

La teatralidad de la vida universitaria;
el engaño y la simulación en el aula

La teatralidad de la vida universitaria;
el engaño y la simulación en el aula

Cándido Chan-Pech



anthropiQa 2.0

Cómo citar este libro en normativa APA 7 (2020):

Chan-Pech, C. (2020). *La teatralidad de la vida universitaria; el engaño y la simulación en el aula*, AnthropiQa 2.0.

ORCID: 0000-0003-0030-0313

© anthropiQa 2.0

© Cándido Chan-Pech

Portada: Dariusz Sankowski

<http://www.anthropiQa.com>

anthropiqa@gmail.com

Badajoz, España

Edición primera, diciembre de 2020

I.S.B.N. 9798588829939

ÍNDICE

INTRODUCCION	13
I. El arte de engañar al maestro	17
Un deseo adultocéntrico	18
Habitar la universidad	48
El engaño como espacio de resistencia	58
II. La perversión de la escuela	67
La complicidad del currículo	67
La evaluación institucionalizada y administrada	71
Un dispositivo de control	78
Ritual y poder	82
Todo lo que se puede medir, se puede mejorar	85
La patología de la evaluación	92
Los números mal usados	93
El gran engaño de la calificación	97
III. Un deseo llamado calificación	105
La inmoralidad de la calificación	106
El deseo y la fijación por el número	114
“Yo solo quiero el papelito”	120
IV. La cultura del esfuerzo	129
El deseo de cumplir y quedar bien	130
El esfuerzo como mérito	138
La decepción del esfuerzo	144
El esfuerzo dopado	150
V. La escuela está en crisis	155
La crisis de la escuela	156
La posibilidad de la desescolarización	158
Crítica a la racionalidad instrumental	161
La decolonialidad de la escuela	162

VI. Artilugios y tretas: disfraces del engaño	165
El suéñelo: el disfraz de lo que no se sabe	168
Aprender a no-leer	172
Aprender a escribir sin leer	180
Conceptualitis	184
El affordance de la tecnología	187
VII. Rituales y ceremonias	193
Los halagos	194
El rating de los pretextos	200
Exposiciones	205
Ganando puntos	209
El polizonte	210
A manera de conclusión	217
Referencias bibliográficas	219

A mi madre, en su memoria
A mi padre, por el honor de ser su hijo.
A Samuel y Sharon, la continuidad de mi existencia
A Gloria: por la gloria de tenerte y
a Febe por ser mi compañerita de todos los días.

INTRODUCCION

Este documento está escrito bajo la mirada de un profesor universitario, específicamente de las licenciaturas relacionadas con la pedagogía y la educación, además de clases con alumnos de posgrado en la profesionalización docente. Son resultados de reflexiones emanadas de las vivencias cotidianas con alumnos universitarios y las preocupaciones que se derivan de las actitudes asumidas diariamente en los salones de clases, así como las interpretaciones de las situaciones cotidianas, triviales y tribales de los aconteceres diarios en los espacios áulicos con sujetos en constante dialogo e intercambio de concepciones.

Se escribió en el afán de descotidianizar la vida en la universidad, con la intención de iniciar una ruptura con el flujo de la cotidianidad, de visualizar lo inaparente, elevar al objeto de estudio las lógicas escondidas en lo trivial. Estos lentes antropológicos, han permitido durante casi 20 años percibir como las actitudes, los intereses de los estudiantes universitarios van evolucionando en clara desvalorización de la formación profesional. Víctimas de la avasallante globalización que les ha arrebatado las ilusiones, las esperanzas y la posibilidad de un mundo mejor; han diseñado estrategias, artilugios y rituales para sobrevivir en los espacios universitarios y áulicos.

Estas representaciones e imaginarios colectivos han dado lugar a prácticas que elaboran, producen y exhiben para lograr una calificación que les permita pasar la materia. Para comprenderlas se tiene que reconocer que dichas prácticas están en estrecha relación con las concepciones que se tienen sobre el logro de un título, así como la búsqueda finalmente de un espacio de trabajo que pueda garantizar una remuneración redituable. En este sentido "... los imaginarios y las significaciones sociales como vía explicativa de la realidad se debe a la posibilidad de mirar un todo que se estructura sobre ciertas condiciones de cambio y movimiento que han de ser develadas." (Hidalgo Villegas, 2017).

Se empieza con la idea de que, aunque el engaño es una acción nada ética e inmoral, el engaño es como la magia: un arte. Es un arte en el sentido que se expresa con astucia y sutilidad caracterizada con una genialidad creadora digna de aplaudirse. La idea que se quiere argumentar estriba en que el alumno actual de la universidad presionado por su contexto se inscribe con la única intención de buscar un título que garantice un trabajo. Para ello utiliza el engaño, con la intención obsesiva de lograr la calificación necesaria para acreditar. Esto es consecuencia de como los contextos y escenarios sociales, familiares y comunitarios empujan a los jóvenes a una exigencia y una presión cada vez más fuerte de estudiar y conseguir un título. Para ello, en sus largos cuatro años de estancia, descubren que el docente es quien puede ayudar o estorbarles, por lo que diseñan estrategias, artilugios y recrean rituales para convencer y en su defecto engañar al maestro. Este engaño, es parte de un *performance* mimetizado donde también el docente simula, solapa y realiza componendas para legitimar el número. El engaño tiene como objeto de deseo la calificación, se proyecta y se vive como una pérdida, pero con una ilusión de autorrealización. El engaño es una estrategia escolar, es arte, simulación y disfraz. El engaño es la consecuencia de una frustración al esfuerzo, es un mecanismo de defensa. Es una forma de expresión de la cultura del esfuerzo. El alumno engaña, para faltar a clases, para justificar, para no entregar trabajos, para entregar mal los trabajos. El alumno engaña mientras halaga, mientras simula una exposición. En el engaño negocia, manipula, y racionaliza su acción; y se acude a la categoría de teatralidad, considerando cada acto como una condición de teatral de la representación de la cotidiana. La idea de teatralidad refiere a algo exagerado o pretensioso, que intenta no pasar desapercibido. La teatralidad, de este modo, se asocia a una puesta en escena o a una actuación.

La percepción del engaño es una reflexión de la contradicción en términos hegelianos, estas obedecen a una manera dialéctica de ver el mundo para descubrir que están

manifiestas en códigos culturales, de modo que muchas actividades humanas son elaboradas para llenar y simular ausencias. Esta complejidad escolar tiene un lado fascinante, la posibilidad de descubrir actividades cargadas de cultura simbólica, esa parada debe ser frecuente en la travesía de los que allí habitamos, para advertir que nuestras cotidianidades nos llevan por inercia dar por descontado que la escuela es; de cierta manera, tratar de entender la lógica detrás de lo que se hace cotidianamente. Esto es una visión antropológica de la vida, que, al bajarnos la soberbia, nos deja en posición de aprender y de aceptar que la humanidad es una enorme colección de significados para los actos en la escuela.

Este documento no es un listado de referentes teóricos, ni pretende construir uno, al contrario, es la mirada práctica desde la teoría. Sin embargo, se reconoce la clara influencia de la teoría de la cotidianidad de Agnes Heller, de Alfred Schütz, George Lukács, de Edmund Husserl y, Berger y Luckman; además de las lecturas abrasivas de Foucault, Freud y Freire. Pero sobre todo se pretende cumplir con la encomienda de la pedagogía crítica: develar las prácticas y discursos homogeneizantes que pretende el pensamiento dominante para continuar con la formación esclavizante y deshumanizante de nuestros jóvenes. Espero poder cumplir.

Tapachula, Chiapas; noviembre, 2020

I. El arte de engañar al maestro

*Consiste en descubrir la manera de sortear
con menos dificultad el desafío de ocultar ante su maestro
aquellas cosas que no se sabe
y esto hecho con más astucia que la que dispone
para plantearse nuevos interrogantes o problemas
o formas inteligentes de resolver problemas viejos.*

Rodolfo Bohoslavsky

El engaño tiene su origen en la verticalidad de la escuela, en la opresión y obsesión de dominar y controlar al individuo. El engaño es una demostración de las márgenes de acción que recrean los alumnos frente las prescripciones institucionales. Son evidencia de las resistencias escolares, expresadas en los rituales cotidianos, estos se convierten en un medio que esconden en su recreación los intereses del sujeto fortalecidos con sus imaginarios colectivos y representaciones sociales. A partir de ello se reproducen falacias, entendidas como los argumentos que carecen de validez pero que tienen la apariencia de ser correctos y aparentemente válidos, pero escondiendo la contradicción en la realidad. Las falacias giran en torno a una falsa promesa, que se sublima en la búsqueda de un título; la promesa de movilidad social, del éxito y de la idea de que sí se estudia se tiene mejor trabajo y se vive mejor. Así, en esa aparente verdad, existe subyacentemente el engaño escondido detrás de un argumento o razonamiento. El alumno engaña a “su maestro”, porque quiere una calificación, sabe que para conseguirla necesita cumplir con “su deseo y el deseo del maestro” y la exigencia institucionalidad, de allí que encuentra la forma de sortear esas exigencias y prescripciones, de “pasar” simplemente pasar, en ello va desplegando acciones entre el deseo y el disfraz los cuales rayan entre lo histriónico, la creatividad y el arte. Sin embargo, ello no se puede comprender sino se entiende desde el inicio: el empuje de una cultura del “estudio”, y ante la pujanza y aliento de un deseo... el de los padres en el ejercicio del poder adultocéntrico.

Un deseo adultocéntrico

Los padres desean, y anhelan lo mejor para los hijos; deseo que se convierte en obsesión; obsesión por asegurarse una mejor vida con mejores ingresos económicos. Esta obsesión característica de nuestro tiempo y de nuestra generación, es la principal razón para invertir tiempo y dinero en estudios superiores. Padres y alumnos en un claro contubernio se convierten en clientes-consumidores del producto-servicio que es la universidad. Esta mercantilización de la educación y la presión por realizar estudios en áreas “prácticas” con una finalidad plenamente laboral, ha llevado al declive del sentido social, humano y filosófico de conseguir una profesión. Las épocas en donde se asistía a la universidad para ampliar conocimientos quedaron atrás. Estas generaciones empujadas por las obsesiones familiares comienzan a matricularse en carreras supuestamente mejor pagadas y con mayor demanda en el mercado laboral o cuando menos les garantice una plaza o retribución salarial constante.

Esta necesidad ha convertido el título universitario tradicional “en la moneda de la educación superior y el boleto de entrada por excelencia para el mundo laboral”.(OIE, 2019); en nuestro contexto es inherente de la idiosincrasia fuertemente arraigada. Es común observar a los padres presionar a los hijos que terminan el bachillerato para asistir a la universidad, y anidan en ese fin la garantía de encontrar un mejor trabajo. En esos imaginarios “la educación sigue siendo un modelo socialmente aceptable no solo de reconocimiento, sino que también, (...) impactan directamente en la forma de concebir la educación y el significado del ingreso y la permanencia” (Hidalgo Villegas, 2017). Los padres ponen sus esperanzas en sus hijos; el sueño es que sean profesionistas y tengan un “buen trabajo”, el sueño culmina cuando ven “terminada la carrera”. Las grandes decisiones de la vida son así condicionadas: “Cásate con quien quieras... pero terminame de estudiar”. Para Bobadilla y Torres. (2002) la elección está condicionada por los ‘otros significativos’ refiriéndose a los padres, amigos cercanos, etc., en consecuencia, “es crítica ya que el joven se juzga a sí mismo en lo que es y lo que pretende ser en función de los juicios de los demás. De tal forma, que sus ambiciones y expectativas personales se miden en función de la reacción que generan en

los que están cerca (apoyo, preocupación, rechazo, etc.). Implica un complejo proceso de interacción del sujeto con el medio social, de una relación dialéctica entre autopercepción y reconocimiento social”.

Lo deleznable de este sistema de imaginarios colectivos no es la legitimidad del deseo del padre, que puede ser loable y necesarios en la cohesión de los valores familiares, sino la contradicción que existen entre el deseo del padre y el deseo del joven. Por un lado, el deseo del padre que se convierte en una obsesión y en una presión social, y por otro, frente a una falta de deseo de los jóvenes por al aprender y estudiar. Esta obsesión por obtener una profesión que reduce a un papel denominado título conlleva a tergiversar los procesos de formación: hoy en día solo se quiere pasar las materias a como dé lugar y lo más rápido posible para terminar la carrera situándose así en el absurdo de la formación: “el deseo de aprender se sustituye por el deseo de que el tiempo corra para no tener que sufrir las torturas del academicismo”. En tal razón, el aprendizaje “ha dejado de ser un medio y se ha convertido en un objetivo, llevándose con ellos el deseo de aprender por amor al conocimiento”(Acaso, 2018).

El supuesto sustento del padre es realmente una “presión” al que se enfrentan los egresados del bachillerato, y así muchos terminan por tomar la universidad como un periodo de extensión de la educación media superior, es decir, como un requisito que deben cursar en lo que descubren lo que verdaderamente quieren hacer con su vida. Para muchos padres, lo importante no es lo que estudian, sino el hecho de estudiar, para ellos el estudio es la estancia en la universidad y cuando menos la posibilidad y la esperanza de tener una vida mejor. Cotidianamente se escuchan las motivaciones, los consejos, las arengas y los razonamientos que inducen a tomar el “estudio” como el más lógico y viable para los jóvenes. Es muy común oír a las madres: “Estudia hija por si... te sale mal el marido... te puedes valer por ti misma”. “Mira a tu primo... estudió y ya tiene su placita... su mujercita... su carrito, su casita... y tú te vas a quedar de nada...” “yo digo... que estudie, aunque sea una profesión fácil... como la de los maestros”. Tal parece que hay una consecución lógica en la relación estudio-

tener, el diminutivo del logro implica cuando menos un premio mínimo y justo al simple mérito de estudiar.

