

Quando preguntar puede jugar en su contra. Relaciones áulicas

MARA ELGUE PATIÑO

Profesora de investigación educativa en el área de formación docente, Uruguay

La vida humana está atravesada por prácticas de evaluación que, con distintos fines y modalidades, nos acompañan a lo largo de toda nuestra existencia. Evaluamos y somos evaluados. Pruebas de aptitud física y psicológica, análisis clínicos, pruebas habilitantes para obtener el carné de conductor, pruebas académicas, orales, escritas pueblan el repertorio, que nunca se agota, de prácticas humanas en esta materia.

En particular las instancias de evaluación académica, dado el lugar de privilegio que han ocupado en las instituciones educativas por su función en la acreditación de los aprendizajes de los estudiantes, generaron una batería de prácticas de evaluación de formatos esclerosados a fuerza de repetirse a sí mismos, generación tras generación.

Los profesores integran cientos de tribunales a lo largo de sus carreras, diseñan otras tantas consignas de pruebas y escritos, todo lo cual contribuye a sedimentar, en la cultura de cada asignatura, un formato característico, sin sorpresas, que permite al estudiantado anticiparse con más o menos éxito a las pruebas a las que serán sometidos.

Estas rutinas apuntan, por lo general, a la repetición de contenidos, el rescate de información o la ejercitación descontextualizada de procedimientos científicos.

La batería de rutinas de evaluación instituyó unas relaciones entre profesores y alumnos caracterizadas por la inautenticidad, el temor y el ocultamiento. En el binomio aprender/acreditar, la preocupación se centró en este último concepto. La calificación fue el centro sobre el que giró la actividad del profesor y la preocupación del alumno:

— Yo he trabajado mucho en 2.º ciclo y veo que el alumno de 2.º ciclo está para el examen. En el día por día tenés alumnos que estudian y están siempre, pero la masa está esperando el examen y eso es gravísimo, porque por ahí llegan al examen con que uno prepara un tema y se lo pasan, se lo aprenden y lo repiten en el examen. El examen en filosofía es muy teórico, si hubiera oral uno podría evaluar mejor lo que el alumno aprendió pero si no, puede ser muy injusto (profesora de Filosofía).

Por sobre todo, el estudiante debió demostrar que sabía. Desde una concepción de la evaluación de procesos, conocer las falencias y errores conceptuales de los estudiantes es crucial para reorientar la enseñanza.

Paradójicamente, las prácticas de evaluación centradas en el acierto del producto final condujeron a un ocultamiento de los procesos de aprendizaje que dejaban al desnudo el no saber. Tanto se castigó el error con la calificación, que el alumno terminó por ocultar sus dificultades.

— Ellos están acostumbrados, porque nosotros los hemos acostumbrado así, a desempeñar el papel del buen alumno y que el docente los califique bien, entonces están muy deseosos de demostrar “yo sé” (profesora de Filosofía).

El mayor problema que a este respecto enfrentan los profesores, en una etapa incipiente del cambio, es no saber cómo llevar a cabo las reorientaciones de sus prácticas. Perciben el síntoma pero se les ocultan las causas. Tienen delante un alumno que redacta mal o lee mal, pero le cuesta saber exactamente en qué puntos radican dichas dificultades y naturalmente el estudiante no facilita el dato, por el contrario, procura ocultarlo.

La lógica de esta conducta radica en que exponer la ignorancia no lo ha ayudado hasta ahora, y es razonable que desconfíe de la ayuda que el profesor le ofrece. A esta dificultad intrínseca a la relación establecida entre el profesor y el alumno, se suman otras extrínsecas, como el crecimiento de la matrícula, la existencia de aulas superpobladas, que entre sus efectos más perjudiciales crea la dificultad de que el profesor conozca a sus alumnos y, consecuentemente, la imposibilidad de atender la diversidad.

