
EL NIÑO Y EL ADOLESCENTE DE HOY, EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Autora Liliana Mónica Saidón

Sacada de Contexto

Hace unos años atrás, en una etapa de preparación de los tutores que acompañarían a los profesores y estudiantes del profesorado en un curso de capacitación a distancia, para justificar la necesidad de dar “indicaciones obvias”, terminamos elaborando el texto que, aún resulta, con pesar, vigente. Tanto, que creemos vale sacarlo de su original contexto para sumarlo como contribución a la convocatoria que se abre para pensar juntos en torno a la violencia en ámbitos educativos desde las diversas perspectivas que podamos distinguir.

La evaluación en tiempos de carencias

Cuando nos confrontamos con las carencias en la formación básica del alumno, considerando que la mayor parte de su historia como estudiante presentó (¡y aprobó!) trabajos en los que se limitó a reunir fragmentos de textos ajenos (cuando no innominados... con ese renovado anonimato que cubre el latiguillo: “lo encontré en Internet”), convenimos necesarias algunas indicaciones para poder evaluar, a posteriori, en función de la evolución manifestada.

Acordaremos valorar toda evidencia de progreso tanto en las competencias comunicativas precisas para interpretar como las situadas a lo largo de las categorías de la elaboración del texto¹: la del **copista** (identifica textos de otros, apropiados, y los transcribe... citándolos); la del **compilador** (selecciona y coordina secciones de textos en un orden razonado); la del **comentador** (distingue fuentes adecuadas, las reúne y reproduce agregando sus propios comentarios y consideraciones) y la del **co-autor** (propone, crea y reformula los textos ajenos, citados, como referentes para ratificar o contrastar sus afirmaciones con las de los autores con los que “dialoga”).

Es conveniente ajustar las pretensiones respecto de los trabajos porque es difícil que transiten las dos últimas categorías quienes completaron estudios sin que se les exija la comunicación de información precisa e ideas propias y, consecuentemente, una forma de lenguaje escrito concordante. En los últimos tiempos, no se registra siquiera una módica redacción (correcta ortografía, puntuación y sintaxis) en los estudiantes de escuela media (lo que con mayor o menor modestia se solía lograr al finalizar la escolaridad primaria).

Más allá de los contenidos en juego, lo que se puede tomar como requisito de mínima es que el estudiante se responsabilice de su aprendizaje y desplace del centro de sus preocupaciones el control de la reacción institucional y docente. Se considerará, así, evolución a toda evidencia de haber podido priorizar el estudio en lugar de la vigilancia del modo de evaluar y el de presentarle las tareas a su profesor/a, al seguimiento del libro o texto del que extrae los problemas, su estilo y expectativas.

¹ Simone, Raefaele (2001) *La Tercera Fase*, Taunus, Madrid

Defender lo obvio²

Cuando los alumnos realizan actividades en las que no encuentran más sentido que cumplir objetivos más o menos enajenados, consolidan una concepción alienada de lo real y de su intervención en ella... como meros medios al servicio de fines impuestos de modo más o menos sutil, desde afuera. Éste no es un problema local sino global y frente a semejante deterioro, se hacen necesarias indicaciones elementales.

En síntesis: estas indicaciones que suelen obviarse a nivel de educación superior terciaria o universitaria, se rescatan, sin embargo, debido al compromiso con la conclusión satisfactoria de los estudios de los alumnos. Aún de los que egresaron de nivel medio mal preparados, acaso a expensas de políticas educativas de tácita o explícita promoción automática y no sólo no concretan logros básicos sino que padecen “desaprendizaje”. *Desaprendizaje* que deviene un obstáculo casi insalvable. Porque al dominar las maniobras y las escolarizadas versiones (¿perversiones?) del sucedáneo del saber que se debe ostentar para seguir aprobando, resulta cada vez más arduo asumir la responsabilidad sobre el propio aprendizaje³.

El estudiante que no cuenta siquiera con conocimientos muy por debajo de los correspondientes a la acreditación que le han otorgado, suele optar por seguir arrogándoselos (con el costo que esto implica) antes de aceptar su necesidad de aprenderlos.

Acaso lo prefiere así para evitarse el esfuerzo, la exclusión y/o la potencial “descalificación” que teme devendría de poner en evidencia, junto a su desconocimiento a todo el sistema de imposturas que, justamente, lo ha “calificado”⁴.