Los padres enuncian frases: “terminó la carrera”, “se recibió de...” como códigos de respeto y de admiración. Es frecuente observar en las casas las paredes tapizadas de cuadros de graduación; se colocan con orgullo las fotografías grupales e individuales de los graduados bien peinados con trajes elegantes (de colores a veces ridículos), con togas rentadas para la ocasión, adornadas de los birretes y estolas, y la evidente ignorancia en saber el origen y el significado de una toga y un birrete. Las empresas de fotografías hacen su “agosto”, venden paquetes con foto-amigos, la individual, la familiar, la de grupo, con toga, sin toga, con traje, sin traje, en la playa, en un jardín, bueno en fin... el sentido de esa liturgia termina en la presunción a los cuatro vientos de que existe un profesionista en la casa. Las biografías en Facebook se tapizan como un ritual obligado del momento.

Y por supuesto no falta el clásico agradecimiento:

A mis Padres

Por el cariño y apoyo moral que
siempre recibí de Ustedes, con el
cual logre culminar mi esfuerzo,
terminando así mi carrera profesional
que es para mí la mejor de las herencias.
Con Admiración y Respeto.

Este texto, es la muestra publica de que se cumplió el deseo de los padres; además de la vigencia de la tradición familiar en las decisiones de profesión o cuando menos la incorporación de este ritual en las futuras generaciones. Para los padres es un reconocimiento a los muchos consejos, a las múltiples pláticas del empeño en fomentar la mística de tener una profesión. Por allí, está la anécdota de un hijo que cuenta que, siempre que aparecía en el periódico alguna noticia dramática sobre la crisis, como la historia de un directivo que lo había perdido todo y ahora dormía debajo de un puente, su padre le mandaba un correo electrónico con el enlace y un título tipo “Para que valores lo que tienes...”; claro, en su lógico deseo

de que el hijo sean más que él, mandando mensajes explícitos o subliminales de "tienes que ser mejor, tienes que ganar más dinero, tienes que conseguir..., tienes que...".

En muchos casos las familias mandan a estudiar a sus hijos "para *ser alguien* en la vida". Evidenciando una clara visión del "ser" ligado al mérito de ser. Esta representación social de "ser alguien" no corresponde a una visión ontológica, sino perversamente a una cuestión credencialista y meritocrática: "soy por lo que tengo", soy por lo que "estudie"; lo que "estudie" es mi mérito personal, lo que "estudie" avala mi derecho a exigir un trabajo, un estatus, es decir un estado o condición en la sociedad o en determinado entorno social. Además de fomentar una forma común de vida o de comportamiento que adopta un grupo de individuos que pertenecen a una misma sociedad: un *ethos*. Generalmente asumen esquemas de obrar, pensar y sentir asociados a la posición social; ello permite que sentirse personas de un entorno social homogéneo tendientes a compartir estilos de vida parecidos. Es decir, un *habitus*.

En las tradicionales profesiones como los doctores, los maestros, los arquitectos e ingenieros o bien los abogados, está el deseo de ver a sus hijos la continuidad de las profesiones. Diversidad de investigaciones evidencian una alta relación entre las profesiones de padres e hijos; aunque no sea una condición generalizada depende mucho de los contextos y del tipo de profesiones. (MacDonald (1995). Algunas investigaciones arrojan como primer condicionante la influencia de los padres en la elección de profesiones (Estrada, 2010), (Nava Bolanos, 2000), (Said-Hung, Gratacós, & Cobos, 2017) y (Rodríguez Anchuela, 2013). El deseo de los padres es en sí parte de un imaginario social y sus representaciones las cuales son derivadas de la producción colectiva donde "trazan sus identidades y objetivos, organizan su pasado, presente y futuro" ... el deseo es la expresión de "aquello que plasma a los sujetos su visión del mundo, lo que modela sus conductas, estilos de vida y dirige su rumbo" (Hidalgo Villegas, 2017). Orgullosos de su profesión quieren heredar al hijo el gusto por ella. Las pláticas familiares entre hijos, padres, sobrinos y tíos son una apología al por qué un hijo debe seguir la tradición. Cuando un hijo decide expresar "no estudiar", es un caos familiar, se le tilda de loco, de vago e inmaduro. Es un parricida. Se le envía con el psicólogo, con el

padre de la parroquia, o al pastor para que lo convenza de “su mal camino”.

Estas prácticas familiares y sociales demuestran el poder del adulto sobre el joven, y por la obvia razón de edad, son relaciones desiguales, impuestas por el llamado “adultismo”; entendido como cualquier comportamiento, acción o lenguaje que limita o pone en duda las capacidades de los jóvenes, por el solo hecho de tener menos edad. Los mensajes adultistas son cotidianos en la relación con jóvenes y se expresan en frases como “cuando seas grande puedes dar tu opinión”, “cuando tú vas yo vengo de vuelta”, “es mejor que las decisiones las tome yo, porque tengo más experiencia que ustedes”. Hay un olvido intencionado de la limitancia de ser adulto que impide entender la vida actual, en donde la óptica está cerrándose por los años vividos. El adulto ignora en su propia existencia de vida que los jóvenes están viviendo su época totalmente diferente a la propia. En esta brecha generacional no permite escuchar porque obviamente quieren seguir teniendo el control, bajo el argumento “que lo que funcionó ayer puede servir hoy”.

En una sociedad adultista, el control se despliega con la “presión social” y se ejerce para condicionar formas de pensar y de actuar. Contradictoriamente, eso que se asume como parte de la normalidad de la vida puede llegar a constituirse en un problema cuando el sistema de normas transmitida empieza a parecer cuestionable o cuando la naturaleza crítica se rebela y se niega a aceptarlas. El sistema de normas puede convertirse en un problema cuando la mera posibilidad de estar “saliéndose del carril” de lo socialmente aprobado provoca sufrimiento en los que no se dan el lujo de desviarse de la norma por miedo a la reprobación social. Las normas del supuesto obligado cumplimiento y la posibilidad de transgredirlas, incluso en el ámbito de lo privado, provoca la inseguridad, baja autoestima y poca confianza en sí mismo, dependientes y, angustiadas ante “el qué dirán” o “qué pensarán los otros”, sin atreverse a dar un paso que resulte motivo de censura social. La angustia se genera por la posibilidad de contravenir los mandatos sociales, las que soportan una mayor carga cuando su malestar depende, precisamente, de aquellas otras que nunca debieron transgredirlas, sobre todo padres y madres que, con su comportamiento, han conseguido hacer a sus hijos infelices. “La

metáfora kantiana de 'la ilustración como la mayoría de edad' ha calado y definido el pensamiento y el sentido de las sociedades occidentales; implantando, así, una colonialidad del saber: "Yo sé y soy adulto. Tú que aún no sabes, ¡quédate en tu lugar!" (Vazquez, 2013).

Todavía se ven a los padres acompañar a sus hijos en los tramites universitarios, incluso hacer todo el procedimiento por ellos con tal de que estudien. Muchos jóvenes llegan al último día del último mes del último curso de bachillerato sin la menor idea de qué o dónde estudiar, pero con la confianza de que los padres o los familiares sabrán escoger por ellos. Ante la presión, abandonan su voluntad a la decisión de la familia, la evidencian con la pasividad expresada en las aulas escolares, asumiéndose como sujetos inertes sin mayor interés que el estar presente para cumplir con la presión familiar. El mayor temor se cierne ante la advertencia de tomar una decisión equivocada que puede ser un error irreversible y la culpa consecuente, además, que la resistencia a las figuras paternas detentadoras del poder moral traigan aparejando aparte de la culpa, nuevas restricciones. En consecuencia, su identidad se va constituyendo en la replicación de las acciones y "sus expectativas enmarcadas en un contexto cultural y profesional, a partir de lo que se considera lo esperado por los otros (expectativas sociales y culturales), los valores y creencias (sensibilidad moral) y la visión de futuro". (Bourdieu, 1986)

En términos antropológicos, hay una clara referencia al adultocentrismo, la cual como categoría conceptual explica como la "serie de mecanismos y prácticas, desde los cuales se ratifica la subordinación de las personas de otras edades, como sujetos con menos razón, madurez (o falta de conocimiento) y responsabilidad o seriedad (en un sentido moral) (...) se traduce en aplicaciones disciplinarias o reguladoras, que no contemplan al (...) al joven (...) como copartícipes en la sociedad ni como individuos cabales". "Esas formas de mirar (...) como un proyecto de adulto; a la adolescencia, como una transición conflictiva; a la juventud como etapa de preparación y moratoria; o a la vejez como una pérdida de facultades, no considera la especificidad de cada edad, sino que las discrimina desde un distanciamiento de los 'no adultos' como 'no civilizados' (Vásquez, 2013).

Este adultocentrismo, se observa cuando algunas profesiones, como los maestros, empujan a sus hijos para que lo sean, no tanto porque realmente lo desean, sino por el *statu quo*: anhelando garantizar “un trabajo seguro”. Suelen expresar con propiedad “no hay como tener una plaza”, “no hay nada como ser trabajador del gobierno”. Los argumentos giran en torno; “tienen aguinaldo”, “vacaciones seguras” y “las prestaciones que siguen”. “No importa que no les guste” “con el tiempo... les gustara”, lo que importa es la plaza. Estas frases son una forma de descalificar atribuyendo al joven que piensa o actúa diferente en una condición que no comparte la moral o las ideas de la sociedad adulta. Contrariamente, Bourdieu dice “La juventud no es más que una palabra” ... “La juventud y la vejez no están dadas, sino que se construyen socialmente entre jóvenes y viejos. La edad es un dato manipulado y manipulable, muestra que el hecho de hablar de jóvenes como unidad social, de un grupo constituido, que posee intereses comunes y referir esos intereses a una edad definida biológicamente, constituye en sí una manipulación evidente” (citado por Vásquez, 2013).

Muchos padres extienden esa manipulación asegurándose que estudien una profesión y que tengan una plaza: sobornan, compran el espacio, piden favores, cumplen favores, hace componendas, amarres políticos, se valen de las “palancas” de familiares y amigos. Esto es muy común en el contexto latinoamericano y se observa en la producción y trasmisión de nociones y representaciones cotidianas de lo juvenil en la industria cultural, permea esta imagen precisamente en el ingreso a la universidad. En términos más precisos los padres desean que sus hijos vayan a la universidad, no tanto para aprender, sino como un camino retablistico de la vida del joven, en tal idea, no existe otra vida sin estar en la universidad.

Los padres, los contextos sociales y culturales, empujan, orillan, exigen a los jóvenes al camino de la universidad, de lo contrario hay una sanción social y una discriminación laboral. Esta forma de pensar lleva una contradicción entre protección y proteccionismo o -paradójicamente- se encierra la obediencia silente a la autoridad familiar o pública. Se ve reflejada en la famosa frase “los jóvenes son la esperanza del mañana”, que indica que hay ubicarlos en un “futuro inexistente, que posterga su autodefinición a voluntad de las instituciones adultas”

(Vásquez, 2013). En este sentido se asume una lectura de la división por 'clases de edad'; olvidando por completo que los tiempos van cambiando y no admite contradicciones, sino acciones diarias y respeto de las opiniones diversas.

En tales casos, el ingreso a la universidad es más que un deseo adultocéntrico, o la continuad de la familia, en el sentido opuesto de que **ser** profesionista o estudiar la universidad implica construir una identidad, vivirla y refrendarla toda vez que se practique en bienestar propio y de los demás. Hidalgo Villegas (2017) afirma que: "Los matices... como parte del imaginario universitario se construyen a partir de cuestiones muy particulares como expectativas, metas y aspiraciones de sujetos particulares, es decir, desde la propia experiencia; sin embargo, la universidad guarda una estrecha relación con la adscripción y diferenciación hacia un grupo, el poder significar la propia identidad es lo que da sentido al ser universitario, ya no se hace referencia a un sujeto en específico, ahora se significa a una colectividad, un grupo de pertenencia con ciertas características, acciones y funciones dentro de un contexto más amplio, en este caso México."

El deseo adultocéntrico promueve a toda costa que hay que conseguir el papel del título, para asegurarse un trabajo. No hay mayor ejemplo de una falacia, de esta premisa engañosa. Falacia proviene etimológicamente del latino *fallo*, bajo dos acepciones principales: uno: engañar o inducir a error; y, dos fallar, incumplir, defraudar; por lo que se entiende por falaz el discurso que pasa, o se quiere hacer pasar, por una buena argumentación, y en esa medida se presta o induce a error pues en realidad se trata de un seudo argumento o de una argumentación fallida o fraudulenta, La lógica *argumentum ad populum* (en latín, dirigido al pueblo) o sofisma populista, implica responder a un argumento o a una afirmación refiriéndose a la supuesta opinión que de ello tiene la gente en general, en lugar de al argumento por sí mismo. La falacia no solo consiste en frustrar o sesgar los propósitos y las expectativas de interacción (discusión, deliberación, etc.) en un marco argumentativo dado, sino que además puede responder a una intención o una estrategia deliberadamente engañosa.

La falacia del título

Esta premisa se inicia con la idea de que los profesionistas deben ganar más porque saben más, y saben más porque han estudiado más. En un sentido histórico y económico su origen lo tiene con la teoría de Adam Smith.

