evalúan esos saberes.

(1) Ángel Gabilondo Pujol es catedrático de Metafísica de la Universidad Autónoma de Madrid, de la que fue Rector. Tras ser Presidente de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, ha sido Ministro de Educación.

Si evaluar es poner en valor algo (...) ¿qué es lo que ponemos en valor cada vez que examinamos? ¿Ponemos en valor si los estudiantes asimilan la información que les proporcionamos y pueden repetirla? ¿Ponemos en valor sus conocimientos? ¿Si pueden procesar la información de manera crítica? ¿Tal vez sus destrezas? ¿Ponemos en valor su esfuerzo, su empeño y dedicación? ¿Su solidaridad y liderazgo? Estas son solo algunas de las preguntas que, disparadas juntas como una ráfaga de municiones, pueden ser un tanto abrumadoras —por cierto— sobre todo porque, al repensar respuestas, afloran recuerdos de prácticas evaluativas habituales que pueden contrastar fuertemente con pasajes del presente trabajo.

II. ¿Evaluar información o saberes? Se evalúa como se enseña

Cuando creíamos que teníamos todas las respuestas, de pronto, cambiaron todas las preguntas.

Benedetti (citado por El País, 2016).

En el mundo del fútbol es conocida la frase: se juega como se vive (2). Me permito tomarla prestada para transportarla al aula modificando palabras, pero no significados, para afirmar que SE EVALÚA COMO SE ENSEÑA. Si enseñamos a través de la clásica clase magistral unidireccional, ocupando toda la banda ancha de nuestras clases reproduciendo artículos, leyes, definiciones y citas de códigos, ¿podemos evaluarlos de otra forma que no sea a través de preguntas que den cuenta si pudieron memorizar esa información? Pedirles que resuelvan una situación —de cierta complejidad— con esa información sin haber practicado previamente, ¿implica sorprender la buena fe de los evaluados?, ¿podríamos enseñar poniendo especial énfasis en el análisis de casos y luego, al evaluar, enfocarnos en pedirles definiciones legales?

Vamos a suponer que cumplimos la primera máxima y EVALUAMOS COMO ENSEÑAMOS. Si nuestras clases fueron expositivas teóricas vamos a examinar con preguntas conceptuales. Hasta ahí todo bien; nos sentamos a preparar las preguntas y pensamos que nuestro curso está compuesto por 45 estudiantes, ¿evaluaremos los contenidos que consideramos de mayor importancia o aquellos que sean más fáciles de corregir?, ¿haremos preguntas cerradas que admiten solo una respuesta válida o confeccionaremos otras que puedan dar lugar a producciones originales?

En un examen donde se pone en juego cómo conjugan, procesan y reelaboran los estudiantes los saberes que fueron incorporando a lo largo de las distintas cla-

(2) Esta frase es atribuida al entrenador Pacho Maturana, que estuvo a cargo de la selección de Colombia durante la década de 1990.

ses, ¿no se les debería permitir —como mínimo— usar la bibliografía básica que estimen necesaria? De hecho, en los exámenes para acceder al cargo de magistrado (al menos, en el Consejo de la Magistratura de Nación) se les deja, a los postulantes, llevar en soporte papel los textos legales y la bibliografía razonable que crean conveniente para confeccionar su sentencia(3). Como en la “vida misma”, los aspirantes a magistrados cuentan con la información que les permitirá, luego de un proceso mental en que recuperarán aprendizajes y destrezas jurídicas, tomar una decisión fundada acorde a derecho.

¿Alguien se animaría a discutir que la situación de examen no debiera parecerse en lo contextual a la vida real? ¿Acaso un abogado no consulta determinados textos al elaborar una demanda? ¿O, tal vez, un juez no se apoya en citas bibliográficas que tiene a la vista al sentenciar?

Si los operadores jurídicos, tanto en el ejercicio profesional independiente como en la magistratura, tienen la chance de contar con el respaldo bibliográfico para realizar su trabajo, ¿por qué quitársela al estudiante de abogacía al momento del examen?

El permitir un “examen a libro abierto” nos reduce, sustancialmente, la posibilidad de tentarnos en la confección de preguntas cuyas respuestas estén determinadas en los textos.

De todas formas, esto que puede ser entendido desde el análisis cognitivo y, por qué no, compartido, no es tan sencillo de llevarlo a la práctica.

Es que solemos replicar hábitos de quienes fueron nuestros docentes desarrollando, de acuerdo a nuestro rol y posición en las aulas, determinadas formas de actuar, de mantener ideas y expresar emociones. Copiamos formatos de enseñanza y evaluación de nuestros maestros en una especie de culto eterno a los antepasados. Y los tiempos sólidos, esos en los que las cosas duraban para toda la vida (entre ellos los formatos educativos), se fueron derritiendo por el calor de una sociedad que hace gala de un cambio constante y permanente de paradigmas, dificultando la viabilidad de todo aquello que no se repiensa bajo los nuevos parámetros socioculturales y políticos. Debemos plantearnos, con urgencia, afrontar los desafíos de esta nueva educación líquida que está desnudando la preocupante

(3) Artículo 32, Resolución 614/2009. Consejo de la Magistratura de Nación “(...) Los concursantes no podrán ingresar a ella con computadoras o máquinas de escribir electrónicas con memoria, ni munidos de teléfonos celulares o de cualquier aparato de comunicación. Podrán utilizar únicamente los textos legales vigentes y la bibliografía que lleven consigo siempre que se trate de una cantidad razonable, lo que queda a absoluto criterio del Consejero a cargo de ese acto, siendo su decisión inapelable (...)”.

problemática generada por la brecha cultural entre docentes y estudiantes. Los profesores debemos reconocer que los nuevos educandos no son, culturalmente, parecidos a nosotros.