Para denegar sin riesgos de conflicto, aprende a eludir la contrastación entre lo que sigue pretendiendo saber y lo que ignora. Como tal ignorancia quedaría expuesta en ámbitos menos comprometidos con el sostén de esta impostura o en intercambios con docentes o pares menos sujetos a la mitificación institucional correspondiente, se promueve retraimiento pasivo o rechazo activo a cualquier relación susceptible de desenmascararla.

El estudiante apela, con mayor o menor pericia, a distintas maniobras evasivas o reactivas. En ocasiones, ejercidas con tanta o más violencia que la padecida como víctima. Víctima de la impostura con que le birlaron su derecho a ser acompañado en un genuino esfuerzo y a la autoestima emergente de la verificación de saberse capaz de terminar aprendiendo a expensas de su esfuerzo. La irritación con que, por ejemplo, imputa “culpabilidades” (con el fervoroso acompañamiento coral de algunos padres, autoridades, funcionarios y especialistas predispuestos) o proyecta ignorancias sobre quienes ponen en evidencia las propias, puede ser, sin embargo, más reparable que el escape por desgano.

² "Qué tiempos serán los que vivimos. que hay que defender lo obvio". Bertold Brecht.

³ El encaramamiento hegemónico de los sucedáneos fue fruto de un sordo proceso de (meta)-comunicación que erosionó, a punta de doble vínculo, la noción de sentido del quehacer docente, dejando un tendal de síntomas de malestar en el camino (siendo el *burn-out* el más notorio y la confusión, bloqueo y descalificación, social, los más habituales). Además de ese sutil efecto deletéreo, machacado desde los inevitables ideólogos predispuestos y ejercido, en un acoso instituido cuerpo a cuerpo, de funcionarios a inspectores pasando a directivos, profesores y maestros, se recurrió al más burdo expediente de resoluciones directas de promoción automática. Si el perjuicio no fue mayor, fue acaso gracias a la capacidad de resistencia.

⁴ Bateson, Gregory, *Pasos hacia una ecología de la mente*, Editorial Planeta-Carlos Lohlé, Bs. As., 1992

Sobre todo porque la apatía se realimenta positivamente: el docente disminuye el nivel del desafío para que la devolución se efectúe y el reto deviene así, progresivamente menos “tentador” para el alumno (al que le faltan saberes pero no sentido de apreciación). Como ya se lo discutiera en un encuentro de internacional⁵, ya en 1999 las investigaciones a nivel terciario y universitario registraban cómo las reacciones espontáneas de los sistemas educativos a las dificultades de aprendizaje, instauran círculos viciosos. Ciclando, sobre todo, en torno a la promoción, en una reacción que se concreta en cada aula a partir de lo que se instituye desde los más altos niveles sociales de co-determinación:

A fin de garantizar una proporción aceptable de éxito en los alumnos, cuestión cada vez políticamente más importante, se tendería a aumentar la diferencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa. Como los estudiantes consideran que el contenido de las evaluaciones (más estrictamente, de los exámenes), es lo que tienen que aprender, esta situación tendría efectos dramáticos en sus creencias sobre lo que son los saberes en juego. Esta situación, les soslaya la complejidad del pensamiento profesional o disciplinar avanzado, restándoles recursos para enfrentarlos. En la formación docente, las pérdidas se extienden porque cuando lo que se birla está al nivel de desafíos propios de competencias y contenidos tanto profesionales como disciplinares, la merma impacta en los grados de libertad de los futuros profesores. Ni siquiera tendrán necesidad de seleccionar lo “más fácil” o facilitado para evaluar a sus alumnos, ya no cuentan con la posibilidad de elegir porque lo complejo, lo crítico, ha perdido entidad y sólo cada entusiasmo personal o el albur de cada trayectoria los llevará a la buena providencia de recuperarlo. Cada vez con menos posibilidades, dada la efectividad de tan sorda como perversa realimentación positiva de la banalización de los aprendizajes que reaparece apalancando la de las ulteriores enseñanzas.

El docente, sobre todo cuando apunta a saberes como los de matemática o lengua, muy dependientes de conocimientos previos en general y de los básicos en particular, sigue rebajando la apuesta en intentos cada vez más patéticos de provocar comunicación con su alumno. Todo se desliza a un colapso anunciado que en el peor de los casos se salda con la renuncia hacia una renovada ficción didáctica⁶ o a una obstrucción determinada por el “bardo” y la mala conducta de la clase... en la que abundan compañeros tanto más “solidarios”, cuanto más se identifican con la necesidad de escape.