Confiamos nuestra salud al médico; nuestra fortuna y algunas veces hasta nuestra reputación al juez o al abogado. Esta confianza no puede ser depositada en personas de baja condición social. Por lo tanto, el reconocimiento debe ser suficiente como para otorgarles una posición dentro de la sociedad, con el grado de importancia que la confianza requiere. El tiempo y el gran esfuerzo que requiere su educación, cuando se combina con esta circunstancia, necesariamente asegura mucho más el precio de su trabajo (Smith, 1776/1976a, p. 118). Citado por (Dingwall, 2004)

Roberto Dingwall, (2004) explica como Adam Smith justifica el salario elevado de un profesionista y su relación con el éxito: “En una profesión donde veinte estudiantes fracasan, por uno que lo logra concluir, este último merece obtener todo lo que deberían de haber ganado los otros veinte que fracasaron (Smith 1976; 118-119)” En este sentido la gente común no se desanima, porque está garantizado el éxito, se le ve como un reto, considerando que tiene posibilidades de ganar. La recompensa no es solamente el salario, sino también reputación: “La admiración pública... es una parte considerable de esa recompensa en la profesión de un médico, una parte mucho más grande que en la de derecho; en poesía y filosofía la admiración pública es casi todo” (Smith, 1976; 119). La reputación juega un papel muy importante en la teoría de la motivación de Smith, lo que ha sido descrito como su *humanismo comercial* (Muller, 1993). La gente, en el mundo de Smith, no sólo busca bienes materiales, sino también la recompensa simbólica del reconocimiento de los demás” (Dingwall, 2004).

Esta postura todavía está presente en los imaginarios colectivos, pues se considera moralmente más valioso el trabajo de un profesionista con un jornalero: por ejemplo, el de un

profesor que una ama de casa, aun cuando ambos son maestros. En el mercado laboral, las profesiones siempre van legitimadas por los gremios y corporaciones que defienden el estatus con intereses económicos y políticos, más que de un saber laboral. Un razonamiento dado y asumido es que las profesiones son disciplinas científicas y su ostentación tiene un sello: maestro, arquitecto, abogado, en fin... además que los oficios son fáciles de aprender y las profesiones tiene dificultades teóricas que requieren mayor grado de concentración que los agricultores y los jornaleros. En tal sentido, este razonamiento colectivo tiene una función de legitimación de la acción con un sustento intersubjetivo del poder y control social; operado a través de discursos o modelo ideológico impuestos como dominantes o hegemónicos en determinado colectivo.

Fuera del título y la certificación que otorga la universidad, no existe frontera entre lo que es un oficio y una profesión. Tanto así, que los oficios bajo cierta formalidad se pueden convertir en profesionales y algunas profesiones se pueden entender como oficios. Es una falacia seguir pensando que el título garantiza ser profesional. Los títulos universitarios son necesarios para practicar oficios tales como medicina, leyes y otras profesiones... pero en el mundo actual, un título ya no significa ni garantiza estar preparado para el éxito profesional o que, por la simple titulación, en automático, el mejor profesional.

Hay muchos casos donde el título no fue necesario, uno de los más reconocidos es el de Steve Jobs, nunca se recibió de nada, jamás concluyó sus estudios. En algún momento fue a la universidad de California, en Berkeley y dijo: "Esto es lo más cerca que estado de un título". Jobs nunca terminó una carrera universitaria y fue el genio que llevó a una empresa como Apple en donde está. No existe receta que garantice éxito por tener un título o fracaso por no tenerlo, hay pruebas para demostrar ambas teorías, lo que si podemos asegurar es: Las personas más exitosas, son las más humanas, más sabias, geniales y brillantes, se aprecian no por la obtención de un título o por la ausencia de este, si no por la suma excelente de valores y atributos que hacen distinguirse del resto.

Entonces ¿por qué tanta obsesión por el título? o ¿porque oferta y demanda de profesiones? La respuesta tiene dos dimensiones: uno de orden moral y otro de orden político; el primero tiene que ver con el disfraz de la ignorancia y el segundo con la homogenización de los sujetos y sus deseos y, la promesa de cumplirlos.

Se pueden observar la ostentación, la presunción del título, la exigencia de un apelativo a la obtención. Contrariamente al planteamiento socrático donde la ignorancia es fuente de filosofía y del conocimiento; el mostrar un título, es la forma de exhibir la ignorancia y en este sentido hay que reconocer que entre más se estudia se llega a la conciencia de que no se sabe, entre más grados se obtengan más humilde se es, entre más responsabilidades se tiene se es más humano.

A manera de metáfora se cuenta la siguiente noticia:

En las primeras horas del 20 de abril de 1995, la policía llamó a la puerta de McArthur Wheeler y lo arrestó por robar dos bancos en Pittsburgh el día anterior. El Sr. Wheeler difícilmente pudiera haberse sorprendido de que la policía lo identificara: sin llevar máscara o disfraz alguno, él había entrado sin prisa a los bancos durante las horas de oficina, pistola en mano, a la vista de las cámaras de seguridad. Sin embargo, estaba sorprendido, declarando en protesta: "¡Pero yo me unté el jugo!". El Sr. Wheeler se había formado la errónea creencia de que el jugo de limón volvía a la gente invisible en los vídeos. (Harford; 2016)

Todavía algunas piensan que el título (jugo de limón) deja de exhibir la ignorancia. El que estudia por conseguir un título, falsifica el sentido y ante tal situación se genera ignorancia. En este sentido la ignorancia no es solo "no saber", sino presumirlo.

Existe un término anglosajón de difícil traducción al español; *philistine*, la cual se traduce como *filisteo*, pero de manera incorrecta. En su significado se refiere a un apelativo cargado de desdén y según el diccionario de Oxford, "es un individuo desentendido del saber, que busca riqueza y rédito

material por encima de todo los demás”; en tal sentido un *philistine* no solo es un ignorante, sino alguien que le gusta hacer gala de ello. El deseo -tan común en nuestro tiempo y en nuestra región- es una especie de culto al ignorante e intencional a la irracionalidad.

Herrera Guevara denomina esta ignorancia como déficit democrático y éticomoral de la ansiada ilustración prometida desde el siglo XVIII. La contradicción que se puede “reconocer diariamente: a pesar de vivir en la época con más posibilidades reales de conocer, asistimos al triunfo de la ignorancia, la ignorancia conspira y triunfa” (Herrera, 2018: 12). El hábitat más común es la web, donde la ignorancia en su expresión de estupidez se ha convertido en espectáculo. Solo baste ver los *youtubers* o *influencers* que por hacer cosas estúpidas tienen fama, dinero e influyen en la opinión de los demás; especialmente en el lenguaje que no pasa de monosílabos o muletillas de una charla hueca e irracional. El impacto ha sido enorme que cuando a muchos niños se les pregunta que quieren ser de grandes, inmediatamente contestan *youtubers*; ya no anhelan ser doctores, maestros, abogados, militares y bomberos. Se está creyendo que con una generación de *youtubers*, *influencers*, y *tiktokers*, podemos mantener esta sociedad y salvar al mundo.

Regresando al tema, se tiene que destruir la falacia del título para dejar de creer que las universidades son las proveedoras de profesionistas, ni que todos los jóvenes tienen que asistir a la universidad, ni todas las universidades tienen porqué cargar por sí solas con el peso de formar a la totalidad de la fuerza laboral. Se tiene que combatir el imaginario social de obtener un diploma universitario para obtener un trabajo bien remunerado o escalar puestos en el trabajo, puesto que ha impactado negativamente en el mercado laboral tanto para los empleados como para los empleadores. La universidad tiene que formar ciudadanos y apoyar en la construcción de soluciones a los problemas globales, sirviendo de palancas de transformación de las sociedades.

La falacia de la movilidad social. tiene su sustento en el sueño de las familias de clase baja o media, a las que se le ha prometido que a través del paso por la escuela y especialmente

en la universidad acceda a la movilidad de clase social y en consecuencia el acceso a espacios laborales más remunerativos. La esperanza de la movilidad social tiene su argumento teórico en que idealmente las sociedades deben tener un mecanismo que garantice la movilidad social. Ello significa que las personas que se esfuercen y tengan los méritos (en este caso una profesión) puedan mejorar su calidad de vida y subir en la escala social. En cambio, una sociedad con baja movilidad social genera pocas esperanzas de progreso para sus miembros, pues las personas tienden a retener el estatus social de sus antepasados sin importar su esfuerzo personal.

Aunque la movilidad social implica, un movimiento significativo en la posición económica, social y política de un individuo o de un estrato; Yésica Lorena Pía (2016) advierte que la movilidad, no se da en automático, generalmente existe más que movilidad de clase una movilidad individual, pero no relación directa a los niveles de estudio, sino condicionadas por otros determinantes como el grado de industrialización de la sociedad o la clase social de los padres, en este sentido el cambio en la posición de los estratos tiene que ver más con la evolución o el desarrollo social, que no debe confundirse con la movilidad social. Las críticas que se dan a los estudios sobre la movilidad es que se basan en el hecho de que los sistemas de estratificación del mundo moderno no son rígidos y en algunos casos específicos y singulares permiten el paso de un individuo de un estatus o de una clase a otro. El instrumento básico en el análisis de la movilidad se reduce a una correlación expresada en las “matrices de movilidad”, donde la matriz corresponde a una tabla formada por dos variables: la clase origen y la clase destino, como si fuera tan fácil de comprenderse aritméticamente. Sin negar que existen mecanismos que generan la movilidad, social, esta no se da consecuentemente. Pregonar la esperanza y la garantía es una manera de engañar a las grandes masas de trabajadores y pobres; instalada en el discurso de las teorías capitalistas. Para comprender esta contradicción es importante recuperar la dinámica de los modos de producción, las cuales explican que a medida que las sociedades se complejizan, aumenta la división social del trabajo que favorece la desigualdad social en un desfase entre el discurso de posibilidades y su efectiva realización. Los estudios basados en ciertos indicadores y

contrastando con las condiciones actuales del mercado de trabajo en México aparece una tensión sobre el ideal que se tiene de la educación y las significaciones que amalgaman toda una serie de factores: desempleo, familia, el futuro deseable, intereses particulares, la educación en México, el futuro del país, etc. (Hidalgo Villegas, 2017)

En esta discusión es imperante referirnos a las teorías sociológicas de Althusser, así como las de Baudelot y Establet, sin olvidar a Gintis y Bowles; además de las de Bourdieu y Passeron; en síntesis, explican como la educación considerándola como sistema e institución social no genera movilidad, al contrario, es reproductora, marginadora y excluyente. Estos teóricos neomarxistas, de los sesentas y setentas, ven a la educación como un instrumento para la preservación del poder, la división de clases y el capitalismo occidental. Louis Althusser basa la concepción de la educación como un aparato ideológico del Estado; Boudelot y Establet (1987), en su libro *La escuela capitalista en Francia* se centraron “en explicar cómo la escuela produce un tipo de división social que se corresponde con la división del trabajo: a pesar de fundamentarse en un discurso de igualdad y unidad, la escuela es, un aparato al servicio de la burguesía, instrumentalizado para asegurar su dominación y la reproducción de su posición de clase” es decir, el sistema escolar tiende a seleccionar a aquellos que pueden acceder al poder y el control económico- y otra reproductiva -hacer que las divisorias de clases se reproduzcan a sí mismas-.

Bowles y Gintis. (1976), escribieron *Schooling in Capitalist America* libro que se ocupa principalmente del entorno institucional en el desarrollo del sistema escolar moderno y en que postulan su teoría de la “correspondencia”, para demostrar que en la escuela se desarrollan unas relaciones sociales que se corresponden miméticamente con las relaciones sociales de producción”. En esta línea es pertinente recuperar el concepto de capital cultural utilizado en los trabajos de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, particularmente sobre la reproducción cultural y el papel de la acción pedagógica escolar, teniendo como premisa que la educación es un mecanismo de las clases dominantes donde se garantizan que las clases bajas no se acceda a ellas.

Interpretando a Bourdieu: un título reproduce la clase social a la que se pertenece, las universidades están diseñadas para clases sociales específicas: los ricos jamás estudian para maestros o pedagogía, y, no es lo mismo un egresado del Tec de Tapachula al del Tec del Monterrey. La realidad es que no existe libre elección y el acceso para escoger una universidad; las grandes universidades públicas y privadas eligen a sus potenciales alumnos, excluyendo en la mayor parte de los casos al alumno de menos estatus.

Desde una mirada sociológica, el ingreso y la estancia en el nivel superior se puede adjudicar a elementos tan diversos como el origen social, el capital cultural, la motivación personal o el apoyo familiar. (Colorado-Carvajal, 2009). Se ha observado con regularidad que existen estudiantes con iguales condiciones socioculturales que presenten trayectorias escolares diferentes o al revés, que poseyendo diferentes condiciones desplieguen trayectorias escolares similares, esto puede comprenderse a partir del análisis de del capital cultural que poseen los estudiantes. El capital cultural, en palabras de Bourdieu, es el capital principal dentro del campo escolar, por una parte y por la otra, Colorado-Carvajal argumenta que “bajo el supuesto de que los estudiantes universitarios poseen diferentes tipos de capitales, ya sea por adscripción o por adquisición” (2009; 12), éstos inciden o determinan sus trayectorias escolares dentro de la universidad. En la noción de Bourdieu sobre capitales que permiten participar en un determinado campo social, admite que existen diferentes tipos de capitales, válidos para diferentes campos, además que contempla la capacidad de conversión de los capitales, es decir, la posibilidad de invertir un tipo de capital para obtener otro a cambio. Colorado-Carvajal, enuncia “cuatro especies de capital: cultural, social, económico y político”. “Cada una se relaciona con las dotaciones de conocimientos, de relaciones sociales, de condiciones materiales de existencia y de poder que poseen los agentes en diversos grados, en correspondencia con la posición que ocupan en la estructura social”. Por otro lado, anuncia que “El capital cultural puede tomar tres formas: bajo el estado objetivado, el estado institucionalizado y el estado incorporado”. Literalmente, explica:

El estado objetivado se refiere a objetos con propiedades que ejercen por su sola posesión un efecto

educativo en los agentes. El estado incorporado se refiere al trabajo realizado sobre el cuerpo, que se observa en hábitos, esquemas de percepción y gusto. El estado institucionalizado se refiere a los certificados que la escuela (y otras instituciones) otorga como reconocimiento del desarrollo de un conjunto de habilidades escolares. Por su parte, el capital social se define como el: conjunto de los recursos actuales o potenciales vinculados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de inter conocimiento e inter reconocimiento... destinadas a la institucionalización o la reproducción de relaciones sociales utilizables directamente, a corto o a largo plazo... (Bourdieu, 1980:83-85) Es decir, **el capital social está asociado a la pertenencia del agente a un grupo social determinado**, y se basa en el reconocimiento de una estructura de relaciones. **El capital económico se refiere a las condiciones materiales de existencia**, no se limita a la posesión de los bienes de producción, como se definiría desde una perspectiva marxista, sino que abarca las diferencias sociales expresadas en el consumo de los individuos o grupos sociales. Por último, el capital político, no definido como tal por Bourdieu, lo inferimos a partir de sus trabajos sobre la participación de los agentes en el campo del poder (Estado). Observada como la dotación de poder que los agentes tienen. Cada uno de estos capitales son transmitidos mediante diferentes mecanismos de los grupos sociales a los agentes. Por ejemplo, el capital cultural objetivado, el capital social y el capital económico pueden ser heredados entre los miembros de un grupo (herencia familiar). Otro mecanismo es la adquisición individual, como en el caso del capital cultural incorporado o institucionalizado y del capital político (Colorado-Carvajal, 2009) (Las negritas son intencionales)

En palabras simples, las falacias también son capitales sociales y son heredadas, asumidas y perpetuadas, son elaborados y estructurados en imaginarios sociales, las cuales se remiten "... a los sistemas de identificación, a las representaciones sociales que las personas construyen

socialmente para explicar o ver la realidad, para interpretarla y darle sentido. Por tanto, se constituyen en una necesidad para el individuo, en la medida que le dan sentido y significado al mundo que lo rodea” (Jiménez Garcés. et.al., 2015).