En el marco de una clase de devolución de prueba, la profesora de Filosofía explica la falta de preguntas o planteamiento de dudas por parte de sus alumnos, de la siguiente manera:

— Nosotros los hemos educado así, trabajan para demostrar que saben y obtener buenas calificaciones... y ahora queremos que pregunten.

— Pasa o que no preguntan o que uno pregunta lo que le acabo de responder a otro, porque no se escuchan, no se escuchan... la corrección del otro no interesa, cada uno está encerrado en sí mismo y en la nota que obtiene. Nosotros los acostumbramos así.

Dos reflexiones se imponen a partir de este testimonio. En primer término: si obtener buenas calificaciones pasa por demostrar que se sabe, parece razonable que se procure camuflar la ignorancia.

En segundo lugar: al aislamiento del profesor parece corresponderle a modo de espejo, el aislamiento y la soledad del estudiante. En una suerte de sálvese quien pueda, el estudiante juega su carrera por acreditar en solitario. Sabe que las producciones colectivas, trabajos en equipos, intercambios grupales acerca de una actividad realizada, no lo salvarán de la inspección individualizada o de la pesquisa del profesor, procurando saber qué y cuánto sabe.

Como se expuso, es frecuente que el diálogo profesor- alumno en el aula, esté sesgado por la inautenticidad. Gran parte de las preguntas que el profesor realiza a sus alumnos no son genuinas, sino que forman parte del andamiaje por él ideado, que lo conducen por terreno firme al núcleo temático que desea presentar a sus alumnos.

Por su parte, los alumnos rara vez realizan preguntas genuinas, ya sea siguiendo la estrategia de camuflaje de lo ignorado, ya sea porque temen exponerse a la burla o al escarnio del grupo de clase al preguntar lo que es obvio para otros, o sencillamente porque no obtienen respuesta.

Algunas situaciones de aula pueden ejemplificar estos puntos:

En clase de Matemáticas el profesor se dispone a enseñar tres métodos para hallar tangentes. Siguiendo una configuración expositiva conforme al esquema mencionado por Torp y Sage¹ (1999): enseñar-aprender-aplicar, comienza explicando en el pizarrón cada uno de los métodos. Todos los alumnos sacan notas, nadie interrumpe. Tres o cuatro conversan en voz baja, mirando alternativamente el pizarrón y el cuaderno. Cada tanto el profesor gira la cabeza y pregunta: *¿Me están siguiendo?* Algunos responden que sí, otros no dicen nada, el profesor no detiene su actividad en el pizarrón. Finalizada la exposición mira a la clase y dice:

— *¿Dudas? ¿Alguna pregunta?* La respuesta es un silencio prolongado. Nadie pregunta nada.

Por fin un alumno dice:

— *El otro día no usé ninguno de esos tres métodos y usted me dijo que estaba bien.*

El profesor responde:

— *Bueno entonces tenemos cuatro, los tres que ya expliqué y el método Sánchez* (que es el apellido del alumno).

Remarcando enfático:

— *Lo vamos a llamar Método Sánchez.* Todos ríen (observación de clase de Matemática 1).

Probablemente en una valoración costo/beneficio, dejar al descubierto la duda tiene para el alumno el riesgo de exponerse a la ironía, la burla y, otras veces, lo que es aún más grave, dejar en evidencia que no sabe o está equivocado.

No obstante la dinámica tan rápida de la exposición procedimental del profesor en la transcripción que antecede, podemos decir que la clase está sumamente atenta. Las consultan parecen evacuarse a nivel de pares, como se infiere de los diálogos en voz baja, que algunos sostienen señalando alternativamente el cuaderno y el pizarrón.

Obviamente el vínculo entre pares es menos riesgoso, por lo que es de esperar que las preguntas genuinas queden para después, para el recreo, para la casa, para la clase particular o para cualquier otra instancia de aprendizaje, donde el estudiante se sienta a salvo de ser sorprendido en su impericia.