A dónde iremos a parar

La facilitada huida hacia el futuro, eventualmente se interrumpe. Cuando llega el momento en que los alumnos deben, sin ir más lejos, poblar ciertas aulas universitarias en que la banalización no puede invadirlo todo. Consta que en las de matemática, por ejemplo, esta laxa tensión irresuelta se plasma en ausencias: los alumnos no están (¿no “se hallan”?). El enigma pasa a ser, como comentan colegas españoles a los que no les faltan inscriptos pero sí quórum, *dónde están los alumnos. A dónde han ido a parar*, pasan a condolerse sin remedio (sin que los salve ni la emisión de hasta de doctorados... con o sin fondos)⁷.

⁵ Artigue, Michèle (1999) *The Teaching and Learning of Mathematics at the University Level* Crucial Questions for Contemporary Research in Education (ICME 1999)

⁶ En matemática a nivel medio, es clásica la que se evidencia en exámenes en que tienen creciente *puntaje* las preguntas que sólo exigen rememorar una definición (como la de función o límite) o la reproducción de un mecanismo (típicamente, el trazado de una paralela al eje y para verificar si una curva puede o no ser la gráfica de una función). Cuestiones en que no se exige compromiso alguno con la comprensión para dar la respuesta correcta. El que no puede “prepararse” para ese examen es porque... “no pone voluntad”. El docente concede estas preguntas a creciente mala conciencia pero no encuentra demasiadas alternativas para conciliar la necesidad de “cumplir con el programa” y no reprobar masivamente a estudiantes que ni siquiera saben las tablas de multiplicar y a quienes excede una suma de fracciones o un problema elemental de regla de tres simple.

Con una pena que parece confirmar lo que ya decían las tías antes de los develamientos de la violencia invisible, simbólica o institucional: que la indiferencia entraña mayor rechazo que el enojo expresado. Antes de quedarnos solos, acaso convenga revisar las distintas manifestaciones de un régimen que, a fuerza de evitar la “violencia de excluir”, usurpa motivaciones y falsea promociones. Quizá valga cuestionar esa inclusión sin límites antes de naufragar en el desaire que se revierte sobre quien pretende enseñar. Máxime con tantos cautivados por la condena de simular saber que, sin embargo, “no se hallan”. “No hallarse” es más hondo que apenas “extrañar”: pocos se encuentran cuando se los ha despojado de la razón de ser de estudiar dejándoles como perversa prenda de cambio, las vanas apariencias del saber.

Autora: Liliana Mónica Saidón

Prof. Ing. Didáctica de Matemática y Ciencias Básicas con medios Informáticos .Asesora y referente en congresos, conferencias y proyectos del área (como el ministerial, de mejoramiento de la enseñanza de las ingenierías). Directora del Centro de Investigación y Capacitación Babbage. www.centrobabbage.com
Capacitadora. Dedicada a la Promoción / Elaboración de proyectos virtuales de software libre. Profesora Titular del Taller de Pedagogía en Maestría en Planeamiento (Universidad de Buenos Aires). Investigadora y coordinadora del Proyecto del Mejoramiento de las Enseñanzas en Ingeniería en la Universidad Nacional de La Matanza (Abril 2007). Profesora de Inteligencia Artificial en el Instituto Terciario Da Vinci
Moderadora del foro hispanoparlante en proyectos Inter-universitarios y colaboradora en la asesoría del proyecto de matemática relacional / dinámica de software libre.

Autora textos de referencia en la formación docente, libros que llevan varias ediciones sucesivas dentro del catálogo de selección ministerial y de aplicaciones de software disciplinar y didáctico.

Email: liliana.saidon@centrobabbage.com

Citar

Saidón, Liliana Mónica, El niño y el adolescente de hoy, en el ámbito escolar. Disponible en www.nuestraldea.com

⁷ En una muda depreciación a voces que mientras procura evitar el agotamiento del mercado al que se dirige, rebaja un campo que deviene resbaladizo bajo la polución de tanto *paper* y en que las maestrías pueden llegar a tener que completar una formación que solía brindarse a niveles de pre-grado. Aunque la muestra es reducida y difícilmente se acepte como síntoma, no deja de ser una señal que un alto porcentaje de aspirantes a ingresar a una maestría (un tercio), no logren “aprobar” siquiera tras dos intentos domiciliarios sin limitaciones de tiempo para su envío electrónico, una *prueba* por debajo del nivel de dificultad de los históricos exámenes de ingreso a la secundaria.