

El alma de los esclavos: Tres perversiones del sistema educativo



JULIO CÉSAR MATEUS

Licenciado en Comunicación por la Universidad de Lima.
Magíster en Estudios Avanzados en Comunicación Social por la Universidad Pompeu
Fabra de Barcelona (España).

Profesor de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Lima.
Profesor del Departamento de Ciencias Sociales y Políticas de la Universidad del
Pacífico. Secretario Académico de la Escuela de Posgrado de la Universidad de Lima.
Especializado en Educación y Comunicación por la Universidad Autónoma de
Barcelona (España).

Secretario Ejecutivo de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación
Social (FELAFACS) entre 2006 y 2009.

Editor adjunto de la Revista Académica Diálogos de la Comunicación.

SUMARIO:

- I. La gravedad de la nota.
- II. Inmediatez vs. Innovación.
- III. Estanques curriculares.
- IV. Colofón.



Revista editada por alumnos de la Facultad de Derecho de la Universidad de Lima

ADVOCATUS 128

Juan dirige un colegio que algunos llaman de "educación alternativa", donde se aspira a formar personas libres y autónomas. Además de una biografía generosa en anécdotas y sobrados reconocimientos por su trayectoria como profesor, Juan tiene un repertorio de frases célebres que todas sus generaciones de alumnos llevamos tatuadas en la consciencia. "No tengas alma de esclavo" es una de ellas.

La repetía tanto en nuestra época escolar que, al menos para mí, pasó a convertirse en una frase típica y no me interesé en el trasfondo. "No tengas alma de esclavo", gritaba al que metía bulla esperando una indicación de silencio para empezar las clases. "No tengas alma de esclavo", le decía al que pasaba al lado de un papel de basura en el piso sin recogerlo. "No tengas alma de esclavo", al que hacía las tareas en el recreo antes de clase sólo para que no lo amonesten.

Como Juan abundaba en frases creativas, algunas subidas de tono pero casi siempre hilarantes, sólo las remedábamos como quien repite un dicho, un *idiom* anglosajón o un eslogan publicitario. Nunca me ocupé de buscarles sentido, salvo a esta del "alma de esclavo". Y no fue hasta que empecé a trabajar como profesor universitario, hace algo más de 6 años, y tuve que enfrentarme al proceso educativo desde el lado inverso.

A partir de esta experiencia –personal y probablemente sesgada– es que propongo tres ideas en torno a lo que representa la cultura del esclavismo académico: las calificaciones, la productividad y la compartimentación.

I. LA GRAVEDAD DE LA NOTA

Un ejercicio que repito las primeras clases de cada semestre en la universidad es entregar una hoja en blanco a los estudiantes. Les pido plasmar en ella todo lo que venga a su mente cuando digo "educación". Ciclo tras ciclo suele ocurrir lo mismo: nada. Miradas hacia los lados para copiar lo que alguien intente hacer primero, caras de signo de interrogación cuando no de fastidio por una instrucción tan vaga. Espera tensa para no dar pie sin bola. Miedo al paso

en falso. Suele ocurrir también que, pasados incómodos minutos de silencio e inacción, alguno, asumiendo las veces de líder, alza la mano y pregunta por los detalles. Ese cuestionario básico contiene preguntas como: "¿escribimos o dibujamos?", "¿con lápiz o con lapicero?", "¿lo hacemos aquí o es para la casa?", y la pregunta más ruin de todas: "¿es con nota?".

Es entonces cuando se me viene a la cabeza Juan y su lema "no tengas alma de esclavo", mientras se pone rojo como un dibujo animado.

En la mayoría de casos, parecemos haber sido educados para llenar formatos. Para completar espacios en blanco. Para seguir instrucciones (siempre que se nos premie de alguna forma). Para escribir sobre las líneas punteadas. Para no salirnos de los límites impuestos. Temer a una página en blanco es, metafóricamente, temer al futuro. Temer a no saber qué hacer porque ese preciso "hacer" podría estar errado. Y nadie quiere errar en la escuela moderna.

El sistema escolar del viejo orden tiene herencias buenas y malas. Entre las buenas están el acceso generalizado –aunque a veces ejercido más como una obligación que como un derecho–. Entre las malas, que son bastante más, el habernos inoculado el virus de la mediocridad a través de su espíritu cuantificador. Su convicción de calificar todo con un número o una letra. De entregarnos respuestas y no preguntas. De valorar a las personas por su nota. De medir y comparar. De crear falsas expectativas. De hacernos creer que esa evaluación, por si fuera poco, es objetiva y que sus mecanismos se reproducen fuera de los entornos controlados del aprendizaje.