Todo desafío implica movernos de nuestra zona de confort y eso puede provocarnos una sensación de incomodidad, producto inconsciente de una emoción llamada miedo.

El miedo es una emoción básica que nace en las profundas tierras del cerebro no consciente y nos prepara para situaciones de ataque o fuga, nos permite (mediante el ataque) enfrentarnos a los problemas e intentar solucionarlos, mientras que la fuga nos instala en una situación de negación del problema (si lo negamos no tenemos que enfrentarlo).

Si seguimos parodiando la escena áulica en donde al estudiante que repite los conceptos se lo presume conocedor de la información y, en base a ello, se lo califica con nota sobresaliente, no esperemos otro final de película que el que tiene a los sujetos con una mirada laboral frustrante porque sus notas no son el reflejo de las habilidades que necesitan para desempeñarse profesionalmente.

Tenemos por delante el desafío que implica dejar de calificar información, pues esta está al alcance de un clic en el mouse de nuestro ordenador. Tenemos que poner énfasis en enfocarnos en qué hacen los estudiantes con la información, qué plusvalor le agregan, qué proceso emocional-cognitivo desarrollan para que esa información, que tienen disponible, se transforme en una solución adecuada al problema planteado.

Seguir preguntando definiciones legales que se memorizan con esfuerzo carece de sentido. No solo nos exponemos a que, pasado unos meses, se olvide la mayor parte de esos contenidos, sino a algo que es más importante: quedar insensiblemente anestesiados en nuestra zona de seguridad sin repensar estrategias que integren a la evaluación como una instancia más de aprendizaje.

Si la enseñanza se centra en la transmisión, manejo y análisis crítico de la información, que el estudiante pueda contar con esta al momento de ser evaluado lo releva de la tediosa e improductiva memorización de leyes, decretos y normas, disuadiendo la posibilidad de tentarse con preparar y sacar en pleno examen un ayuda memoria, toda vez que será permitido tenerlo.

A los docentes nos desafía a movernos de nuestra zona de confort, dejar de lado excusas de ausencia de tiempo que enmascaran un “tengo que aprender a hacerlo”, replantear nuestras prácticas evaluativas concibiendo nuevos formatos de enseñanza que habiliten evaluaciones nuevas. No existen plantillas universales que

a modo de elixires o pócimas mágicas nos muestren el mejor formato. Tendremos que ir descubriendo lo que mejor se adapta a nuestra asignatura o, por qué no, a los contenidos a evaluar en oportunidad del examen.

A modo de ejemplo, en la asignatura de la cual soy docente, Derecho Comercial II, en una evaluación tradicional, puedo realizar una pregunta cerrada del tenor de: enuncie y defina ¿cuál es el presupuesto objetivo de apertura del concurso? O puedo presentar un caso al estudiante y decirle que resuelva si corresponde o no la apertura del concurso y dar lugar a la posibilidad de generar producciones creativas y originales. El primer supuesto no podría resolverse a “libro abierto”, ya que ese examen está dirigido a medir si esa información pudo memorizarse; en cambio, en el segundo caso podría permitirse al evaluado contar con sus apuntes. Me atrevo a sugerir, para asegurar la lectura de los temas sujetos a evaluación, que se permita —además de las leyes, decretos y normas impresos— un apunte manuscrito confeccionado por el propio estudiante con la extensión que previamente se acuerde con el docente.

Dejo en claro que, de manera previa a ser evaluados, los estudiantes deberán tener la posibilidad de trabajar con la modalidad de “libro abierto” y ser avisados que este será el formato que tendrá la evaluación.

Rompamos los hábitos preestablecidos que seguimos replicando, reunámonos en conversatorios o talleres de debate y animémonos al intercambio de ideas para forjar un cambio de costumbres. Reflexionemos en conjunto que, al encenderse muchos cerebros, inevitablemente ocurren cosas. Se generan disparadores, se acciona y en ese momento tenemos la maravillosa sensación de que las cosas pueden comenzar a transformarse.

Insisto que no es fácil, hay que construir puentes intergeneracionales por los que transitar, ligar mundos distintos, generar confianza, trabajar juntos.

Analicemos algunos problemas que se visibilizan en cualquier clase universitaria en la que, actualmente, pueden convivir hasta cuatro generaciones (4) en el aula, atravesadas por una línea de tiempo totalmente desdibujada y con bagajes experienciales muy diferentes.

