

GARROTE, GARROTE, GARROTE... EL SÍNDROME DE SANFILIPPO

Pablo A. Lazzatti¹

Resumen:

Desde antaño, la sociedad se ha preocupado por demostrar y evaluar el grado de conocimientos que van adquiriendo los individuos que la integran.

La complejidad de calcular algo intangible, como el aprendizaje, tiene que ser objetivada de forma tal, que a la vez, permita no solo su medición sino también su seguimiento.

Este entramado de dificultades, que surgen de la materialización de lo intangible para su puesta en valor, nos sumergió en la constante búsqueda por idear y desarrollar una modalidad para evaluar procesos, que fuera totalmente neutral y que no pudiera ser permeada por las cuestiones de la subjetividad humana.

En oportunidades, evaluar es visto, tanto por profesores como por estudiantes, como sinónimo de calificar, de enjuiciamiento "objetivo y preciso" de la capacidad de los estudiantes (sobre todo de la cognitiva).

En este trabajo intentaré mostrar cuestiones que subyacen en la alfombra de estas concepciones. Su uso indebido como elemento de motivación y cómo a través del currículum oculto se puede desnaturalizar a la evaluación como instrumento de medición y mejora del proceso de enseñanza/aprendizaje, para convertirla en un objeto de sanción, en el garrote, garrote, garrote de Sanfilippo².

¹ Profesor Adjunto Ordinario de Derecho Comercial II Catedra III, Encargado del Área de Capacitación Docente, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP. E-mail: comision6lazzatti@gmail.com

² José "nene" Sanfilippo, reconocido futbolista de San Lorenzo de Almagro y el seleccionado nacional. En 2017 se postuló como candidato a diputado nacional por el Partido Renovador Federal en las PASO inmortalizando, en un polémico spot, la frase: "El que roba, garrote, garrote y garrote"

Palabras claves: Evaluación, calificación, motivación, ¿zanahoria o garrote? Sanción.

Abstract:

Since ancient times, society has been concerned with demonstrating and evaluating the degree of knowledge acquired by the individuals that comprise it.

The complexity of calculating something intangible, such as learning, has to be objectified in such a way that, at the same time, it allows not only its measurement but also its follow-up.

This network of difficulties, arising from the materialization of the intangible for its value, immersed us in the constant search to devise and develop a method to evaluate processes, which was totally neutral and could not be permeated by the issues of human subjectivity

On occasions, evaluation is seen, both by professors and students, as synonymous with qualification, of "objective and precise" judgment of the capacity of students (especially cognitive).

In this paper I will try to show issues that underlie the carpet of these conceptions. Its improper use as an element of motivation and how through the hidden curriculum can be denatured to the evaluation as an instrument of measurement and improvement of the teaching / learning process, to turn it into an object of sanction, in the garrote, garrote, garrote of Sanfilippo .

Keywords: Evaluation, rating, motivation, carrot or stick? Sanction.

1- 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.

La motivación podríamos definirla 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 a 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 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 flagrancia, 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.

Como vimos anteriormente, entre algunos usos que podemos encontrarle a la calificación 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 sancionarla -sin tener mínimamente en cuenta la producción efectuada- con una calificación negativa?, ¿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?

2- 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.

Miguel Ángel Santos Guerra.

¿Está prevista 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 considere 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 -oculto³- 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”. (Philip W. Jackson, 1990, pág. 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 rompe 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 innecesidad.

3- El síndrome de los hermanos Macana

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

Peter Druker

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

³ 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.

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 ira⁴.

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 pag,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. (Daniel 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 termina colapsada por el torbellino emocional, exteriorizando conductas que se visibilizan como irracionales⁵.

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

⁴ Según el psicólogo estadounidense Paul Ekman las emociones básicas son seis: tristeza, felicidad, miedo, ira, sorpresa y asco.

⁵ 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.

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.

4- COLOFÓN

Hacer cargo a un estudiante, 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 para acentuar la asimetría de poder en el aula, de modo que sus prácticas estén dirigidas a potenciar estudiantes y no devaluar personas.

Bibliografía.

1- Ordenanza 187/87, régimen disciplinario para alumnos de la U.N.L.P recuperado en fecha 24/3/2108 de http://www.med.unlp.edu.ar/archivos/secretarias/digesto/ordenanzas/ordenanza_187_unlp.pdf y Anexo I de la res. n° 130/16 HCD de la FCJyS UNLP recuperado en fecha 24/3/2108 de <https://www.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/institucional/HCA/resoluciones/res130.pdf>

2- Philip W. Jackson, (1990), La vida en las aulas, Segunda Edición by Teachers College, Columbia University, Nueva York. (Reimpresión de la edición de 1968 con una nueva introducción del autor.) recuperado en fecha 24/3/2108 de https://isp6-sfe.infed.edu.ar/sitio/upload/Jackson_Los_afanes_cotidianos.pdf

3-Miguel Ángel Pérez Nieto, Marta Mª Redondo Delgado, Leticia León (1997) aproximaciones a la emoción de ira: de la conceptualización a la intervención psicológica en R.E.M.E (Revista Electrónica de Motivación y Emoción) Volumen: XI, Número: 28, recuperado en fecha 24/3/2108 <http://reme.uji.es/articulos/numero28/article6/texto.html>

4-Daniel Goleman (1993), *La inteligencia emocional*, 25 edición, Bs As, Argentina, Editorial Vergara

5-“La escuela no cambia por decreto”. Entrevista a Miguel Ángel Santos Guerra disponible en <http://www.cienciaonline.com/2012/04/26/la-escuela-no-cambia-por-decreto-entrevista-a-miguel-angel-santos-guerra/> recuperado en fecha 24/3/2108.

6- Pablo Lazzatti (2017), Jugarle a la cabeza: una apuesta al aprendizaje lúdico y las neurociencias en la enseñanza del Derecho (pág.359/395) en Número Extraordinario de Revista Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. UNLP. 2017. ISSN 0075-7411