Otras veces, es frecuente que la pregunta del alumno se descalifique, sencillamente porque cae fuera del corpus nocional que el profesor trazó para su curso, dentro de sus dominios, o hace referencia al territorio conceptual propio de un colega. La mención del alumno de la temática o la bibliografía recomendada por otro profesor se percibe como una infiltración del otro en un corpus disciplinar que el profesor ha adoptado como propio y que pretende preservar. Por tanto, vive esta circunstancia de manera muy próxima a la agresión.

¹ TORP y SAGE, 1999.

Suele molestar al docente las referencias que los estudiantes hacen a los materiales de estudio aportados por otro colega, como si esta mención constituyese un desafío a su autoridad intelectual. Expresiones como "eso no se dio en clase" o "yo no sé de dónde lo sacaron" dan cuenta de esta realidad.

Los estudiantes saben, a partir de la propia experiencia, y desde un oficio de alumno legado por la tradición, que exponer sus dudas, preguntando aquello que se desconoce puede perjudicarlos, ya que de hecho, ser un buen alumno consistió hasta ahora, en demostrar que se sabe y no en aprender. Las evaluaciones, tendientes a medir el acierto del producto, terminaron por convertir a los estudiantes, en expertos ocultadores.

La atención flotante

Aún en las situaciones en las que los diálogos que se establecen en la clase revisten un mayor grado de autenticidad, la relación que el profesor establece con el alumno parece no lograr atravesar el caparazón que lo aparta del mundo vivencial de los estudiantes.

Frecuentemente el profesor logra una gran adhesión de sus alumnos a sus propuestas, que siguen sus consignas, dejándose conducir por los andamios que él edificó para que ellos transiten. La clase incluso puede tener una dinámica signada por una participación muy nutrida.

No obstante, dada la falta absoluta de cuestionamientos por parte del alumno y ese ir y venir desde los asuntos de la clase a los asuntos privados, tan evidente en la alternancia de la mirada entre el pizarrón y el patio o la nota que circula de mano en mano, dejan al aula transida de una artificialidad que se podría traducir en una actitud básica de estar y no estar, en una suerte de atención flotante.

En la clase de historia, cuyo tema es el movimiento *hippie*, refiriéndose a estos un alumno dice:

— Alumno: *Estaban en contra del comunismo.*

— Profesor: *¿Del comunismo? Nooo... del consumismo.*

— Alumno: *Usaban lentes grandes y les gustaba el rock.*

La información desjerarquizada se agolpa, situando en una suerte de macro-categoría del dato, toda clase de conceptos: consumismo, comunismo y pautas culturales de toda índole.

El profesor anuncia que verán un fragmento de un film que recrea el festival de Woodstock:

— Profesor: *Bueno ¿alguien sabe lo que fue Woodstock?* (nadie responde, algunos niegan con la cabeza).

— Profesor: *Fue el mayor festival de rock. Se llevó a cabo en 1969 y reúne a 400.000 personas durante tres días. ¿Se dan cuenta? Sin propaganda, gratuito y reúne a toda esa gente. Hubo dos nacimientos (el alumno chistoso acota: "sí el de Homero Simpson y el payaso Crosty..."; nuevamente risas por lo bajo), practicaban sexo, consumían drogas pero no hubo mayores problemas, ¿por qué?.*

— Alumno: *Porque eran pacifistas.*

— Profesor: *Bien, fueron coherentes con sus ideales. Ahora cada vez que hay un recital hay problemas, y termina en batalla campal, ¿por qué?*

— Alumno 1: *Porque ahora es distinto, cambió la sociedad.*

— Alumno 2: *Hay más violencia.*

El profesor asiente con la cabeza y dice sin preámbulos y en forma sorpresiva: “Década del 70: Fin del movimiento”. Esta frase la copia en el pizarrón y interroga a los alumnos:

— Profesor: *¿Motivos? ¿Qué cosas ocurrieron, que llevaron al fin del movimiento? (momento de silencio y luego risas).*

— Alumno 1: *Finaliza la guerra de Vietnam.*

— Alumno 2: *Los planes de estudio se modifican dando participación a los estudiantes.*

— Alumno 3: *Se dio una crisis económica.*

— Alumno 4: *Se adaptan a la sociedad.*

— Profesor: *Se adaptan a la sociedad de consumo. Muchos jóvenes que eran hippies hoy son empresarios* (observación de clase de Historia).