Hace 40 años, un docente que rondaba el medio siglo de vida podía conectar vivencias y experiencias con un joven que participara de la clase ya que, entre ambas etapas, las diferencias se reducían a una cuestión de matices. Sin mucho esfuerzo, el profesor podía relacionarse con los cursantes toda vez que reconocía

(4) Baby Boomers: nacidos entre 1946 y 1964. Generación X: nacidos entre 1965 y 1979. Millennials o Generación Y: nacidos entre 1980 y 1999. Generación Z: nacidos a partir del 2000.

patrones de comportamientos que les eran comunes. El saldo de coincidencias —insisto que aún con tonalidades— era positivo. Si hablaban de libros, no se pensaba en otro soporte que el papel, los libros clásicos eran representativos. Un estudiante ponderaba la posibilidad de invertir sus ahorros en la adquisición de un libro al igual que lo hacía un graduado (de hecho, la calidad de las obras jurídicas que se acumulaban en las bibliotecas de los estudios jurídicos daba cuenta de la importancia de su estructura). Para las consultas doctrinarias o jurisprudenciales iban a las bibliotecas (del Colegio de Abogados o de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales), se informaban de la realidad por los mismos medios (diario y televisión) y la distracción en el aula —que existió y existirá siempre— no tenía rostro de Smartphone. En la práctica áulica, el docente era el portavoz del saber, una especie de oráculo al que el estudiante iba a escuchar como canal de acceso a la información.

Montado sobre el corcel de los saberes específicos, el docente galopaba la llanura de sus clases con la armadura de la información que, protegida por un baño de pintura antioxidante, retardaba la tarea de pensar demasiado en propuestas didácticas.

Ese mundo ya no existe, la realidad nos muestra un escenario repleto de nuevas herramientas tecnológicas de la comunicación que ya no son tan nuevas. Sin embargo, seguimos hablando, discutiendo sobre la necesidad e importancia de sumarlas al espacio educativo. Ahora no es tiempo de hablar, es tiempo de actuar. Porque lo importante no solo es saber lo que hay que hacer, sino ser capaz de hacerlo.

Los roles en el aula tienen que ser repensados y ajustados a estas nuevas circunstancias. Mantengamos el necesario interés en trabajar sobre los saberes específicos, pero no demoremos más la ineludible capacitación pedagógico-didáctica que procure repensar nuestras prácticas, dándole un equilibrado co-protagonismo. El saber disciplinario sin formación pedagógico-didáctica ya no alcanza, hay que transmutar al abogado que da clases en docente de ciencias jurídicas.

Otra cuestión que aparece, con visible preocupación, es la utilización didáctica de herramientas tecnológicas. A menudo solemos caer en la falsa ilusión de que, por el mero hecho de utilizar, sin más, la tecnología en el aula, nos convertiremos en superdocentes del siglo XXI, de Clark Kent a Superman en un abrir y cerrar de ojos.

Presos de la desesperación por no quedar obsoletos, esquivando el tilde de anticuados, solemos tomar caminos que, a la postre, no nos llevarán lejos. Una de las primeras decisiones es abrir un aula virtual a la que inmediatamente se la llena de *PDF* con bibliografía sobre la que se evaluará a los cursantes. Moraleja: esa herramienta termina siendo un repositorio de textos, una mera biblioteca virtual, en fin

—si bien con otro formato—, más de lo mismo. Otros ejemplos podrían advertirse en cuentas de Twitter, Facebook o Instagram, abiertas sin un propósito específico, que se desactivan al poco tiempo de ser creadas, toda vez que no se les encuentra una utilidad específica.

Por subirnos al tren de la sociedad tecnológica aprendemos el uso de una herramienta y la implantamos sin más en nuestras prácticas, creyendo que estas mejorarán por el solo hecho de haberlas tocado con la varita mágica de la tecnología. Así, al llenar de conceptos un PowerPoint, lo desnaturalizamos. Esto, lejos de potenciar nuestra didáctica, la desluce, generando la dispersión de la atención entre los estudiantes.

Proyectada la diapositiva, repleta de conceptos, los estudiantes dejan de prestar atención a quien está desarrollando la clase para copiar su contenido. Cuando el docente cae en la cuenta de que el dispositivo le está ganando la competencia, les ofrece su envío posterior y es ahí donde surge una reflexión inevitable: si el profesor conoce los contenidos conceptuales de su materia, ¿para qué necesita él un *PowerPoint* lleno de conceptos que, luego, no dejará copiar a los estudiantes y promete enviárselos?

Un buen uso de la herramienta *PowerPoint* supone el de acompañar con contenidos audiovisuales el relato o la exposición docente.

En el primer caso descrito, el dispositivo no está pensado desde la didáctica pedagógica que implica un buen uso por parte del docente, sino en un ayuda memoria para quien está dando la clase; en el segundo, está ideado —sin dudas— para favorecer la memoria, beneficiar la asociación en la construcción de mapas conceptuales y, sobre todo, estimular la atención en procura de abrir y viabilizar de mejor forma los canales de aprendizaje.