Si el origen de los estándares no es malo, en tanto facilitan indicadores de progreso, si resulta terrible la costumbre de creer que lo son todo. La evaluación vista como fin y no como medio. Se ha pervertido la "evaluación formativa" prevista para señalar la necesidad de ayuda, convirtiéndola en una razón para castigar el mal desempeño. Las consecuencias de esta deformación son nefastas: basta ver la reacción de espanto cuando las pruebas internacionales

relegan al país a los subsuelos del sistema educativo mundial. La respuesta del Estado coincide con la de sus ciudadanos en la escuela; dejar de formar y dedicarse a "salir bien" en el examen.

Se ha institucionalizado, entonces, la idea de la evaluación como premio y castigo. *Carrot or stick*. Nos ha impuesto la falsa convicción de que un número puede, efectivamente, simbolizar nuestro desempeño y predecir nuestros fracasos y fortunas. Si se me acusa de una mirada apocalíptica o reduccionista hacia el tema, debo decir aún más: veo este fenómeno crecer; y para mal. El diálogo cotidiano con maestros de todos los niveles me convence de la emergencia de una patología académica: la mendicidad del punto extra, el reclamo a lo "mal evaluado".

Como bien refería el maestro Constantino Carvallo (2005), las notas son la perversión del aprendizaje porque producen casi siempre un fenómeno excluyente: Desplazan a la curiosidad, al deseo auténtico de saber y son siempre injustas, porque premian la capacidad y no el esfuerzo.

Estas notas, impregnadas de conductismo, se han convertido, a pesar de las advertencias, en el mayor suceso para valorar el éxito personal. Y, por cierto, para amplificar la frustración. El padre preguntará por la nota obtenida, sin mayor interés en el proceso que llevó a conseguirla, ni las variables que pudieron incidir en su logro. La nota. ¡La nota! Si es 20, un helado. Si es 10, no hay *Play Station* (cuando hay, si no, un golpe en la cabeza a secas).

Los estudiantes, que comprenden bien el mensaje del sistema, harán lo que corresponda por ser "mejores". Si hay que copiar, copiarán. Si hay que enfermarse, se enfermarán. Si hay que matar a la abuela -al menos en sentido figurado- la asesinarán cuantas veces corresponda para excusar una mala calificación.

A pesar de ello, nadie valora las notas de la misma manera. Una nota pobre con un profesor que el estudiante admire -usualmente por difícil- es una *notaza*. El mismo guarismo con otro colega más relajado deviene en una injusticia. Una investigación hecha en los Estados Unidos halló que los comités de admisión a las universidades y las gerencias de recursos humanos valoraban las notas absolutas independientemente de cómo habían sido obtenidas. Por eso se empiezan a crear movimientos sociales para exigir puntajes más altos, independientemente de las razones para obtenerlos, con la certeza de que éstos deparan mayores beneficios para los alumnos en el sistema¹.

Todo es parte del libre mercado de subjetividades que a veces confunde pero siempre convence. Esta es una valoración expandida a los padres, por supuesto, que no celebran con la misma intensidad la nota destacada en Arte que la que sacaron en Matemática. Ni prodigan el mismo entusiasmo el 18 de Educación Física que el 18 de Inglés. Existe, pues, una jerarquía simbólica respecto a lo que la sociedad -qué engañados estamos- considera los aprendizajes más necesarios, más útiles, más premiados.

II. INMEDIATEZ VS. INNOVACIÓN

Hemos convertido el sistema educativo en uno netamente utilitarista, donde la nota cumple un rol de sanción que trastoca todos los niveles del aprendizaje (el moral y el pedagógico, entre ellos). Un sistema que, además de las calificaciones, valora mejor los aprendizajes inmediatos. El estudiante pregunta ante los contenidos: "¿y esto para qué me sirve?", y la respuesta es que algo sólo le sirve "en tanto lo podrá aplicar en algo útil". Cuando se incumple ese contrato de servicio, el estudiante queda defraudado. Toma conciencia de que hay saberes descartables. El hecho de aprender por aprender es una tonta utopía, un sinsentido. Tiene que haber *alguna* razón satisfactoria. A partir de ahí, en el colegio

1. Al respecto, consultar el artículo "There's a Good Reason Grade Inflation Is Here to Stay", publicado en *Pacific Standard*, <<http://www.psmag.com/education/good-reason-grade-inflation-stay-princeton-harvard-university-71087/>>.

y luego en la universidad, el estudiante (des) interesado empieza a medir las limitaciones de su esfuerzo y concentración para ver dónde le conviene invertir. Como es adverso al riesgo, además, privilegia sólo aquello que le depara réditos concretos e inmediatos.