Pablo Vain, (2009) citando a Althusser, sostiene que en tal sentido, estamos frente a una ideología, considerada como un “... sistema de ideas, de representaciones que domina el espíritu de un hombre o grupo social” (p. 42), materializado en las prácticas. “Diremos, pues (apunta Althusser) considerando solo un sujeto (un individuo), que la existencia de las ideas de su creencia es material, en tanto esas ideas son actos materiales insertos en prácticas materiales, reguladas por rituales materiales definidos, a su vez, por el aparato ideológico material del que proceden las ideas del sujeto”. En esta idea, el componente práctico de la ideología explica que la vida cotidiana no se mueve a partir de doctrinas explícitas, sino como producto de prácticas inscriptas en aparatos; éstas llamadas “ideologías prácticas a lo que Gramsci denominaba sentido común y al utilizar el concepto en plural propone que el campo de lo ideológico es fragmentario y está conformado por representaciones muy variadas” (p. 42).

Algunos estudios como los de R.A. Miranda (1995) han determinado que en particular los padres de familia de niveles sociales bajos tienen una imagen esperanzadora de la escuela y un valor para la vida de sus hijos, Las representaciones sociales se demuestran en reducir el deseo de acceder y obtener a determinados bienes de consumo frente al gasto que representa el aumento "en su lugar" las esperanzas que da, en el sentido de significación social, la escuela. Estos sectores creen que en la escuela se aprenden cosas interesantes que no se aprenden en otro lugar y que el aprendizaje "disciplinar" se da solo y exclusivo en ese espacio, simboliza la voluntad de los sectores vulnerables de no perder la posibilidad que se puede ubicar en la estructura social. Estos sectores incorporados a su cultura, de algún modo, el valor del conocimiento que caracteriza al mundo contemporáneo. Estos sectores son conscientes en que el ir a la escuela es un paso cualitativo, al menos en las relaciones sociales, en donde están puestas sus esperanzas educacionales de la familia, esperanza que se convierte en ilusión y un sueño a ser irrenunciable.

Los aportes de Pierre Bourdieu (2009) sobre los mecanismos de elección de elegidos y de producción de las percepciones sociales de su justificación permite comprender que, en la construcción de un alumno situado en un contexto sociohistórico concreto, algunas profesiones adquieren relevancia, y otras no. Las consideraciones de Bourdieu acerca de las estrategias familiares y la lógica de las instituciones educativas permiten asumirse en los procesos constitutivos de las imágenes ocupacionales. En *Los Herederos* menciona que las instituciones escolares en Francia actuaban (cerca de los años 70) otorgando títulos y reconocimientos educativos a sujeto con situaciones culturales, sociales y económicas privilegiadas reforzando así las desigualdades sociales. La desigualdad en educación, relacionado con el origen social y el género se categoriza como restricción de elección. Ello se impone a la clase baja más que a las clases privilegiadas y a los estudiantes, siendo la desventaja mucho más marcada para las mujeres que provienen de un origen social más bajo. En palabras simples, serán estudiantes destacados aquellos cuyas posiciones sociales sean altas y esta situación de jerarquía y desigualdad social es legitimada por los sistemas educativos. Esto es evidente en tanto que los estudiantes son también su producto y no hay categoría social cuyas conductas y aptitudes actuales impliquen más la marca de la clase social.

Es durante el paso por la universidad y particularmente en los enfrentamientos con la realidad laboral cuando se evidencia el origen social: se descubre conscientemente que los estudios son caros y que hay profesiones a las que no se puede dedicarse sin recursos familiares, que aunque se estudie la misma profesión la desigualdad de la información y su acceso aunado a las perspectivas futuras generan los modelos culturales que relacionan las profesiones con los futuros campos laborales. Aunque en el discurso se afirme que todos pueden acceder, existen barreras que impiden el ingreso y aunque así fuese el tránsito por la universidad tiende a ser cada vez más dificultoso, ante esta realidad es innegable afirmar que la universidad privada tiene un interés lucrativo, a veces mucho más intencional que el de educar. Así la falacia de la libertad de elección de carreras o bien de universidades es evidente cuando en realidad solo beneficia a los de estatus social alto que fijan sus expectativas en este sector bajo los imaginarios que la

educación selectiva favorece el éxito escolar. Todo ello, entra en contradicción con el ideario de considerar que la educación es un derecho universal y que la escuela pública garantiza el acceso de todos a la educación sin discriminación por diferencias de origen social o geográfico, etnia, sexo o creencias, además, y aunque la obligación del estado es garantizar una escuela pública, hay que reconocer que en el sistema capitalista existe la libertad para crear empresas de carácter educativo, pero no se puede pretender que, con dinero público, se subvencionen proyectos educativos elitistas y excluyentes.

Bajo esta contradicción, los dos puntos centrales de movilidad social (educación y trabajo) se ven determinados por un doble proceso de privatización de lo público y desmantelamiento de la capacidad estructural de generación de empleos. Recientemente se ha demostrado que existe una correlación negativa clara entre movilidad social y desigualdad económica, gran parte de esos resultados han sido compilados en metaestudios. En *Desigualdad: Un análisis de la (in)felicidad colectiva de Wilkinson y Pickett* (2009), demuestran que las supuestas “clases privilegiadas” con un estatus socioeconómico medio, actualmente son las más vulnerables, golpeadas y las más infelices.

Por otro lado, la sociología formal afirma que los miembros de la clase media constituyen la base mayoritaria de la población: son los profesionales, médicos, ingenieros, maestros, burócratas, empleados del sector terciario, los pequeños y medianos empresarios, se suman los trabajadores especializados y los mandos intermedios de las empresas transnacionales. A éstos, se les identifica como los beneficiados del siglo pasado: aquellos cuya perseverancia y esfuerzo abrió las puertas a un mundo de bienestar, consumo y progreso. Aunque no forman parte de la cultura de la pobreza, contradictoriamente, las noticias diarias anuncian que son los más perjudicados por la crisis, además que los estudios particularmente los de la OCDE, continuamente exhiben noticias como “La clase media decrece”. El poder adquisitivo está en total declive. Las “prestaciones” se reducen a negociaciones temporales, y a movilizaciones largas y extenuantes que tienen configuraciones de resistencias sociales ante los embates de las políticas públicas cada vez más golpeadoras del trabajador del

estado y mano de obra calificada. El mundo tejido de vida estable y trayectorias laborales sostenidas o ascendentes se está desvaneciendo, cada vez se tienen menos recursos y menos oportunidades y sus esperanzas de mejorar son tan escasas como su confianza en el sistema. Se prescinde de los profesionales con trayectoria y se sustituyen por otros de menor coste, por lo que disminuyen las exigencias respecto a los estándares de calidad de las prestaciones. Ello supone, en definitiva, la ruptura de un pacto social implícitamente aceptado, según el cual quien cumplía las reglas del juego conseguía la estabilidad; si uno trabajaba duro y cumplía su parte, la vida le iba a ir bien. La clase media creía que una buena formación intelectual abría puertas, y que la honradez y el trabajo eran las mejores cartas de presentación. Esto se acabó; Esteban Hernández en su libro *El fin de la clase media* (2014), afirma que sin estas transformaciones que están construyendo una clase peculiar formada por personas que pertenecen a las capas medias en cuanto a formación, mentalidad y atributos, pero que se encuentran con condiciones vitales propias de los estratos más bajos, no se pueden entender fenómenos como el Frente Nacional en Francia, UKIP en Reino Unido, Syriza en Grecia, el Movimiento 5 Estrellas en Italia o Podemos en España; incluso el de la CNTE en México. Aumentan las evidencias de que los cambios más profundos (políticos, económicos, sociológicos, ideológicos...) de la Gran Recesión de 2008, sólo están empezando a hacerse notar. Entre ellos, una estratificación social que puede definir un mundo en el que entre un porcentaje mínimo de los ciudadanos será rico y gozará de un buen nivel de vida, mientras gran parte del resto tendrá sus salarios congelados o incluso descendentes financieramente. Los analistas asumen que esta polarización supondrá el final de la sociedad liberal o, más ampliamente, el final de la democracia. Por otro lado, no hay una representación legítima y posicionada de sus sindicatos puesto que las políticas públicas y las reformas estructurales los están golpeando. Las clases medias están deprimidas económica y psicológicamente; hay una percepción negativa de su papel político: son manipulables ideológicamente y se convierten en carne de cañón para proyectos populistas. Hoy votan por un partido; mañana están protestando contra el mismo.

En segundo lugar, la falacia **a mayor estudio mayor trabajo**, que en el imaginario social y cultural sostiene que todavía se escogen las profesiones bajo la idea de que se puede vivir de ellas. La tendencia de estudiar más para obtener títulos, grados y certificados ha desarrollado una ideología denominada credencialista y meritocrática, fundamentada en el credo que la universidad se preocupa por el crecimiento económico y que este orientada directamente al incremento de la producción. Esta idea, es falsa en tanto que es evidente que las universidades están en crisis en cuanto a su financiamiento y la legitimidad de su razón de ser. Cada vez más las universidades están en clara competencia entre sí que las políticas de educación han recurrido a las políticas de evaluación para valorar con indicadores de calidad. En la mayoría de estas poco interesa el sentido social filosófico de su existencia y se empeñan en solo ser certificadas para la legitimidad presupuestal y política. El ideal de que la educación universitaria sea la conciencia social de la historia se ha convertido sobre todo a la satisfacción de las necesidades de la estructura ocupacional, aportando los conocimientos que esta posición exija. Esto implica, en primer lugar, la formación dentro de un conocimiento fundamentalmente instrumental (que sirve para el desempeño de la ocupación) y, en segundo lugar, el aporte de los criterios suficientes de selección de los mejores profesionistas para cada puesto. Esto favorece los procesos de formación avalada por un título profesional; documento que se convierte en mecanismo necesario de acceso al puesto laboral. Esta supuesta formación basada en la transmisión de conocimientos de carácter objetivo, técnico y positivista ajenos a la reflexión, la crítica y el compromiso y, además, sobrepone el esfuerzo personal y el mérito como presupuestos para justificar la selección educativa y la estructura ocupacional resultante, trae consigo la garantía de que la recompensa viene dada por el propio sistema de producción, y que, al incrementarse, permite mayores niveles de consumo. Esto se complementa con la idea de quien alcanza niveles superiores de educación también alcanzan altos niveles de productividad, lo que de paso da derecho a unas mayores recompensas.

Esteban Fredin (2017) anuncia que los economistas plantean la teoría de que el valor intrínseco de la educación universitaria no está en el número de horas o el esfuerzo que el

alumno haya dedicado al estudio, sino lo que puede demostrar con el título que obtiene *sheepskin effect* (efecto pergamino). El título importa como herramienta en el proceso de contratación sólo en la ausencia de otras señales relevantes de empleabilidad como experiencia laboral o el desempeño en un puesto similar.

La masificación de los títulos también se ha denominado la inflación de la formación universitaria. los economistas consideran la inflación de títulos, o también inflación académica como problema de la actualidad vinculada al nivel que tienen los egresados universitarios en relación con lo que exigen las empresas para ocupar puestos especializados (OIE, 2019) Hoy día las empresas llenan sus vacantes con titulados universitarios, sin necesidad de calificar para el puesto y ellos terminan aceptando el puesto sin mucho que pensar validan el trabajo sin vinculación con la carrera, lo cual resulta una situación que conviene al empleador. La conveniencia estriba en que por un lado la empresa al emplear una persona profesional en una posición no vinculante está reclutando a un desempleado que tiene disciplina, compromisos, aspiraciones, herramientas para hacer la actividad más eficiente y efectiva y por lo tanto con mayor rentabilidad. Por ello, el estudiante universitario debe formarse para trabajar en espacios con mayores posibilidades de crecer, que en otro que es inferior.

Cada vez más se exigen más títulos universitarios para puestos que no se requieren, lo que da lugar a la inflación de credenciales, inflación de grados, y en consecuencia obsesión por la “titulitis”, impactando a las universidades a la competitividad laboral y en detrimento de la clase media; Ya las secretarías, asistentes administrativos, supervisores de obreros y personas que trabajan cuidando niños tienen un título, aunque no lo necesitan para tal puesto (OIE, 2019).