La programación de la enseñanza no tiene que subordinarse a la novedad tecnológica. Por supuesto que es válido capitalizar las herramientas *TIC* como recurso áulico y extra áulico, pero siempre su uso estará supeditado a las necesidades que, en materia de prácticas pedagógicas, demande nuestra tarea de planificación.

III. Poner en valor conocimientos. ¿En las clases se transmiten conocimientos?

Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción.

Freire (2004, p. 12).

Generalmente, los docentes cometemos el error de pensar que al exponer nuestros conocimientos estos son absorbidos por ósmosis, asegurándonos su

transmisión efectiva. Aquí, al menos, advierto dos cuestiones valiosas para referirme. La primera, que el docente no transmite conocimiento sino información. Es cierto que el docente posee conocimientos, pero, al transmitirlos, esos que son “sus conocimientos” se presentan al estudiante bajo el formato de información. La segunda, que esa información es aprehendida por el estudiante y luego reelaborada a través de un proceso mental emocional-cognitivo, dando como resultado un nuevo conocimiento para el educando, producto de la subjetivación de esa información, que puede verse alterada por el incremento o recorte sufrido.

Entonces, como docente, al momento de evaluar debo tener en cuenta el proceso de elaboración de saberes del estudiante y no poner en valor su conocimiento en comparación con el mío.

Uno de los lugares más comunes en el que incurrimos cuando no comprendemos que la transmisión de información de una parte, por si sola, no garantiza la asimilación de saberes del otro, es en la afirmación: “No digan que no lo saben, esto yo lo dije en clase”, presuponiendo que, por el mero hecho de decirlo el profesor, el estudiante lo incorporó de inmediato.

IV. Poner en valor destrezas

La docencia es una profesión emocionalmente apasionante, profundamente ética e intelectualmente exigente, cuya complejidad solamente es vivida por quienes solemos poner el cuerpo y el alma en el aula.

Fullan y Hargreaves (Citado por Acosta González, 2015).

Desde hace mucho tiempo se viene insistiendo en que a la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales le falta incorporar más prácticas pre-profesionales. La institución —mediante el nuevo plan de estudio— comenzó a hacerse eco de ese reclamo, ¿y ahora la pelota está en el campo de los docentes?

La práctica pre-profesional se traduce en un aprender a hacer. Al igual que el yin y el yang, la práctica debe estar en armonía con la teoría, complementarse. Podemos elegir ir desde la teoría a la práctica o viceversa, pero es necesario que ambas estén presentes.

Uno de los formatos por el que transita fluidamente la enseñanza práctica es la actuación. La representación de roles en casos simulados involucra la utilización del cuerpo y se apoya en la experiencia sensorial como potenciadora del aprendizaje. Menudo problema tenemos en abogacía, ya que no estamos tan acostumbrados a poner el cuerpo en las clases. Nuestras prácticas pedagógicas, históricamente, estuvieron desbalanceadas desde lo teórico. Las estrategias pedagógicas, en un pasado no tan lejano, estaban dirigidas a un aprendizaje que se sintetizaba siem-

pre en la cabeza, donde se encontraban los sentidos que necesitábamos para una clase teórica: los ojos, los oídos y la boca. El resto estaba verdaderamente de más.

Hoy, por suerte, existen algunas instancias de prácticas que son muy alentadoras, como las del juzgado escuela (5) que permite el paso de la teoría sobre la práctica a la práctica misma. Los estudiantes son los verdaderos protagonistas de un proceso judicial que, si bien esta simulado, emula a uno real. A través de un juego de roles, los estudiantes realizan audiencias orales, interactuando con actores en un marco similar al que tendrán que transitar en su vida profesional.

Pero, salvo un puñado de casos especiales, la mayoría de los docentes sigue anclando su didáctica en aguas de la clase magistral donde el mar de conocimientos teóricos hace naufragar las prácticas.

Sin prácticas se hace un tanto más difícil evaluar destrezas.

V. Poner en valor esfuerzo, empeño y dedicación. Solidaridad y liderazgo

El éxito es la suma de pequeños esfuerzos diarios.

Anónimo.

Sin dudas, evaluamos el contenido aprendido por el estudiante, pero ¿tenemos en cuenta el esfuerzo que tuvo que realizar para aprenderlo? Sí, leyó bien la pregunta, ¿se evalúa el esfuerzo, el empeño y la dedicación? La mayor parte de los docentes dirá que valoran estas cualidades dentro del ítem “notas conceptuales”. Seguramente tengan en cuenta el esfuerzo, el empeño o la dedicación como nota conceptual para “redondear la nota definitiva”, pero raramente para formar una nota independiente que conforme junto a otras, con igual preponderancia, la nota definitiva. Y si esto fuera así, generalmente no está explicitado de manera clara al estudiante. Es un aspecto poco valorado respecto a las evaluaciones cognitivas.

De manera discursiva, parecemos alentar y comprometernos con estos caracteres asignándoles un valor que, a la hora del cálculo final, termina desdibujado y absorbido por la fría calificación de los exámenes parciales.