Coincidimos con Silvia Bleichmar en la convicción de que:

"No podemos decirles a los chicos que tienen que ir a la escuela porque así se ganarán la vida. Decirle a un ser humano que tiene que estudiar porque está trabajando para tener trabajo es contradictorio con darle un sentido a la vida. Porque lo que le estamos diciendo es que su vida sólo vale para ser conservada en sí misma, y no para producir algo diferente. Si a un ser humano le decimos que lo único que importa de todo lo que está haciendo ahora es prepararse para seguir viviendo, estamos hablándole a un esclavo y no a un ser humano." (2012, p. 132)

¿Y cuál sería el problema de que la nota dé sentido a la experiencia educativa? Muy simple: Que se antepone al riesgo. Y sin riesgo no hay innovación. La innovación necesita del error, el invento se nutre del fracaso. De lo contrario estaríamos abonando una práctica que antepone la reproducción a la creación. Que auspicia el camino seguro y predecible. Que prefiere el éxito individual al colectivo. Allí cuando la nota se convierte en el único indicador, se pierde la mística del proceso de formarnos para el cambio y se instala otra, de formarnos para el *USO*.

Todo lo contrario a lo que sucede –o sucedió en algún momento– en el nivel educativo inicial, donde el trabajo era colaborativo, y los estudiantes no eran tan conscientes de cómo son evaluados. Allí donde se trabajaba en mesas para compartir y no para competir. Hoy, a medida que superamos los ciclos de aprendizaje, éste se hace más competitivo pero menos retador en términos de innovación. Siguiendo la tesis de Sir Ken Robinson en su famosa charla TED, el sistema escolar mata progresivamente la crea-

tividad, mutila la capacidad de soñar e inventar, y la reemplaza por un inventario canónico de temas y respuestas que deben ser respondidos de determinada manera.

El ocio educativo es muy mal visto. Se valora la clase que brinda habilidades concretas antes que aquella que proporciona un marco de reflexión para criticar los saberes establecidos. Este baremo de productividad se arrastra desde los primeros años escolares. Recuerdo la satisfacción de nosotros, como estudiantes, y el consiguiente orgullo de nuestros padres, al comprar un nuevo cuaderno porque habíamos agotado el anterior. Era un signo irrefutable de que allí se estaba haciendo *algo*: había trabajo, era evidente. Miremos si no, la desconfianza que generan esos otros cursos donde pasan las horas y no parecemos encontrar su sentido útil. La desesperación por la pérdida de tiempo.

También sumo a esta idea la angustia de padres y algunos estudiantes por qué hacer en las vacaciones, esos desiertos calendarios donde nos enfrentamos a la libertad sin idea de cómo administrarla. Sin tareas precisas que cumplir ni objetivos dispuestos que puedan ser monitoreados, la gestión del tiempo libre supone un dolor de cabeza preocupante, que cada vez más, pretende ser amainado por paquetes de actividades suplementarias que, por si fuera poco, hemos dado en llamar "vacaciones útiles".

Traigo a colación una reflexión que escribí comentando el libro del profesor catalán Joan Doménech Francesch (2009), *Elogio de la educación lenta*, cuando cuenta que los griegos tenían dos dioses distintos para representar el tiempo: uno era el dios de los acontecimientos, el Kairós; otro era Cronos, el que medía dichos acontecimientos. El primero estaba asociado a la calidad y el disfrute destinado a los momentos pausados: ver a los hijos crecer, estar con la persona que te gusta, comer un dulce saboreándolo de a pocos, aprender a leer y escribir. Todos procesos –cognitivos y sensibles– que suponen pasos necesarios y ritmos propios modelados por cada situación particular. Hoy, el Cronos parece haber superado al Kairós en nuestros

sistemas de vida. Como dice un proverbio africano: hoy los hombres tenemos reloj, pero nadie tiene tiempo.

En efecto, la manera como entendemos el tiempo configura el tipo de sociedad que aspiramos ser, donde no toleramos los compromisos al margen de la inversión temporal que supongan ("te ayudo, pero ¿cuánto te vas a demorar?"). Vivimos subyugados por las nociones de ser productivos y ser competitivos –malentendidas ambas como circunstancias creadas sólo para acumular bienes materiales–, bajo la ecuación que propone que "el tiempo es dinero". Así, el actual se convierte en un tiempo de lo efímero, de lo líquido, de lo incierto, de lo descartable. Priorizamos el producto sobre el proceso, cuando la educación representa exactamente lo contrario.

Frente a este reto de revalorar los procesos cabe cuestionarnos el sentido que tiene cierta educación al servicio del tiempo. Si resulta difícil leer textos largos porque vivimos aterrados –y obligados– a no perder el tiempo; si el ocio ha devenido en un agravio; si es mejor producir y evaluar en serie; si sacrificamos el sabor de una comida a fuego lento por una precalentada, conviene pensar en el tiempo como otra esclavitud arraigada en el sistema que deberíamos proscribir². La educación, como la vida misma, se banaliza cuando se convierte en una mercancía.