La razón de esta “inflación de credenciales” se da cuando la cantidad de personas que buscaban trabajo supera la cantidad de vacantes; para seleccionarlos se agregan estudios superiores; para lo cual las maestrías son la mayor demanda y de más rápido crecimiento y la licenciatura como requisito básico para un empleo, fenómenos que se denomina “sobrecualificación” donde los egresados universitarios trabajan en puestos para los que se requiere una formación menor.

Muchas universidades, se alegran, pues se concibe “que cuanto mayor sea el número de personas que ingresan a la universidad, más ingresos recibirán estas”(OIE, 2019).

Antes de este siglo, estudiar una carrera y obtener un título era garantía de conseguir un buen empleo y los ingresos para una buena vida; posteriormente fue un segundo idioma y los estudiantes se ocuparon de hablarlo. Las familias pagaron clases de inglés, incluso a los más pequeños con la idea que de adultos cumplieran este requisito. Algo similar ocurrió con la avasallante era de la informática y la exigencia digital. En la actualidad, el número de egresados de las universidades aumentó en comparación de hace treinta años donde pocas personas iban a la universidad, ahora son los terminan una carrera ha crecido exponencialmente.

En ese sentido y de manera lacerante se tiene que reconocer que con un título no se tiene nada: no garantiza empleo ni tampoco buen estatus social. La formación universitaria va en detrimento: Los estudiantes eligen “carreras fáciles” y en tiempos cortos para avanzar rápido; antes se optaba por las “difíciles” por lo que se podía aprender más allá de su complejidad. Se observa la creciente aparición de más universidades, pero con sospechosos niveles de calidad: se crean con el atractivo de ser “flexibles e innovadoras” pero con sentido más mercadotécnico que formación a fin de convencer a usuarios potenciales para que aprovechen y certifiquen sus conocimientos a pesar de que no aprenden nada. Esto resulta atrayente en comparación con los procesos de formación que son largos; terminar una carrera y comenzar un posgrado. En la mayoría se trabaja para autocostearse y “poder vivir”; no todos tienen la posibilidad de una beca o el apoyo en sus familias, además del tiempo para terminar e insertarse en el mercado laboral, haciéndose aún más largos. Por otro lado, el abandono de la carrera al descubrir que el estudio no garantiza el empleo, en parte porque no les gusta ni estudiar ni la profesión. Ante ello, se está dando el fenómeno de la oferta de posgrados en paralelo al trabajo, que, aunque logren terminar, se proponen estudiar un posgrado, que al final se tiene que insertar en el mercado laboral, provocando que se deba seguir estudiando aun teniendo un trabajo como profesionales.

La falacia del título no puede advertirnos que se obliga a estudiar tanto para trabajar y seguir estudiando, la falacia argumenta que si sigues estudiando te van a pagar más. La enajenación y alienación al título engancha con la promesa de un mejor trabajo y por ende a un mejor trabajo hace olvidar cuestiones vitales como el tiempo libre y la tranquilidad que humanamente merecemos por el esfuerzo. En términos reales, la inflación académica, castigan a los que estudian y se esfuerzan por aprender más; ante ello muchos estudiantes deciden no llevar a cabo una carrera universitaria porque al final de cuentas si nada de lo que se alcance va a ser suficiente, al menos durante los años mozos de la vida.

Esta afirmación amerita un pronunciamiento ético-moral, como recurso analítico para comprender que un título universitario jamás estará alineado con el talento; estudiar algo por las posibles salidas laborales es como pegarse un tiro en el pie, se puede ir cojo toda la vida. Condena a hacer el esclavo en un trabajo que no satisface, y eso es ir contra lo humano. Así se desperdicia una vida: luego, amargarse esperando el fin de la vida laboral: es la clara deshumanización del hombre. Carmen Comellas (s/f) sentencia: “La sociedad define los objetivos sociales y personales, así como los medios considerados legítimos para conseguirlos, que no están en la misma medida al alcance de todos. Las creencias y valores transmitidos por esta sociedad, llamada del bienestar, son la cultura de la primacía del dinero para conseguir bienes de consumo, exaltación del “tener” para “ser”, valoración del poder y el triunfo económico - personal por encima de todo y poca tolerancia al fracaso y a los fracasados”. La misma definición lleva consigo un desequilibrio crónico entre aspiraciones y oportunidades, y grandes desigualdades sociales; penaliza a las clases de bajo nivel económico que no pueden competir socialmente, iniciándose así una cadena que generará la desmoralización e irritabilidad de los grupos afectados. Los procesos de marginación son fruto de la propia dinámica social. Las propias relaciones sociales son asimétricas frente a los diferentes grupos sociales.

Los títulos de “lic”, “inge”, “maestro”, se confunden con el grado; aunque los que obtienen el grado creen haber obtenido un título y presuntuosamente exigen a sus interlocutores el apelativo. Pentiado Godoy (2011) afirman que hay toda una

“cultura del slogan, de la abreviatura, de la inicial, gobernada por sensacionalismos, por códigos especiales”. Obviamente esa cultura, es parte de una visión construida por la publicidad que vende conceptos, valores, creencias, bienes y servicios. Por allí hay una escuela privada que pregona en su slogan “cuna de líderes” ... en clara apelación al ego débil; fácilmente moldeable que sirve a las apelaciones seductoras de los publicitarios.

La presión y demanda social de un título han llevado a un sistema para generar ganancias al ser más accesible a las masas. Las políticas públicas y sus mecanismos de evaluación y certificación miden la oferta y la demanda de ciertas profesiones y obviamente con ello un tipo de manipulación y control social traduciéndose en números e indicadores, que se tipifican en rangos estandarizados. Si lo comparamos con los estudios de mercado no hay gran diferencia, eso indica que no sólo se crea la mercantilización de la educación, sino que es legitimada por la demanda siempre en aumento. Evidentemente, se insiste en ver la universidad como una empresa, como un sistema de hacer dinero y de conseguir títulos, cuando esa es precisamente la última de sus funciones. No se observa la preocupación con el contenido de lo que enseña, pero sí con el registro estadístico de los consumidores-alumno. Que no se perciba en la vida cotidiana, es, ante todo, una imposición del imaginario colectivo determinada por una ideología de la meritocracia que promueve la ineludible necesidad de obtener mejores calificaciones y tener títulos.

Esto pandemia llamada "titulitis"; ha llevado al máximo absurdo cuando en los espacios laborales valoran más un título que la capacidad, en complicidad con los programas universitarios que la aplican absurdamente a los egresados; convirtiendo a las universidades en meras expendedoras de títulos, pues se ha instalado la práctica fabril de favorecer la “eficiencia terminal”, es decir, si ingresan mil que egresen mil, a como dé lugar. Para ello, se flexibilizan los criterios de evaluación: ya no se trata del desarrollo y producción del conocimiento, sino que adquieran competencias. Los conocimientos universitarios se reducen a responder exámenes estandarizados (matemáticamente implica que se trata de un promedio a la baja, no de exigencia a la “alta”), en tal vía, las universidades están condicionadas por la exigencia de la

titulación a través del examen CENEVAL. Los efectos inmediatos como la masificación de egresados, lo cual es un efecto artificial que a futuro tiene consecuencias funestas sobre la educación (en las universidades) y en el desempeño (en las profesiones).

Franciso Aleman Paez (2005) afirma que ante un modelo egreso sobrecualificador y credencialista caracterizado una formación precaria, saltuaria; los egresados son un “biotipo de trabajador multivalente” que se les asocia al subempleo, la disponibilidad y precariedad en sus condiciones laborales. Es más, se les “rotula” desde un estatus laboral de “contratación “versus” disponibilidad (mano de obra barata y abundante), contratación “versus” recepción de ayudas económicas (menores costos mediante el ahorro de cotizaciones e incentivos) y “estatus adscrito” (relación circular entre experiencia, formación, precariedad).” (p.1095)

Estas “rótulos” son estereotipos para identificar a los egresados como parte de los grupos con riesgo de vulnerabilidad y exclusión dentro de una economía sumergida. El efecto de sobrecualificación que tiende a sub-emplear al nivel terciario en ocupaciones que no tienen relación con la cualificación poseída o detentan una muy lábil relación de equivalencia con la formación adquirida académicamente.

Esta sobrecualificación, tiene su efecto en el fenómeno de crear “licenciados” para el mercado laboral y no para la ciencia, lo cual es totalmente criticable, puesto que estas prácticas no han nacido *per se* dentro de las universidades, sino de las políticas en educación que las han obligado aprovechando la masa acrítica que existe. Esta es la lógica del subdesarrollo, que desprecia la creación de conocimiento –que por esencia nace en las universidades- para convertir a los egresados en técnicos con título universitario. De esta manera, se crean condiciones favorables para la mercantilización: el valor de uso es absorbido por el valor de cambio en vez del placer estético, lo que significa conseguir prestigio y no propiamente tener una experiencia del objeto. Esta industria de la educación considera al consumidor-estudiante no como sujeto, sino como su propio objeto. Guareschi (2000: 323) afirma: la mercantilización de la educación... “apunta a la manutención del estatus quo, pasando a producir y reproducir relaciones y

concepciones sociales de forma no crítica, y, dentro de su carácter ideológico, pasa a tener un rol fundamental en la formación de la conciencia de sus consumidores”.

En esta ideología meritocrática, a los jóvenes no les interesa que se les enseña ni cómo se les enseña, mucho menos si aprenden o no. Simplemente “pasar” o aprender por aprender como un acto mecánico e irreflexivo para fines de la consecución del título. Goffman sentencia: es la aberrante demostración de la “epítome de la modernidad y del triunfo de las lógicas despersonalizadoras” (1988). En este escenario se obliga, se empuja y se induce a ingresar a la universidad, siempre con la falacia del éxito.

En tercero, **la falacia del éxito**, siempre unida a las tradiciones familiares y la presión social, supeditada a una representación social denominada “imagen del éxito y prestigio”, siempre envasadas en técnicas y procedimientos de comunicación e información además de la producción de una cultura compartida por la publicidad y la mercadotecnia. Los criterios para considerar una profesión son determinadas por el imaginario consumista; por ejemplo, hay quienes optan por una profesión siguiendo el criterio de ser soltero para hacerse ver más atractivo o influyente frente a los otros solteros. En otros casos, como los médicos y las abogadas se posicionan como los más “deseados”, y escogen una pareja potencial que lleva a los solteros a compartir de manera redituable. La carrera de una posible pareja potencial lleva a los solteros en busca de pareja a arrojar conclusiones automáticas acerca de factores socioeconómicos, cosa que, en la mayoría de los casos, es decisiva a la hora de escoger, puesto que los supuestos ingresos de la persona juegan un rol aquí, pero el nivel de educación y estatus social se posicionan también como de vital importancia y aumentan el interés de la otra persona. Curiosamente, cuando se habla del atractivo de las mujeres, los hombres se sienten atraídos en función de sus ambiciones económicas y de estatus por profesiones que tipificadas como clásicas o de prestigio son complementarias a las representaciones sociales de los hombres. El interés masculino por las mujeres que han tenido éxito en sus carreras, especialmente si el trabajo proporciona cierto estatus social. Sin embargo, hay quienes afirman que los hombres se decantan por mujeres con trabajos muy femeninos.

Las revistas, sensacionalistas, presentan en sus páginas todo el tiempo consejos, artículos y reportajes, así como investigaciones estadísticas para la toma de decisiones en torno a una imagen de éxito, basada en la profesión, en combinación con la pareja, el estado civil, la proyección a un estilo de vida: Solo baste leer los títulos: *Lista de las profesiones más deseables, las profesiones con más atractivo, El top 10 de las profesiones más deseadas. El top 10 de las profesiones menos deseadas*. Existen centenas de blogs, *trending topics*, aplicaciones, que continuamente están haciendo estudios amarillistas sobre estas cuestiones; levantado encuestas, elaborando estudios y proponiendo estrategias para hacer más atractiva la profesión.

Realmente la búsqueda de un título, indica la búsqueda de la capacidad de consumo. Lo que se busca con el éxito apenas si son bienes materiales más bien son representaciones de relaciones sociales y de formas de vida concretas que reconfiguran el sentido de los símbolos y sus imágenes de nuestra existencia. Para Enao y Cordoba (2007) en esta sociedad consumista, el consumo es un proceso continuo que no reside solamente en el concepto de intercambio de una cantidad de dinero por una mercancía o servicio. Está constituido por cuestiones que influyen al consumidor antes, durante y después de la compra, o sea, desde la elección hasta la toma de la decisión de comprar y consiguientemente sus consecuencias. Cuando se trata del término “consumo”, no se menciona sólo a objetos tangibles, sino de las experiencias, las ideas y las características intangibles que ello significa. El desarrollo tecnológico, la producción en serie y la creación de mercados en expansión, que pretenden satisfacer las expectativas del consumidor, conducen al surgimiento de una sociedad interesada en producir y consumir. En tal vía, la educación universitaria no solo es inversión es asimismo un consumo y por ende los alumnos son consumidores, esperando tener un título para poder seguir consumiendo. El tener un título es ubicarse y ser ubicados en un sector consumista, pertenecer a “un mercado potencial”, es un aspirante a un tipo de crédito y otros “privilegios”. En consecuencia, las universidades están formando potencialmente consumidores¹. Desde la óptica del mercado y

¹ La explicación sobre la preponderancia de los factores económicos en el desarrollo, han llevado a un fenómeno de alguna manera inesperado: a la

las finanzas, el dinero ya no representa ahorro, sino inversión inmediata. Es decir, hay una movilidad del capital y por ende “toca a un cierto gusto por la comodidad, la tendencia a usufructuar de los medios materiales”. (Silva; 2007) En este sentido, cualquier actividad humana acaba por convertirse en producto de consumo y el éxito social se mide por la capacidad de venderlo, o sea, no habiendo siquiera preocupación de bienestar de las personas.