(5) Informa el portal de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata —FCJyS de la UNLP— que los estudiantes de los cursos de Adaptación Profesional Civil y Comercial de nuestra Facultad realizaron una simulación de audiencia judicial en la que se repartieron roles, oficiando de jueces, secretarios y personal de juzgado, partes actoras y demandadas y sus abogados. Se introdujeron en la dinámica de la audiencia videograbada, articulación, defensa y resolución de incidencias, todo ello con la coordinación del Profesor Alberto Corica.

La solidaridad y el liderazgo parecen —a priori— cualidades que todo profesional de la abogacía debiera cultivar en sus años de estudiante, pero lo cierto es que, en el marco formativo de la carrera, se encuentran también debajo de la línea de calificación docente.

VI. La calificación: ¿zanahoria o garrote?

La dualidad de la zanahoria o el palo no figura en los manuales de un docente democrático.

La calificación numérica es un recurso establecido, institucionalmente, para poner en valor la adquisición de habilidades y conocimientos sobre las distintas asignaturas que componen la carrera.

Pero, no siempre es usada de manera correcta. Quizás, por resabios del conductismo, hay profesores que la utilizan para estimular (como zanahoria) o para sancionar (como garrote). En ambos casos, esa desnaturalización de la herramienta tiene como consecuencia el no reconocimiento de la libre voluntad y la autonomía del otro (estudiante).

Me explico.

Tanto con la zanahoria como con el garrote hacemos —quizás de forma involuntaria— primar nuestra voluntad sobre la del otro. Si el estudiante hace lo que el docente quiere se premia con algún punto extra, en cambio, si no lo hace... garrote.

El lector puede pensar, ¿está mal motivarlos con una zanahoria?

Que quede claro que no estoy en contra de la motivación, me opongo a la utilización de la calificación como “el” elemento externo para motivar a los estudiantes.

Paso a desarrollar.

Podríamos definir a la motivación como la generación de un impulso para poner algo en movimiento.

Así, encontramos que la motivación puede ser intrínseca (interna) o extrínseca (externa). La intrínseca no necesita zanahorias. El placer generado por la actividad a realizar me impulsa a ponerme en movimiento; en cambio, la extrínseca necesita del impulso de la zanahoria.

La cuestión a repensar es que, al poner énfasis en la calificación como refuerzo motivacional externo, esta pasa a ser el objetivo que impulsa al estudiante a la acción, convirtiéndose en el eje de su paso por el aula. La meta se desplaza y la

recompensa pasa ser la nota, ya no el aprender, atentando (esta situación) contra el placer que tendría que proporcionarle el asombro y la curiosidad por descubrir algo nuevo.

La calificación tiene un inmenso poder orientador, ¿solemos decir que somos buenos en algo en lo que no tuvimos una buena nota que nos respalde? ¿En este sistema educativo, la calificación habla de quién soy en el aula? ¿Somos un cuatro, un seis, un ocho? Sin ánimo de ahondar en estos interrogantes, las preguntas se formulan con la finalidad de visibilizar el poder que tiene la calificación para los actores del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Me gustaría, a modo de juego, plantearle una situación problemática en la cual sea protagonista.

Imaginemos que llega el día en el que los estudiantes de su clase van a ser evaluados. Entra al aula y el clima se corta con una navaja. La tensión deja ver el estrés flotando en el aire. Todos se sientan menos usted, que reparte las consignas. Se encarga de poner énfasis al señalar que, si alguien se copia, le retirará inmediatamente el examen.

Juan, un sujeto tímido (con calificaciones que, si bien no son malas, no alcanzan la promoción) siente que no pudo estudiar como debiera y está un tanto inseguro, lo suficiente como para llevar las fotocopias “de refuerzo”.

El examen se desarrolla sin contratiempos hasta el momento fatal. Faltando quince minutos para terminar la evaluación, Juan hace una suma numérica estimativa de sus respuestas y advierte que no llegará al siete que necesita, con suerte podrá “arañar” el cinco. Se tensiona, su corazón parece explotar de tantos bombeos, mira a su alrededor y se tienta con tomar la fotocopia. Usted lo advierte en plena fragancia, lo regaña por tamaña actitud y le quita la hoja.

¿Qué calificación tendrá el examen de Juan?

Le ruego, por favor, que no avance si aún no contestó la pregunta. Si ya lo hizo le pido, por último, que reflexione sobre los fundamentos de su respuesta. Si esta fue producto de un análisis racional o fue tomada desde lo emocional y justificada desde lo racional.

No sería justo crear un relato, pedirle que se ponga en lugar del profesor y juzgar su actuación con una apreciación valorativa. Así que, cualquiera haya sido su respuesta, lo invito a conversar con lo que sigue del texto, a discurrir en él, a señalar sus acuerdos y desacuerdos, a reconocerse y diferenciarse, a construir y desarmar, con el desafío emocional que ello conlleva. Lo exhorto a reflexionar sobre algunos de los distintos empleos que los docentes le damos a la calificación numérica.

Entre algunos usos que podemos encontrar están la motivación, medición, jerarquización, selección y, *por supuesto, la sanción.*

Ahora bien, la calificación, ¿no debe orientarse más a observar el grado de dominio que el estudiante adquirió sobre determinados temas que convertirse en una herramienta para sancionar su conducta? La consecuencia de su desobediencia me habilita como docente a retirarle la hoja dando por finalizado su examen, pero... ¿me habilita a calificarla con un 1?, ¿acaso ponemos algún puntito de más a quien se porta muy bien durante el desarrollo del mismo?