III. ESTANQUES CURRICULARES

Finalmente, la tercera perversión de la que quiero hablar es de la compartimentación de los aprendizajes. Difícilmente la solución a algún problema complejo del mundo real pueda hallarse en los apuntes precisos de alguna asignatura. El cerebro no funciona como las carpetas de una computadora, es menos ordenado de lo que creemos. Y precisamente por ello es más innovador. Pero la forma como somos educados parece desconocerlo.

Los diseños curriculares son obras que probablemente se encuentren entre la ciencia y el arte. Parto del reconocimiento de su complejidad, pues no es tarea fácil proponer itinerarios de aprendizaje que satisfagan a todos. El problema radica en que la racionalización de esos aprendizajes profundiza una visión compartimental. Cada curso tiene un razonamiento propio, una lógica, un cúmulo de temas y una manera de evaluarlos. Así, construyen autonomías inexistentes en el plano de la realidad. Este ombliguismo ha decrecido, sobre todo, con la llegada de internet, donde el acceso a los temas es, por el contrario, reticular, irrestricto y caótico. La prioridad, en ese sentido, debería estar en formar para encarar ese maremágnum de datos antes que ordenarlos de forma arbitraria para el consumo fácil. *For dummies*.

Todo esto ha querido ser combatido desde hace años con dos conceptos-clave: la transversalidad y la interdisciplinariedad. Pero aún bajo estas propuestas la mayoría de docentes somos víctimas de problemas ligados a nuestra propia preparación especializada y a las estructuras burocráticas en que nos movemos.

En el caso de lo transversal, el aprendizaje que atraviesa muchas áreas curriculares, suele aludirse al riesgo del desvanecimiento, pues nadie termina asumiendo la responsabilidad política de su aplicación. Tarea de todos, responsabilidad de nadie. El caso de la interdisciplinariedad, por otra parte, supone cambios que van más allá de la retórica y que escapan a las posibilidades personales: desde nuevos entornos físicos hasta flexibilidad institucional para poder promover encuentros entre miradas diversas. Casos de éxito, como los laboratorios surgidos en los '90 y los *fablabs* que se vienen incorporando en muchas universidades, demuestran la urgencia de un diseño más libre y que incentive las intersecciones, los cruces, las aproximaciones poliédricas no sólo dentro de la propia Academia sino

2. Existen, desde hace muchos años, movimientos que reivindican la lentitud en diversos espacios de la vida, inspirados en la denominada "filosofía slow". Consulta en: <<http://movimientoslow.com/>>.

fuera de ella, con la sociedad en su conjunto, y desde los primeros momentos de la formación.

Sin embargo, con la emergencia de modelos más flexibles, recobra fuerzas la perversión esclavista que demanda una oferta más clara y segura ("Me encantó la clase porque hiciste que todos participáramos –me escribió una vez una alumna– pero no me quedó claro qué de todo eso entrará en el examen"; "¿Dónde voy a poder trabajar si estudio esta carrera?"; "¿Cuánto gana en promedio un egresado?"). Aún con esfuerzos innovadores, prevalecen las ofertas fragmentarias y feudalizadas de contenidos, sujetas a la estrechez de sílabos que empiezan y terminan en sí mismos. Las revistas científicas y el sistema académico en sí, facilitan la endogamia y la autocomplacencia.

IV. COLOFÓN

El sistema educativo enfrenta retos cada vez mayores: el aumento de la población y de las expectativas sociales promueven un contexto poco amable para las reformas. El riesgo de experimentar a gran escala y la poca audacia política para liderar cualquier cambio son factores que están convirtiendo a las escuelas, institutos y universidades en expresiones prehistóricas.

El movimiento que crea internet a través de cursos masivos y gratuitos, sin ser la panacea, empiezan a jaquear –o *hackear*, suena mejor– las bases modernas de la academia. Las resistencias, desde luego, seguirán apareciendo y diseminándose hasta que una masa crítica empiece a demandar lo contrario. Hasta que los oprimidos, como en tantos momentos de la historia, sean conscientes de su condición de esclavos y exijan una educación libertaria alejada de las calificaciones, la productividad y la compartimentación. De lo contrario, como dijo Paulo Freire, decir que los hombres son personas y como personas son libres y no hacer nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva, es una farsa.

Referencias

- Bleichmar, S. (2012). *Violencia social - Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. (3ª edición). Buenos Aires: Noveduc.
- Carvallo, C. (2005). *Diario educar: tribulaciones de un maestro desarmado*. Lima: Aguilar.
- Francesch, J. D. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Graó.