Hace 30 años el título significaba un trabajo seguro y -en términos relativos- para toda la vida, aunque hay espacios que todavía sigan valorándolo así ello no indica que el mundo no haya cambiado. Cada vez menos, es inadecuado presumir de licenciado como un logro de la vida, sino apenas es un mérito incipiente. El verdadero espacio laboral se valora no por un papel firmado por un rector. En el escenario laboral-praxiológico se exigen los saberes practicados que vienen a ser más válidos que los que avala el documento firmado por un rector, puesto que el valor pragmático del saber el origen no importa, puede que sea de una licenciatura o que se haya aprendido e los vídeos de *youtube*, sólo se paga por el valor que se es capaz de aportar. Estas tendencias de saberes prácticos ya no limitan el pensar que no se puede cambiar de carrera y, por ende, no se puede cambiar de trabajo; en el mundo globalizado la relación estudios-profesión se ha hecho más fluida y cambiante. Se puede hacer una carrera y dedicarse a profesiones diferentes. A la inversa, existen profesionales que provienen de distintas carreras. Así que lo que se ha estudiado no es que carezca de importancia, por supuesto, pero tiene menos impacto en la determinación de la profesión. Es importante advertir que el s.

desapropiación de las clases sociales (en el sentido marxista), se entiende a cómo el proletario del siglo pasado ha sido progresivamente sustituido por una clase social única y, muy extensa: el proletariado de consumo. “La sociedad entera se va uniformizando, desapareciendo las clases de propietarios y sus asalariados, surgiendo la gran (y única) clase de consumidores”. Silva (2007). Además, que “la producción es una esfera que sólo adquiere lugar social mientras es llenada de significado” Rocha (1994), Ella, como proceso de mutación de la naturaleza, sólo logra su destino de ser consumida –sin lo cual no podría existir– a través de la construcción de significados que humanizan productos y servicios. O sea: “[...] el dominio de la producción evidencia la ausencia del humano al paso que el consumo es donde su presencia es una constante. En el dominio del consumo, el hombre es ‘rey’. En el dominio de la producción es ‘esclavo’,” (Rocha, 1994: 66).

XXI el mundo profesional, atiende al historial académico de los aspirantes, pero simultáneamente, tiene en cuenta cada vez más el perfil y el estilo personal, las competencias y habilidades personales o el historial de experiencias no profesionales.

El ego del título es un ego social, es un engaño de la sociedad para ostentarlo y presumirlo: nadie paga por tenerlo. El documento solo ayuda a que el ego te identifique con tu “título” Que se estudie economía no significa mucho más que “ser” economista. En algunas profesiones se identifica de acuerdo de relacionan con rol que se asume, “como soy arquitecto hago cosas de arquitectos y tengo que vivir como un arquitecto, y si me preguntas te dejaré bien claro lo que soy, ¡arquitecto!”. Actualmente el título o profesión son una parte más de la vida, no la vida. Es decir, poco a poco esta sociedad le va importando lo que se estudie. ¡Sino que se demuestre y muestre lo que se estudia! Espetar un título universitario al primero que pregunta ¿a qué te dedicas? alimenta el ego, pero y, ¿cuál es la relación? En el supuesto, si existiera un título que fuera “Licenciado en jugador de fútbol de primera división”, que fuera muy difícil de sacar, a través de un mucha de teoría, créditos y exámenes; creo absolutamente que estamos de acuerdo en que de nada sirve, porque nadie contrata por ello, toda vez que en toda esa carrera ¡nunca se pisara un campo de fútbol! desgraciadamente así funciona la universidad. Las grandes corporaciones bancarias y empresariales desde hace décadas forman a sus nuevos gerentes y ejecutivos en el desarrollo de una capacitación piramidal con poca semejanza a la universidad; generalmente no contratan titulados: forman sus cuadros profesionales. Los imaginarios sociales de nuestro contexto no abren los ojos a nuevas formas de ganarse la vida mientras que la masificación de los profesionistas abarata la oferta: mientras más personas hay con un título, menos vale el individual.

Jeffrey J. Selingo (2017), bajo la corriente de la economía del conocimiento explica la evolución de los títulos universitarios y su relación histórica y económica con la necesidad de los empleadores por conseguir talento altamente preparado. La crisis actual de las acreditaciones académicas se debe que el formato de dos siglos. Esta diseñado en enfatizar el tiempo sentado en clase y la incapacidad de cuantificar y comunicar el aprendizaje tanto dentro como fuera del aula. Los tiempos han

cambiado, pero contradictoriamente los planes de estudio y métodos de enseñanza todavía siguen siendo de antaño. Si la obtención de un título universitario se considera el resultado final de la educación superior, las universidades no han cambiado mucho en décadas, y en ciertos aspectos, en siglos. La obtención de un diploma toma mucho tiempo, es excesivamente cara, y ofrece más de lo necesario en términos prácticos.

En la escuela aprenden valores como la espera, la no existencia del placer en aprender y ser productivos, demostrables en las calificaciones y en el currículum vitae. Pero el engaño más grande es aprender que el “saber es poder”, como parte de un privilegio, claro ilusoriamente, especialmente en jóvenes de clases bajas, a quienes el sistema escolar mantiene “congelados” en una esperanza utópica que no tienen donde trabajar. En las aulas universitarias los alumnos aprenden a vivir decepcionados, sabiendo que la ilusión de encontrar un trabajo es difícil; descubren que la promesa es discursiva y demagógica, la decepción es parte de la realidad de los entornos sociales. Miles de jóvenes se levantan cada mañana, para cumplir el deseo adultocentrista de los padres y de una sociedad que piensa como antaño, engañados por la falsa movilidad social, por la falacia del empleo y por la búsqueda del título como garantía que la sociedad pregona. Ante ello, los jóvenes posmodernos, simulan, se disfrazan y actúan entre la vida de los adultos y en este mundo totalmente cambiante: lo viejo y lo nuevo.

Habitar la universidad

Metafóricamente y en términos foucaultianos la incursión a la escuela es la entrada al *panóptico*; una forma arquitectónica utilizada en el diseño de las cárceles que permitía observar todo desde un ángulo específico. Esta interpretación de Foucault vale tanto para las escuelas como para los hospitales, las prisiones, los reformatorios, los hospicios o las fábricas, además que el sentido es vigilar la vida de los internos, pero sobre todo la de detentar el poder, para doblegar a manera de aprendizaje. En este sentido el escenario escolar y universitario son también la recreación de poder. Hay que advertir que el poder no es considerado como un objeto que el individuo cede al de arriba, sino que es una relación de fuerzas, una situación estratégica en

ese escenario en un momento determinado. Por lo tanto, el poder, al ser resultado de relaciones de poder está en todas partes. El sujeto está atravesado por relaciones de poder, no puede ser considerado independientemente de ellas. El poder, para Foucault, no sólo reprime, sino que también produce: produce efectos de verdad, produce saber, en el sentido de conocimiento. Michel Foucault destaca la existencia de un biopoder que impregna el pretérito derecho de vida y muerte que el soberano se arrogaba y que intenta convertir la vida en objeto utilizable por parte del poder. La vida sistematizada y ordenada, es un sistema de análisis por y para el poder.

Los espacios escolares forman parte del discurso del poder, el discurso de las obligaciones a través de las cuales el poder somete; es el discurso por medio del cual el poder fascina, aterroriza, inmoviliza; el poder es fundador y garantía del orden. Foucault hace referencia a que en el proceso histórico el poder de control y sometimiento se ha centrado en el control del cuerpo, en el control del individuo, del hombre, llevándolo a que este obedezca al reconocer la superioridad del otro. Este "otro que está sometido, no solo se somete, sino que se forma, de acuerdo con las exigencias del que posee el poder, es así que al poder se transforma en autoridad sobre la otra persona, a la cual le deberá obediencia, respeto y benevolencia". (Hilario., 2015).

De tal manera que en la escuela se discurren prácticas que aseguran el orden, y que continuamente se revitalizan en intensidad y eficacia (Foucault, 2000). Los discursos, así como los rituales, los exámenes, las calificaciones, los horarios, los pases de lista, las tareas, los trabajos, los formatos son parte del intensificador del poder. Kasely Esteban Hilario (2015), explica que la teoría del poder de Foucault, nos ayuda entender como el poder se transforma en autoridad y en sujeción por parte del que pierde el poder: para ser considerada la existencia dentro "una relación de autoridad entre dos entes; uno que entrega su libertad y poder al otro y este otro que se convierte en el sujeto con poder que ejercerá lo entregado por el otro, teniendo no solo poder sino la autoridad asignada por el otro para poder ejercerla con el mismo, así se convierte en una relación de sujeción y de obediencia, obediencia porque el otro le ha dado la potestad de dominarlo y controlarlo y por ende de castigarlo si es que no obedece la autoridad (p.2)". Así se entiende la relación de

maestro y alumno, de poder. El alumno sabe que el poder de aprobar y reprobar lo tiene el profesor, sin embargo, esto no es absoluto porque la existencia del alumno permite la del docente. El maestro tiene poder porque el alumno lo deposita en él. El mayor poder del docente es “el saber que posee” y ante ello la legitimidad institucional, lo cual el alumno acepta, pero también negocia, y en ese margen de negociación, también se resiste. Aun cuando existe plena libertad por parte del que ejerce el poder y la autoridad, por la otra parte, es decir en el sometido a voluntad, se va formando *una fuerza de resistencia* cuando observa que el poder entregado a su autoridad se va degenerando en un poder absoluto contra el otro, un poder de control absoluto sobre todo su ser, es en ese sentido que desarrolla formas de resistencia al poder.

La frase de Foucault “que donde hay poder hay resistencia”, encierra la referencia adecuada en los discursos y prácticas (Hilario, 2015) del poder en la escuela,: a) el alumno cede su dominación en cuerpo y alma a la institución y al maestro, b) además se cede en sujeción hacia el profesor como representante del “poder”, c) este representante toma el poder al someterlo y no solo tiene el poder sino que se convierte en autoridad para el alumno d) entonces el maestro se convierte en autoridad y sujeción e) esta autoridad degenera en poder absoluto sobre el control de toda la integridad al alumno. Por otro lado, “al degenerar el poder en tiranía, es decir al convertirse la autoridad en poder absoluto, este poder no solo desarrolla sometimiento sino también resistencia al mismo”, es decir Foucault afirma que en toda relación de poder se genera una resistencia al poder, en el caso de la escuela, el aula y los espacios universitarios, el alumno genera también en el mismo sentido una resistencia al maestro y todo lo que representa; una manera de lucha en contra de ese poder absoluto, el alumno sometido comenzará a desarrollar una forma de resistencia, desarrollada, expresada y formulada en tácticas de “sobrevivencia”, donde la ley del más “inteligente” es operante y el engaño es la estrategia. Estas formas, expresivas, creativas y por demás artísticas promueven en el alumno una especie de “arte para el engaño”.

Frente a esa dominación, el alumno al entrar a la universidad asume su papel en el espacio *panóptico* y se

prepara en cuerpo y alma para ser vigilado, regulado y sometido, -claro- en un proceso de negociación, en un espacio de resistencia, dispone de su voluntad para lograr un solo objetivo: el título y se entrega a la disciplina ascética y regulada.

La disciplina en un sentido *ascético*², es “voluntarista encaminada a buscar la propia perfección y “santidad” mediante renunciaciones y disciplinas corporales y cultivando la virtud en continua mortificación” (Ozuna, 1993), ésta se materializa en aprender a organizar y distribuir el tiempo en función de las “responsabilidades” y no de los “placeres”. A manera de ejemplo, resulta ser pertinente lo que Gil Ozuna dice sobre lo que San Ignacio escribe como una serie de prácticas espirituales:

... exámenes, meditaciones, contemplaciones, oraciones vocales y otros ejercicios, destinados a "preparar y disponer el ánimo para quitar de sí todas las afecciones desordenadas y, después de quitadas, para buscar y hallar la voluntad divina en la disposición de su vida para la salud del ánimo". Los Ejercicios son, pues, un modo ('todo modo'), un método a través del cual el ejercitante se dispone se ordena, trabaja por quitar obstáculos que le impiden hallarse libre -obviamente bajo el influjo de la gracia- para encontrarse con la voluntad divina e integrar su vida en comunión con ella. (1993)

En las prácticas universitarias (emulando a las espirituales) se desarrollan nuevos “saberes”, nuevas destrezas y cambio de ritmo de vida. Puesto que “Toda educación es iniciación, admisión o entrada a un mundo sagrado” (Angulo y León, 2010); los universitarios se enfrentan a los rituales de

² Se denomina ascetismo o ascética a la doctrina filosófica y religiosa que busca purificar el espíritu por medio de la negación de los placeres materiales o abstinencia; al conjunto de procedimientos y conductas de doctrina moral que se basa en la oposición sistemática al cumplimiento de necesidades de diversa índole que dependerá, en mayor o menor medida, del grado y orientación de que se trate.

En muchas tradiciones religiosas, la ascética es un modo de acceso místico. La mayoría de los sistemas ascéticos desdeñan las necesidades fisiológicas del individuo por considerarlas de orden inferior. En Occidente, las primeras doctrinas ascéticas surgieron en la antigua Grecia. Sin embargo, este tipo de prácticas ya eran milenarias en Oriente. <https://es.wikipedia.org/wiki/Ascetismo>.

rutinas académicas; de iniciación, de permanencia y de término. Se adaptan al contexto y cumplen con entusiasmo horarios rutinarios y exactos. En su disciplina, emulan a la que se autoimpusieron los monjes en los monasterios benedictinos de la Edad Media: aprenden a manejar la autonomía que se fijan ante la libertad y del bienestar que sospecha de lo que pueda tener sabor a mortificación y penitencia. Los saberes funcionales, que se aprenden en la administración de gastos, tiempos, recursos, actitudes, pero sobre todo dominio de sí mismo. Se autodisciplina, motivándose para el trabajo independiente, ante las asignaturas y contenidos demandantes de trabajo. Despliegan actitudes de seriedad, se preocupan por cada labor asignada y finalmente se organizan. En el caso de los estudiantes foráneos, conscientes afrontan la soledad y nuevas costumbres. Se entregan a procesos como los de familiarizarse con la novedad y asumir hábitos distintos. Se autorregulan a través de sus habilidades de organización de insumos para las asignaturas y específicamente aprenden a seguir instrucciones, pero sobre todo concentración en cada momento. Además de estar siempre superando las dificultades de procesos cognoscitivos cuando perciben la desconcentración y aparecen las dificultades a la hora de evidenciar aprendizajes generan *estrategias de supervivencia* o sobrevivencia, basadas en los “preceptos individualistas de la acción racional, donde los intereses están motivados por una distendida relación de costo-beneficio” (Moguel Viveros y Moreno Andrade; 2005).