¿Quién debe castigar la falta de ética académica del estudiante, el docente con la nota o la institución con el Régimen Disciplinario para Estudiantes?

VII. El poder de sancionar y el currículum oculto

La escuela no cambia por decreto. Puede modificarse la estructura, el currículum, los itinerarios, pero no se transforma la actitud ni se mejora la capacidad educativa.

Santos Guerra (2012).

¿Está previsto algún tipo de sanción administrativa para quien se copia? ¿Forma parte del *currículum* Institucional?

Cotejando en el ámbito reglamentario, puede verse en la ordenanza 187/87 un régimen disciplinario para alumnos de la UNLP que, en su artículo 4, prevé sanciones que van desde un apercibimiento hasta la suspensión por 30 días para determinados supuestos, entre los que se encuentra el inc. b) "(...) la falta de respeto a profesores, docentes auxiliares, empleados, compañeros, o autoridades universitarias u otras personas que se encontraran circunstancialmente en la Universidad". El término "falta de respeto" es muy abierto, pero es el único que —con fórceps— puede llegar a aplicar al caso.

Sin embargo, el Anexo I de la Res. N° 130/16 HCD de la FCJyS de la UNLP establece el "Digesto Normativo del Régimen de Enseñanza de Grado", cuyo artículo 141 refiere al trabajo final del Seminario de Grado y el 142 a las sanciones. Este último dispone: "Si el alumno presentare un Trabajo Final de Investigación que resulte copia total o parcial de otras publicaciones en papel o digitales, sin las correspondientes citas, el alumno será calificado con UNO (1), y remitido el caso a la Dirección de Seminarios para su elevación al HCD a efectos que este considere posibles sanciones que pudieren corresponder." Aquí sí está explicitada la sanción para el plagio y la calificación es la primera herramienta institucional para materializarla. La resolución en cuestión es clara, *el alumno será calificado con UNO (1)*. Una vez que el docente aplica la sanción, entonces está en condiciones de ser

remitido el caso a la Dirección de Seminarios para su elevación al HCD, a efectos que este considere posibles sanciones que pudieren corresponder.

Coincidiremos en que el *currículum* que se diagrama desde la institución educativa para la programación de la enseñanza integra un conjunto de objetivos, contenidos y criterios tanto *pedagógicos* como didácticos. En él todo está explícito, visible.

En el artículo 142 de la resolución en análisis, ¿qué aparece como visible y qué notamos que está oculto? Claramente, la institución impone una doble sanción: la calificación con 1 (uno) y la posterior remisión para que se consideren las posibles sanciones que pudieran corresponder.

Ocurre que la primera no aparece técnicamente como una sanción, debido a que la segunda parte neutraliza esta posibilidad al decidir que, al estar en condiciones *de ser elevadas las actuaciones, el HCD considerará las posibles sanciones que pudieren corresponder, ergo el 1 (uno) no aparece como sanción.*

Amparándonos en una interpretación curricular visible, la posible sanción para Juan estaría a cargo de la institución y no del docente.

Sin embargo, a la par existe otro *Currículum*, uno invisible —oculto (6)— *que contiene* una serie de relaciones que subyacen, que pretenden perpetuar y posicionar determinadas prácticas ideológicas.

De la misma manera que la conformidad con las expectativas institucionales puede conducir al elogio, su ausencia puede determinar conflictos. En realidad, la relación entre el currículum oculto y las dificultades del estudiante es aún más sorprendente que la relación entre dicho currículum y el éxito del alumno. Consideremos, por ejemplo, las condiciones que conducen a una acción disciplinaria en clase. (...) Se regaña a los alumnos más bien por llegar tarde, por hacer mucho ruido, por no atender las explicaciones del profesor o por empujar en las filas. En otras palabras, la ira del docente se desencadena con mayor frecuencia debido a las violaciones de las normas institucionales y de las rutinas consiguientes que a causa de indicios de deficiencias intelectuales en los estudiantes (Jackson, 1990, p. 26).

Al obligar al educador a calificar con 1 (uno) como parte del *currículum oculto*, la institución delega en el docente la tarea de ajusticiar al infractor que rom-

(6) El término fue acuñado por Philip Jackson en su libro *La Vida de las Aulas*, a finales de los años 60. Este concepto se diferencia del discurso explícito que manejan las instituciones, es una especie de *modo latente* en el que se activa y transmite la información a través de las prácticas, actitudes, discursos cotidianos, tareas, comportamientos, etc.

pe con reglas —al haber actuado con deshonestidad académica—, obligando al profesor, luego de un juicio abreviado, a sentenciarlo con un desaprobado que, posiblemente, le significará la pérdida de la materia. Todo lo demás será muy difícil que suceda. El docente evaluará que fue suficiente con haberlo desaprobado, que constituiría una especie de ensañamiento accionar la llave para un eventual sumario administrativo, que de no prosperar expondría aún más su innecesaridad.