Sorprende la rapidez de los diálogos, cuya temática parece no importar sinceramente a nadie. En segmentos muy breves de tiempo se hace mención a una cadena de sucesos de distinta naturaleza y trascendencia. Se pasa del Festival de Woodstock, la no violencia, los dos nacimientos, y el fin de la guerra de Vietnam con una celeridad que recuerda la cultura del *zapping*, sin detenimiento reflexivo en ningún suceso.

Este ritmo, que impone el dato instantáneo, genera una atmósfera de poco compromiso, donde todo se trivializa, se aligera, dando lugar a actitudes transgresoras como la del alumno chistoso que responde con bromas a la vacuidad.

En ocasiones, el alumno puede incluso cumplir con gran solemnidad su rol de buen estudiante: abre el libro, levanta la mano, sigue con la vista los movimientos del profesor, responde solícito a todas sus consignas, pero está ausente el apasionamiento sincero y la entrega auténtica a una actividad que lo compromete porque toca aspectos de su vida, implicando no solo al alumno, sino a la totalidad de su ser.

En la clase de geografía la profesora ha traído una lámina en la que se ilustra un cultivo de trigo de alguna parte del Uruguay. A partir de la observación pretende hacer inferencias acerca del tipo de explotación productiva.

Conoce el nombre de sus alumnos y se toma tiempo para escuchar sus respuestas, en las que se aprecian deducciones razonables a partir de lo que ven. La clase tiene una dinámica muy participativa, con la intervención de muchas voces de alumnos que parecen querer decir algo. El diálogo conduce a tratar los factores determinantes de un buen rendimiento productivo:

— Profesor: *Y ¿qué se entiende por buen rendimiento?*

Murmullo generalizado pero nadie responde.

— Profesor: *Yo voy a tener un rendimiento, por ejemplo, yo planto trigo o planto soja, y voy a tener por unidad de superficie un rendimiento, que a veces puede ser mejor y a veces peor, pero ¿de qué depende?*

— Alumno: *Del suelo, de los recursos...*

— Profesor: *¿Y cuáles van a ser esos recursos?*

— Alumno: *Recursos naturales, suelo, agua.*

— Profesor: *¿Qué otros recursos, Valeria? Porque no son sólo recursos naturales...*

— Alumno: *Capitales, dinero* (responde e inmediatamente después recibe de una compañera algo que parece ser una tarjeta postal, o de invitación, mira lo que recibió y sin descuidar la lámina y el comentario que guía el profesor, inicia un diálogo en voz baja con la compañera) (observación de clase de Geografía).

La iniciativa del alumno está totalmente ausente, mirado así, podríamos decir que son muy pasivos, ya que los aciertos de las intervenciones están siempre inducidos por las preguntas de la profesora. Falta el deseo de saber del que habla Meirie ².

Es decir, aunque se observa una gran adhesión al seguir el razonamiento de la profesora, la falta total de cuestionamientos deja evidente cierta apatía, algo así como una distancia entre la vida del aula y la vida propia que no se pretende disimular. Como ya señalara Freinet ³ (1970) entre los destacados maestros de la Escuela Nueva: "Vosotros decís 'Están en la luna'... Están en la realidad en la realidad de su vida y sois vosotros los que pasáis de largo (...) Nos hacen propiamente la huelga de hambre".

El profesor entretiene, ejercita el razonamiento, pero no quiebra el caparazón que mantiene al margen al alumno, que rara vez se entrega con la autenticidad de su ser a alguna tarea o a algún pensamiento que sinceramente sienta que atañe a su vida.