Las estrategias de supervivencia³, son las disposiciones conductuales que en “función de sus metas y condiciones

³ Nélida Margarita Barabino; et. al. en su artículo *Estrategias de sobrevivencia, racionalidad y reproducción social*; aborda el concepto desde la mirada de racionalidad weberiana, donde el actor social sujeta el que en función de sus metas y condiciones calcula los medios adecuados para conseguir sus fines. Los autores plantean dos interrogantes: 1) ¿Este ejercicio de aplicación del concepto de racionalidad y elección puede ser legítimamente expandido a las conductas de las unidades domésticas pobres en su búsqueda de condiciones de sobrevivencia ?; 2) ¿Cómo opera en cada caso la crítica a los fines, el acceso a alternativas adecuadas, el ejercicio del cálculo y la elección de conductas ajustadas a los fines? Generalmente se refiere a los sujetos que en familia u organizaciones macrosociales en su condición de vulnerabilidad utilizan para garantizarse la sobrevivencia. Aunque no se mencionan los espacios escolares ni de aprendizaje, ni mucho menos referencias a los intereses de alumnos como actores sociales, encontramos suficientes rastros

calcula los medios adecuados para conseguir sus fines” (Barabino, Bocero, Prandin, y Rosenthal, 2012). La palabra supervivencia, está asociado a las estrategias de vida... entendidas como los comportamientos o arreglos que se hacen en el ámbito para enfrentar el problema de “existir” o vivir, fin que en muchos casos no pasa del nivel de sobrevivir”. Los alumnos estratégicamente despliegan “comportamientos guiados por una racionalidad basada en el cálculo que adecua medios afines, articulan mecanismos, relaciones y comportamientos” (Barabino et.al., 2012) desplegados para darle viabilidad al objetivo de pasar la materia, de obtener calificaciones y finalmente obtener un título; estas prácticas organizadas en la búsqueda de acciones para diseñarlas conllevan elementos constitutivos de una estrategia. Por otra parte, no se puede decir que el alumno este todo el tiempo planeando como un planificador estratégico, pero en sus actitudes se encuentra una lógica subyacente que da cierta racionalidad a las respuestas intentadas lo cual supone cambios y metas para alcanzar sus fines. La lógica subyacente en el alumno está sustentada en sus valoraciones de los resultados inmediatos (funcionalidad) y que de alguna manera guían la jerarquización de las necesidades que deben satisfacer como el de entregar una tarea o asistir a clases. En algunos casos más que una estrategia consciente es una “lógica subyacente”, bajo un sentido de “lógicas de subsistencia” (Barabino, et.al; 2012) que se analizan distintos recursos que los alumnos puede movilizar. La racionalidad atribuible a la estrategia de supervivencia, (la astucia) estriba en como los alumnos deciden considerando la realidad de los contextos, escenarios y sujetos y una dotación propia de recursos compatibilizados (sutilidad) a través de sucesivas aproximaciones se construye de acuerdo con una mentalidad valorativa que implica excluir del análisis todo otro interés que no sea una mayor probabilidad de una “acción exitosa”. “La racionalidad con arreglo a fines presupone un modelo de organización de los actos mentales, guiados por un conjunto de normas de valor que resultan independientes de su eficacia” (Barabino, et.al.; 2012). El concepto de estrategias, por lo tanto, es una categoría espuria que enmascara detrás de ella

conceptuales para entender que los universitarios como sujetos en un espacio social despliegan estratégicamente prácticas para obtener sus fines en un sistema institucional estructurado y organizado.

situaciones de clase, como el engaño, el disfraz y la mentira. En palabras más simples las estrategias de los alumnos están determinada por la astucia y la sutilidad en que emplea los recursos propios en las condiciones y tareas específicas.

Las demandas escolares, didácticas, normativas y exigencias institucionales, son entendidas por el alumno como una adaptación forzosa y por lo tanto requiere de respuestas adaptativas a las situaciones cotidianas, que sin poder acceder al conocimiento real de las condiciones objetivas en las que se desenvuelven la vida escolar universitaria, ponen en práctica mecanismos de adaptación cuya racionalidad es meramente instrumental y cuyos fines últimos son subsidiarios de una racionalidad que no les pertenece, puesto que no proviene de su propia sustantividad en tanto actor no realizado, sino de fines que como el deseo de los padres, que en última instancia los posicionan para luchar, apenas, por sobrevivir. Por lo tanto, no basta como en muchos casos se hace, partir de un modelo de hogar o familia en la sociedad moderna planteando las funciones que esta cumple y las modificaciones experimentadas “en general”, luego hablar de estrategias de sobrevivencia añadiendo que para comprenderlas hay que interpretarlas en función del conflicto y las condiciones (posición social) que ocupan las familias que obligan a sus hijos a estudiar. Se pueden identificar distintas situaciones que califiquen formas de adaptación según distintos niveles de racionalidad que están por detrás de las mismas. Esto no significa tipificar unidades domésticas. Los conceptos adaptación forzosa, estrategia o lógica de sobrevivencia y racionalidad conforman los puntos críticos de la explicación en torno a la cotidianeidad de los hogares. Entendemos que analizar el conflicto que envuelve a cada sector en una situación histórica y geográfica dada y luego en el juego de las limitaciones concretas - gestadas por este condicionamiento - explica la capacidad de adaptación de cada tipo de unidad doméstica.

Algunos estudios como el de M. Duce Carle, S. Ferreyra y I. Rodríguez (citado por Ambrogio, 2012) demuestran que los estudiantes utilizan distintas estrategias que les posibilitan permanecer en la carrera, y que estas estrategias estarían asociadas a su desempeño y permanencia en la carrera. Estas "pueden comprenderse articulando el compromiso que asume

con la carrera, con su propia formación, con la visión que tiene de su futuro profesional, y con lo que trae incorporado"(p.49) (Ambrogio, 2012). Estas se caracterizan por una doble dimensión en su estructura: en la relación del estudiante con la actividad académica, y en las relaciones interpersonales. Es decir, elaboran estrategias para cumplir con una actividad académica y para relacionarse con los demás; "... configuran y diferencian por el modo en que los alumnos aprenden y usan las reglas que norman el juego de ser estudiante universitario": los que están aprendiendo, los que sobreviven, los que pueden "zafar", y los que se desplazan con seguridad y certezas. (Ambrogio, 2012)

La **psicopedagogía**, refuerza esta idea; en especial la teoría de la regulación del aprendizaje y en este marco se realizan investigaciones sobre el éxito y el fracaso en la universidad. Estas teorías aseguran, desde un enfoque psicológico, que el estudio de los factores que distingue a los estudiantes universitarios que poseen éxito se identifican por sus capacidades de autorregulación, las que, junto a sus habilidades, posibilitan controlar y ajustar sus conductas de aprendizaje (Pérez V. 2013). El fracaso académico se encuentra asociado, entre otras causas, a la falta de habilidad de los alumnos para controlar su comportamiento de estudio.

Estudios como el E. Estevez y M. Muiño (citado por Ambrogio; 2012) estudiaron "aquello con lo que se encuentra el alumno" cuando ingresa a una carrera que, en un contexto fuertemente clasificado como los espacios universitarios, no constituye una oferta de enseñanza en abstracto, sino un conjunto de "cátedras" diferentes. Es decir, aprender a conocer los estilos y las exigencias de cada materia y de cada maestro. Por lo tanto, se dedican a focalizar las demandas que hacen los maestros en una carrera universitaria durante los primeros años. Una de las evidencias o datos son las características que exigen en los trabajos prácticos y en las evaluaciones parciales, entendiendo que son éstos los "formatos en los que se definen las "reglas de criterio", en el sentido de Basil Bernstein". Se puede afirmar "que buena parte del esfuerzo del alumno durante el primer año estaría destinado a adquirir las reglas para reconocer las diferentes concepciones sostenidas por los docentes acerca de lo que es un estudiante universitario.... "y

que el alumno debería reconocer que el docente tiene una forma particular de entender lo que es la actividad del alumno universitario, lo cual implicaría determinados supuestos acerca de cómo debe aprender el mismo, cómo debe ser su actitud ante el conocimiento y cómo se le debiera enseñar."(p.38). Estos hallazgos determinan en la universidad y en los salones de clases con un maestro y una asignatura determinada el dominio de las reglas y los significados relevantes estará asociado al buen o mal desempeño de los estudiantes.

Por otro lado, existe una estrecha relación entre la utilización de estrategias de autorregulación del aprendizaje, el enfoque de aprendizaje profundo y las metas de aprendizaje académico. La comprensión de estos aspectos contribuye a explicar los niveles de fracaso y abandono en los estudiantes universitarios no solo de primer año sino de semestres avanzados, además de que hay factores adicionales a los centrados en diferencias socioeconómicas. Una perspectiva interesante es la que presenta el trabajo de Martínez (2011; citado por Velázquez y González, 2017), la motivación del individuo hacia el estudio implica la adquisición de una competencia tanto para la escuela como para la vida diaria, dicha competencia se encuentra vinculada a la cognición, la emoción y la conducta; resalta la importancia de la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico y muestra que, a diferencia de otros trabajos, la motivación se considera un factor intrínseco del estudiante que surge en su proceso de autorregulación, de tal manera que es abordada como una competencia y se asume que el alumno es autónomo, responsable y capaz de hacerse cargo de sí mismo.

No obstante, no puede dejarse de lado la parte de la motivación extrínseca que puede influir en la conducta del alumnado. Los trabajos de Aisenson (et al., 2010) (citado por Velázquez y González, 2017) visualizan al espacio educativo como un "dispositivo de socialización" que guía al estudiante a construir sus propios esquemas y expectativas a futuro, los cuales varían en función de sus propias experiencias personales en la manera de insertarse socialmente en el ambiente escolar. Esto se traduce en una gran responsabilidad para el docente, quien es el contacto más significativo que el alumno tiene en

cuanto a los procesos de aprendizaje dentro del centro educativo.

Las investigaciones sobre los factores que comúnmente se encuentran relacionados, en menor o mayor grado, a la permanencia de los estudiantes, e incluso algunos resultan determinantes, son diversos y difícilmente pueden abordarse de manera aislada ya que por lo general presentan una relación de interdependencia., sin embargo, la mayoría presenta algunas variables que tiene que ver con las destrezas y habilidades para habitar en la universidad. De acuerdo al análisis de la literatura sobre los estudios sobre la deserción y permanencia de los estudiantes en la universidad, siempre está presente la constante "...la adaptación de los propios estudiantes a las instituciones."(Fonseca & García, 2016).

Las teorías derivadas de la autorregulación y aprendizaje estratégico han generado propuestas que permiten precisar las debilidades y fortalezas con que los estudiantes emprenden el desafío universitario, adquiriendo relevancia el diseño de acciones de fortalecimiento de competencias de estudio autorregulado. Las estrategias de autorregulación del aprendizaje en sus dimensiones de disposición al aprendizaje (planificación de objetivos de aprendizaje, gestión del tiempo de estudio), cognitivas y metacognitivas (determinación de objetivos, meta comprensión y monitoreo) pueden ser desarrolladas a través del modelado o de la enseñanza directa mediante programas de inclusión curricular. Por lo consiguiente, disciplinarse para el engaño, requiere estrategias de autorregulación, de planificación y de meta comprensión, intencionalmente predeterminadas y fortalecidas.

En el fomento a los procesos de autorregulación del aprendizaje básicamente los estudiantes pueden regular activamente su motivación, cognición y comportamiento y, a través de estos procesos autorregulatorios, alcanzar sus objetivos incrementando su desempeño académico. En el uso de estrategias y enfoques de aprendizaje, se pueden clasificar en a) Las estrategias que favorecen disposiciones positivas hacia la actividad de aprendizaje; incluyen ámbitos de acción: sentimiento de seguridad y satisfacción personal, clima de aprendizaje e implicación en tareas escolares. b). Las

estrategias cognitivas, directamente relacionadas con la calidad del aprendizaje, se componen de procesos específicos para cada tarea, relacionados con conocimientos y habilidades precisas. Las más importantes son: repetición, selección, organización y elaboración, estas dos últimas hacen referencia a formas de procesamiento profundo, implican elaboración, reestructuración y restablecimiento de vínculos entre el aprendizaje previo y el nuevo aprendizaje. c). Las estrategias metacognitivas como procedimientos de planificación, supervisión y evaluación de acciones cognitivas, conocen y regulan los procesos mentales. b) Los enfoques de aprendizaje designan las formas en que un estudiante se dispone u orienta para desarrollar las tareas de aprendizaje, distinguiéndose claramente dos tipos, uno hacia la reproducción (enfoque de orientación superficial) y otro hacia la comprensión (enfoque de orientación al significado), que sugieren que los estudiantes que autorregulan su aprendizaje poseen un enfoque de aprendizaje profundo, dirigido a la comprensión o dominio del conocimiento.

Los estudiosos de este tema promueven atender a través de una serie de proyectos de autorregulación, programas de asesorías, apoyo psicopedagógico; talleres sobre técnicas, estrategias y de estudio. Constantemente se publican libros con títulos “claves para ser un estudiante exitoso”, “planeación eficaz para estudiar”, “hábitos de estudio”, entre otros. Creo que tuvieran mayor éxito, sin olvidar el sarcasmo: si existieran cursos: “como engañar con éxito”, como ser un alumno-disfrazado”, en fin.