VIII. El síndrome de los hermanos Macana

No hay nada tan inútil como hacer con gran eficiencia algo que no debería haberse hecho en absoluto.

Druker (citado por revista Forbes México, 2016).

En este contexto, invito a reflexionar sobre el uso de la nota como el garrote de los “hermanos Macana”, integrantes de la hermosa serie de dibujos animados “Los autos locos”. Estos hermanos —de comportamientos cavernarios— a todo lo que no les gustaba lo castigaban con garrote, garrote y garrote (y sí... es triste pero gráfico). Si usamos a la calificación para sancionar conductas y no para valorar aprendizajes la desnaturalizamos. Esa calificación ya no mide ni rescata qué pudo haber aprendido el estudiante, solo apunta a exhibir —a modo de publicidad aleccionadora— qué le pasa a quien no obedece lo que ordena el docente, es sorprendido copiándose en el examen o plagia un trabajo.

¿En verdad creemos que este garrotazo nos asegura que quien lo sufrió haya escarmentado, de modo tal que jamás vuelva a copiarse a lo largo de la carrera?

Volviendo al caso de Juan, ¿no nos deberíamos preguntar si la utilidad de la sanción no refiere más a calmar el enojo que nos produjo sentirnos desobedecidos por él?

¿Actuaríamos de la misma forma si conociésemos información personal de Juan que nos permitiese entender los motivos por los cuales procedió de esa manera?

Estos disparadores no pretenden abrir el debate en torno a posicionamientos, planteos o cuestionamientos del tenor de SOY DOCENTE NO PSICÓLOGO, solo apuntan a tratar de entender la importancia de la autorregulación de nuestras emociones, cómo reconocerlas, sabiendo que subyacen, motivan y ejecutan decisiones.

Entender el impacto de las mismas nos proporciona un hándicap distinto en el proceso de alfabetización emocional que construimos a lo largo de nuestra vida.

Resulta muy difícil desprendernos del sesgo de “obediencia” que esperamos del estudiante, atento a que, durante las distintas instancias educativas, niñez, adolescencia e incluso en la adultez, se pone énfasis en señalar la importancia de acatar órdenes y mandatos.

Si la conducta de Juan no hubiese sido percibida como un actuar desobediente, tendiente a faltarnos el respeto y poner bajo amenaza nuestra autoridad, no nos hubiésemos sentido en peligro. Ergo, sin peligro no hubiese habido “calentura” que diera lugar a la emoción llamada ira (7).

En la última década (Berkowitz, 1999), hay un importante acuerdo en la descripción de los síntomas fisiológicos de la ira (ver Cacioppo, Berntson, Larsen, Poehlmann e Ito, 2000), remarcándose que la activación del sistema simpático favorece un substancial incremento de la frecuencia cardíaca y un importante incremento de la tensión muscular. Estos síntomas son también característicos del miedo, aunque según Berkowitz (1999) se dan en menor proporción en la ira, que se diferenciaría también fisiológicamente del miedo en el hecho de que, típicamente, la ira es descrita como un sentimiento “caliente”, mientras que el miedo se experimenta como una experiencia más fría (Miguel Ángel Pérez Nieto y otros 2008, p. 3).

Es vieja la recomendación que manda a contar hasta diez antes de actuar cuando estamos acalorados, pero créanme que sirve y tiene una explicación desde las neurociencias.

La amígdala es, por así decirlo, el portero de los estímulos emocionales. Es quien permite filtrar al exterior a las distintas emociones que subyacen al consciente.

El sistema límbico gesta una emoción activada por la amígdala (parte no consciente) y la corteza prefrontal (ubicada en el neocórtex —parte consciente—) se ocupa de la regulación. (Goleman, 2003).

La idea de Goleman puede resumirse en que el desborde emocional inconsciente, proveniente del sistema límbico, es advertido —desde el consciente— por el neocórtex (zona del cerebro encargada de regular las emociones), que se pone en funcionamiento para tratar de controlar la situación desde la razón. Cuando no vemos venir ese desborde del inconsciente, la parte consciente no puede proceder correctamente a su regulación por una clara ausencia de recursos y la persona

(7) Según el psicólogo estadounidense Paul Ekman, las emociones básicas son seis: tristeza, felicidad, miedo, ira, sorpresa y asco.

termina colapsada por el torbellino emocional, exteriorizando conductas que se visibilizan como irracionales (8).

Una vez que nos serenamos emocionalmente, que quitamos el efecto *zoom* a nuestra lente, lograremos resignificar el hecho. Podemos evaluar la posibilidad de escuchar a Juan, que nos cuente qué lo llevó a actuar de la manera que lo hizo, que nos hable sobre lo que sintió luego que le retirara la hoja y si está al tanto de las consecuencias que puede acarrearle la falta cometida.

Una vez escuchado Juan, y nosotros en situación más tranquila, decidiremos qué medidas tomar. Seguro que lo que hagamos será, por lejos, superador de lo que hubiésemos hecho al calor de nuestras emociones básicas.