Se insiste en la importancia de la autenticidad de los actos educativos en el sentido de la organización de experiencias educativas, que dejen huellas en la construcción identitaria de los individuos, en la medida en que las mismas contribuyan a incentivar procesos de humanización.

La educación institucionalizada en centros escolares tiene, deliberadamente, un componente artificial, en tanto no deja librada la aprehensión de saberes a las experiencias fortuitas que los individuos puedan lograr en el tránsito de la vida real, sino, por el contrario, organiza sistemáticamente estas experiencias en torno a un currículo que, partiendo de criterios racionales y de economía de esfuerzos, permita potenciar los aprendizajes.

De manera que la inautenticidad del encuentro educativo no está necesariamente relacionada con la distancia de las propuestas escolares con la vida real de los estudiantes, sino con la falta de compromiso de la identidad de los seres sociales intervinientes en la experiencia educativa.

² MEIRIE, P., 2002.

³ FREINET, 1970.

Barbier ⁴ señala que enseñar no es transmitir conocimientos, sino organizar experiencias educativas en las que está en juego la identidad de los sujetos participantes. En la identidad de los sujetos diferencia tres componentes: los componentes de representación o saberes, los componentes operativos, sintetizados en el saber-hacer y los componentes afectivos que implican compromiso, gusto, disposición e interés por las propuestas de aprendizaje.

Las actividades del aprendizaje son movilizadoras de la identidad, en tanto ponen en juego lo que se sabe de antes, lo que se quiere saber y productoras de la identidad en tanto generan el trabajo interactivo y comprometido con los otros.

La autenticidad está vinculada con actividades socialmente situadas, que involucren la identidad de todos los participantes, de manera que las realizaciones llevadas a cabo por el conjunto importen a todos los implicados, en tanto éxitos o fracasos. El componente afectivo es de inmensa relevancia en este proceso, ya que las imágenes que los estudiantes hacen de sí mismos y de los grupos humanos a los que pertenecen, son a la vez cognitivas, afectivas y experienciales.

En este marco del quehacer comprometido con los otros, las actividades llevadas a cabo en el liceo, importan en sí mismas, más allá de las acreditaciones individuales. Los emprendimientos conjuntos entre enseñantes y aprendientes, exponiendo sus identidades a la mirada de los demás, habilitan el placer colectivo de los logros y la tolerancia a los fracasos, en tanto todos se sienten hacedores y partícipes de las acciones ideadas y operativizadas en conjunto.

Desde esta perspectiva, parece razonable que el estudiantado adopte una actitud distante, preservando su identidad frente a actividades que no parecen importar realmente a nadie, ni siquiera al profesor que las propone que, con frecuencia, parece más preocupado por dar cumplimiento al temario propuesto en cada unidad del programa que en crear situaciones de enseñanza que movilicen al grupo intelectual y afectivamente.

José Esteve ⁵, en una entrevista realizada por Ciancio ⁶, aborda una temática relacionada con la inautenticidad en el aula al reflexionar acerca de la pseudo información y de la pseudo comunicación, presente en el mundo actual, especialmente a partir de los medios masivos de comunicación.

Tal vez en ninguna otra época como en la actual, los seres humanos hayan estado tan expuestos a la comunicación ficticia que parece real, a partir de ciertos fenómenos masivos. Producciones mediáticas como los *reality show*, o los *chat* en Internet crean una pseudo comunicación en la cual absolutamente todo puede decirse, dejando fuera la identidad y, consecuentemente, el compromiso de quien dice, condición esencial de los actos de habla.

La atención flotante a la que se hace mención como entidad observable en las aulas, es un fenómeno complejo, enmarcado en un contexto histórico donde la pseudo comunicación entre los humanos es una realidad recurrente, fuera y dentro de las instituciones educativas. Tal vez, constituya un mecanismo

⁴ BARBIER, J., 1999.

⁵ Citado por CINCIO, G., 2003.