IX. Colofón

Debiéramos pensar que la actitud de Juan no podría haberse configurado si se hubiese evaluado con el material bibliográfico disponible. Que hacer a un estudiante cargo de sus conductas académicas inadecuadas no habilita a no hacernos cargo de nuestras falencias en la búsqueda y construcción de modos de evaluar productivos, que no reproduzcan formatos inadecuados.

El docente, en su tarea general de enseñar y singular de evaluar, debe impregnarse de la prudencia necesaria que permita entender y resignificar la dimensión de su rol frente al futuro profesional que está formando. Contemplando que se debe mantener una lógica coherencia entre las formas en las que se enseña y las que se evalúa, sin necesidad de emplear la calificación coercitivamente y acentuar la asimetría de poder en el aula, de modo que sus prácticas estén dirigidas a potenciar estudiantes y no a devaluar personas.

X. Bibliografía

Acosta González, Y. (2015). *Universidad y cultura ambiental. Multiciencias*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90443048001> [Fecha de consulta: 07/04/2018]. ISSN 1317-2255.

Coronado, F. (2016). ¿Qué tan factible será tu nuevo negocio? *Forbes México Sección: Portada*. Negocios. Recuperado de <https://www.forbes.com.mx/que-tan-factible-sera-tu-nuevo-negocio/> [Fecha de consulta: 07/04/2018].

(8) El límbico no entiende el lenguaje de las palabras (el lenguaje se procesa en el neocórtex) y, por ende, no puede ser reflexivo. Es por ello que, frente a un desborde emocional, tratar de convencer a un sujeto que entre en razones, explicándole racionalmente que está siendo irracional, no sirve de nada. Mejor es apartarlo hasta que se tranquilice y recién ahí tratar de establecer un diálogo reflexivo.

Freire, P. (2004). *Pedagogía da autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra SA. ISBN 85-219-0243-3.

Goleman, D. (1993). *La inteligencia emocional*. 25 ed. Buenos Aires: Editorial Vergara.

Hernández, L. (2012). La escuela no cambia por decreto. Entrevista a Miguel Ángel Santos Guerra, *Ciencia on line*, Blog sobre ciencia y enseñanza. Sección: Enseñanza. Recuperado de <http://www.cienciaonline.com/2012/04/26/la-escuela-no-cambia-por-decreto-entrevista-a-miguel-angel-santos-guerra/> [Fecha de consulta: 24/03/2018].

Jackson, P. W. (1990). *La vida en las aulas*. 2 ed. Recuperado de https://isp6-sfe.infed.edu.ar/sitio/upload/Jackson_Los_afanes_cotidianos.pdf. [Fecha de consulta: 24/03/2008]. Nueva York: Teachers College, Columbia University.

Lazzatti, P. (2017). Jugarle a la cabeza: una apuesta al aprendizaje lúdico y las neurociencias en la enseñanza del Derecho. *Revista Anales, Número Extraordinario de Revista Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*. UNLP (pp. 359-395). Buenos Aires: La Ley.

Pérez Nieto, M. Á. y Otros (1997). Aproximaciones a la emoción de ira: de la conceptualización a la intervención psicológica. *R.E.M.E* (Revista Electrónica de Motivación y Emoción). V. XI. N° 28. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero28/article6/texto.html>. [Fecha de consulta: 04/03/2018].

Santos Guerra, M. Á. (2012). La escuela no cambia por decreto. Recuperado de <http://www.cienciaonline.com/2012/04/26/la-escuela-no-cambia-por-decreto-entrevista-a-miguel-angel-santos-guerra/> [Fecha de consulta: 24/03/2018].

Legislación

Anexo I de la res. N° 130/16 HCD de la FCJyS UNLP. Recuperado de <https://www.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/institucional/HCA/resoluciones/res130.pdf> [Fecha de consulta: 24/03/2018].

Ordenanza 187/87, régimen disciplinario para alumnos de la UNLP. Recuperado de http://www.med.unlp.edu.ar/archivos/secretarias/digesto/ordenanzas/ordenanza_187_unlp.pdf [Fecha de consulta: 24/03/2018].

Resolución N°614/2009, Consejo de la Magistratura. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=161895> [Fecha de consulta: 24/03/2018].

Otros documentos consultados

El País (2016). [Cultura], Diez frases para recordar a Mario Benedetti. Recuperado de https://elpais.com/cultura/2016/09/14/actualidad/1473853047_464332.html [Fecha de consulta: 24/03/2018].

Gabilondo Pujol, A. *El País* [Blog Sociedad], Evaluación y valoración. Recuperado de <http://blogs.elpais.com/el-salto-del-angel/2012/03/evaluaci%C3%B3n-y-valoraci%C3%B3n.html> [Fecha de consulta: 24/03/2018].

Noticias Académicas, prácticas en el juzgado escuela, publicado en el portal de la FCJyS de la UNLP. Recuperado de <http://www.jursoc.unlp.edu.ar/noticias-academica/2049-practicas-en-el-juzgado-escuela-de-nuestra-facultad> [Fecha de consulta: 24/03/2018].

Fecha de recepción: 01-04-2018 Fecha de aceptación: 07-06-2018