⁶ Ob. cit.

defensivo de quienes quieren preservar su identidad de lo repetitivo, lo trivial o lo intrusivo, en tanto contenidos prescriptos que se imponen sin negociación ni compromiso afectivo e intelectual mediante.

En definitiva, en el aula reina una suerte de desaliento de quienes tienen poca esperanza de encontrar allí algún desafío, algún reto al intelecto o a la emotividad que ponga en marcha la energía y el esfuerzo imprescindible para el aprendizaje y la producción creativa.

El traer al liceo al buen alumno y al buen docente que cada quien quiere ser, dejando en casa a la persona compleja que cada uno es, con sus certezas, con sus ignorancias, sus dudas, sus preguntas y sus respuestas a medias, explica en gran medida esa falta de autenticidad del encuentro cotidiano.

En algunos docentes se percibe un convencimiento muy firme de que el deseo de aprender está relacionado con el placer que genera enfrentar los obstáculos y vencerlos:

— Se puede aprender a razonar si se logra que el trabajo les guste. Matemáticas es una materia que cuando se deja de entender termina por no gustar, porque cada contenido está vinculado con el anterior. Hay que generar el gusto por la asignatura, yo creo que a partir del gusto se puede desarrollar el razonamiento.

— Hay que trabajar el gusto por la asignatura... (observación de clase de Matemática 2).

Estas palabras nos remiten a la expresión metafórica empleada por Torp y Sage⁷ referida al aprendizaje basado en problemas. "Uno penetra en la espesura (del bosque) y cuando encuentra lo que busca, siente el placer del descubrimiento."

En la búsqueda de la buena enseñanza serán fundamentales los esfuerzos por romper el círculo de ocultamiento e inautenticidad reinante en el aula, propiciando relaciones más humanas, en las que preguntar no sea un riesgo y aprender del error sea válido y deseable. Relaciones donde el profesor busque y propicie los desafíos de sus alumnos y donde el mayor compromiso ético que pueda asumir con ellos no sea *saber*, sino transitar juntos en la búsqueda del conocimiento, adentrándose en la espesura de lo ignorado para salir recomfortados y vitalizados por el placer del descubrimiento.

En el entramado invisible de las instituciones, donde habita lo no dicho, la palabra irrumpe con su poder instaurador de realidades. Poder nominar, explicitar con palabras, lo que subyace a la cotidianeidad pero no se explicita, levanta el velo de lo que estaba oculto con una potente fuerza realizadora que implica, a la vez, el impacto y el desequilibrio generado por el descubrimiento, y la responsabilidad ética de asumir las nuevas realidades.

Bibliografía

ÁLVAREZ MENDEZ, J. (2000): *Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*. 2.ª ed. Madrid. Niño y Dánila Editores.

⁷ Ob. cit.

- BARBIER, J. M. (1993): *La evaluación en los procesos de formación. Temas de educación*. Buenos Aires. Paidós.
- (1999): *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Buenos Aires. Ediciones de la Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Novedades Educativas.
- BRUNER, J. (1997): *La educación puerta de la cultura*. Madrid. Visor.
- (1997): *La fábrica de historias, derecho, literatura, vida*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- CAMILLONI, A., et al. (1998): *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires. Paidós.
- CIANCIO, G. (2003) "Cambian los escenarios, cambian los educadores: una conversación con José Esteve", en *Educar*, 6 (13), pp. 22-28.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1992): *Curriculum y evaluación escolar*. Buenos Aires. Aiqué.
- (1994): *Docente y programa*. 2.ª ed. Buenos Aires: Aiqué.
- EISNER, E. (1998): *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona. Paidós.
- (2002): *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires. Amorrortu.
- FREINET, C. (1970): *Parábolas para una pedagogía popular. Los dichos de Mateo*. Barcelona. Estela.
- PERRENOUD, P. (1996): *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. 2.ª ed. Madrid. Morata.
- TORP, L., y SAGES, S. (1999): *El aprendizaje basado en problemas*. Buenos Aires. Amorrortu.