El engaño como espacio de resistencia

El proceso de integración social de los jóvenes permite ver a la escuela como institución socializadora, en tanto que transmite la cultura formal de ella misma, así como los saberes reconocidos. Con la permanencia, el tiempo de contacto entre sí en espacios propios, escolares y de tiempo libre, emergen modos de comportamiento que responden a patrones culturales juveniles con significados y sentidos de la experiencia vital.

En los años que los sujetos pasan por la escuela, descubren con asombro que no todo es cierto, y que es más que decir y hacer lo que se pide para conseguir lo que se quiere. En

esos años de estancia aprenden que lo único que vale la pena es conseguir una calificación, que al final de cuentas lo que importa es el reconocimiento y el documento que certifique que se sabe y se puede. En un descubrimiento doloroso porque se da cuenta que la escuela no puede poner a todos diez y no puede decir que todos no saben, más de alguna vez oímos decir “no nos puede reprobar a todos”, o bien a algún maestro sentenciar “no le puedo poner diez a todos”. En ese descubrimiento se asume que la realidad de una competencia con el otro y que el enemigo a vencer es el maestro. Ese sujeto quien finalmente pone el diez o reprueba es el enemigo o bien el amigo. Para conseguir su aprobación su mirada, su sanción y su recompensa, se tiene que “quedar bien” con él, de allí nace el sentido de “estar bien” con él. A veces se descubre que los propios méritos no sirven, se descubren que existen prácticas que determinan la aceptación del maestro. Ante ello, el alumno despliega sus estrategias, sus habilidades y su astucia, la mayoría basadas en el deseo del maestro, en engañarlo, pero sobre todo en disfrazarse para ser visto o bien ser invisible de acuerdo con las situaciones del momento y lo que conviene.

Esto de engañar o el disfrazar, es inherente a la naturaleza humana, y se convierte en una habilidad histriónica, argumentativa, pero sobre todo artística para disimular lo que no se es o lo que no se tiene. Los alumnos se abrazan de la complejidad de la verdad, porque finalmente “solo la verdad puede ser tal en la medida que se pueda verificar”, aunque esta afirmación no sea del todo certera, allí estriba la complejidad, al grado de que historia de la filosofía, la ciencia y el conocimiento recogen ese debate de la humanidad; por lo tanto la complejidad de determinar con exactitud *qué es*, es aprovechado y justificado al usar la mentira que tiene una definición un más sencilla; la ausencia de la verdad.

Desde un punto de vista evolutivo, el engaño en las especies sin lenguaje y la mentira en los seres humanos se encuentran muy extendidos; prácticamente todas las especies hacen uso del engaño con fines de supervivencia y reproducción. La mentira tiene una función primordial en cuanto a cohesión social, y en esencia nace con el lenguaje, antes de esto es solo engaño. Charles-Maurice de Talleyrand decía “El habla fue dada al hombre para ocultar sus pensamientos”

(Livingston, 2011;175). En términos neurofisiológicos, la mentira implica la suficiente inteligencia para conceptualizar los estados mentales propios y de los demás, involucra un mecanismo neuro-conductual muy complejo, como complejas son las mentiras en el ser humano y la capacidad para mentir puede relacionarse con la inteligencia del individuo e incluso en su capacidad de socialización. Uno de los aspectos más interesantes en el acto de mentir es nuestra capacidad de mentirnos a nosotros mismos, puesto que plantea situaciones filosóficas de la mente que remiten al dualismo cartesiano y a la teoría multi modular de Freud. Pero lejos de cuestiones filosóficas o anatómicas que pudieran explicar nuestra capacidad para mentirnos a nosotros mismos, está su función social. Sin duda, lo que más preocupa al alumno consiste en cumplir con las exigencias académicas, a costa de no comer, dormir, descansar, o sufrir cargas de estrés; pero lo que más importa es sobrevivir a como dé lugar, aunque sea a través del engaño.

Bohoslavsky, (1975) explica que “A medida que transcurren los años de su formación académica descubrimos una progresiva pérdida de ingenuidad tanto como de originalidad, una mayor banalidad en la comunicación, una intensificación del temor al ridículo, (...) un sometimiento a sistemas de seguridad en los cuales la orientación de su acción de ciñe a valores propios del principio de rendimiento”, que le quitan sabor a la vida académica, tales como la satisfacción retardada de las necesidades, una restricción del placer en el aprendizaje, una mayor fatiga y un énfasis en la productividad (desde notas hasta antecedentes para incluir en el vitae currículo).

Estas características se pueden apreciar en los alumnos a medida que transcurre su formación, muestran a las claras la instauración progresiva de un “superyo científico”, en la que el conocimiento se instaura sobre la fórmula “saber es poder”. “De este modo la relación establecida entre el profesor y el alumno en el plano de lo interpersonal, donde el saber presunto del profesor es el instrumento de coerción con el cual puede instaurar el poder dentro del aula, es traducida en el plano intrapersonal en modos progresivos de castración intelectual...”

El alumno aprende que el aprendizaje no es tal como se le había dicho, incluso muchos lo descubren en sus años de adolescencia. Comprenden que el aprender es un proceso complejo; el sujeto se apropia y construye un conocimiento mediante un proceso que incluye un espacio que le muestra diferentes modelos de “qué” y “como” puede aprender: familia, escuela, sociedad; y también un tiempo, histórico, social y cultural determinado que brinda el “para que” y el “porque” del aprender. Así, espacio y tiempo permiten a cada sujeto construir su modalidad particular, su estilo propio de aprender a aprender. El problema radica cuando la institución, los padres y entorno social, presionan, exigen y amenazan para que demuestre lo aprendido de acuerdo con los criterios que ellos consideran los más impotentes. Ante ello, siendo el aprendizaje difícil de demostrar frente a una exigencia cuantitativa de los demandantes; se vuelve entonces una simulación, un engaño que por ende va implícita la mentira.

Después del primer engaño, en la copia, en el plagio y en la simulación, el sujeto se da cuenta que puede pasar sin mayor esfuerzo, que se puede ser creativo para la simulación. El filtro principal es el maestro, y despliega sus habilidades para percibir al docente: lo estudia, observa, clasifica sus humores, lo entiende y lo justifica. Aprende a corresponderle, a quedar bien, y frente a su demanda, el alumno se esmera en atenderlo, implicando en ello el aprender sobre sí mismo y sobre él.

El alumno aprende a engañar; no como un acto inmoral, sino como un disfraz, como creatividad para lograr sus objetivos. Como ya hemos anotado, la estancia en la universidad es el cumplimiento de un deseo familiar; cumplir con ello implica poner en juego sus habilidades de engaño. Desde luego que hay una perversión del acto de aprender, sin embargo, siempre está presente y se legitima en sus resultados. Es necesario reconocer que, en el acto de aprender, como construcción del conocimiento, hay obstáculos de naturaleza epistemológica. Gastón Bachelard, señala que descubrir, analizar y abordar los obstáculos que se presentan cuando se desea acceder al conocimiento, es la tarea cotidiana del quehacer científico "es en los conceptos del método comparativo constante que corresponden al acto mismo de conocer íntimamente, donde aparecen por una necesidad funcional, los entorpecimientos y

las confusiones". Agrega que, "la noción de obstáculo epistemológico puede ser estudiada en el desarrollo histórico del pensamiento científico y en la práctica de la educación" (1948). En este sentido la vida cotidiana en un espacio universitario se convierte primeramente en objeto de conocimiento del alumno; y obviamente la construye a partir de sus propios obstáculos.

De acuerdo con los aportes de Pichón Rivière (1984), quien, partiendo del concepto de obstáculo epistemológico acuñado por Bachelard, interpreta que la "noción de obstáculo se centra en la indagación de los elementos motivacionales de toda dificultad para aprehender un objeto de conocimiento o para efectuar una correcta lectura de la realidad", emergiendo así el obstáculo *epistemofílico*. En este sentido, plantea la "normalidad del obstáculo" incluyendo el pensamiento freudiano y piagetiano, definiendo al obstáculo epistemológico como la dificultad o la confusión asentada en la producción del conocimiento científico y al obstáculo epistemofílico, como trabas producidas por elementos motivacionales que dificultan la aprehensión del objeto de conocimiento. Las categorías-concepciones relacionadas son aquellos obstáculos del orden de lo sociodinámico e institucional que también funcionan como entorpecimientos. Es decir, los alumnos construyen equivocadamente (epistemofilia) ciertas rutinas, prácticas y concepciones de la universidad; claro, en cierta concordancia a sus motivaciones y objetivaciones personales. El engaño es una forma epistemofílica de entender el aprendizaje. El alumno concibe que hay que "aprender a pasar", hay que "aprender a conseguir una calificación".

En este orden, considerando el engaño como estrategia y la calificación como objetivo, se puede identificar las estrategias construidas para su permanencia en la universidad, implica reconocer la existencia de prácticas "de y para" la apropiación y construcción de conocimientos. El engaño se convierte en saber estratégico, en una metacognición, así como procesos de autoregulación. En tanto, que las estrategias son pensadas como acciones y modos de obrar para alcanzar un objetivo, también incluyen acepciones que implican aspectos internos y externos al sujeto que contribuyen a su operación. Los aspectos internos son las condiciones propias del sujeto tanto físicas como psíquicas, estructuras cognitivas, conocimientos previos,

actitud y aptitud para engañar, entre otros. Los aspectos externos son aquellos recursos que tanto la familia como el medio social e institucional, ofrecen para que el estudiante pueda conseguir sus objetivos. Facundo Ortega, considera que las estrategias (en nuestro caso el engaño) que desarrollan los estudiantes para avanzar en las carreras elegidas, “no se construyen desde un acto puramente deliberativo, pero sí responden a intereses que se articulan probabilísticamente sobre la base de legitimidades implícitas y explícitas, y en un sistema de prácticas que se transforman permanentemente”. (Ortega, 2008).

El “ser estudiante” se ve asociado no al estudio, sino a la necesidad de “cumplir” y es en torno a ello que se construyen distintas representaciones sobre la condición de alumno. Los docentes focalizan la mirada en la predisposición o apatía en el acto de “cumplir”, aquí existe precisamente “el punto de sutura” entre discursos y prácticas que interpelan y constituyen al sujeto. Las representaciones sociales giran en torno a ello “el cumplimiento” que dan cuenta del sentido del *ser* estudiante y, desde los vínculos que se entablan y el escenario como el campo en el que son puestas en juego diferentes estrategias de *ser estudiantes* va perfilando los sentidos en torno a cómo es vivenciada esta condición universitaria. Las estrategias nos hablan de alumnos que no son meros ejecutores o reproductores de construcciones ajenas, sino que son agentes insertos en un contexto social de interacción e inscripción de las propias prácticas. Allí juegan de manera compleja relaciones de resistencia en el marco de una red de relaciones de poder en el cual los sujetos pueden elaborar activamente interpretaciones del contexto. Las representaciones que se ponen en juego en torno a quiénes son en torno a las prácticas de oposiciones, negaciones, naturalizaciones de dichos procesos de construcción, reconstrucción y circulación

En términos de Bourdieu, podemos sostener que en el espacio universitario existen “prácticas adaptativas para el estudiante, un espacio de constantes luchas, desigualdades de competencias y de formas de dominación institucionalizadas por todos aceptadas y reproducidas, que lo enfrenta no sólo a un nuevo proceso de alfabetización académica como a la construcción de conocimientos disciplinarios sino también a

aprender a *jugar un nuevo juego* de relaciones sociales". El espacio puede solo puede ser entendido y asumido por los habitantes a los que Bourdieu (2008) les llama *homo academicus*, un sujeto que bien puede ser un alumno, un maestro y un investigador que en nombre de "lo académico", elaboran y se someten al "poder universitario" definido como la capacidad de obrar sobre la reproducción del cuerpo universitario y de jugar con las esperanzas, aunque estén previamente definidas en términos de posibilidades objetivas; y ese poder universitario será obtenido y mantenido a través de la ocupación de un tipo particular de posiciones universitarias que aseguran una autoridad estatutaria.

Por otro lado, Gisela Vélez (2005), señala que "Ingresar a la Universidad se presenta como un proyecto de vida, que por cierto no es sólo individual, se valora y se sostiene en relación con posibilidades y expectativas familiares y sociales; en ese marco se reconstruyen multiplicidad de relaciones, con el espacio, con el tiempo, con otros sujetos; nuevas distancias y cercanías". En ese sentido, habitar la universidad, representa un reto-obsesión: pasar la materia, obtener una buena calificación y el título. El objetivo se convierte en deseo y la recompensa es a un tiempo determinado, por lo tanto, en este espacio se desarrollan, las ya anotadas, habilidades para "sobrevivir", pero sobre todo como vencer al docente su principal amigo y enemigo a conquistar. Durante el paso por la universidad hace gala de pericia del engaño y la simulación. En eso desarrolla y emplea tácticas, estrategias, negociaciones, componendas y simulaciones para arrancar al docente, una calificación. En la búsqueda de sus objetivos utiliza atajos y pretende hacer más ligero el recorrido largo y tedioso.

En ese recorrido el engaño es cada vez más recurrente de manera habilidosa con matices histriónicas y creativas. El alumno desarrolla habilidades y destrezas o porque no decirlo competencias para engañar, simular y aparentar. Se disfraza, actúa y se esconde. Emulando a la naturaleza: en las aulas universitarias, las bacterias se convierten en virus:

El arte de disfrazarse para pasar desapercibidos no solo es una cualidad de los camaleones y de émulos de Mortadelo. La simulación está presente en la

naturaleza y la practican numerosas especies. Lo que no se había comprobado hasta ahora es que también es patrimonio de las bacterias. Y con ellas las cosas se complican, ya que al disfrazarse de virus lo que consiguen es burlar el sistema inmunitario. Así evitan que este las extermine y se alojan cómodamente en las células para perseverar en sus criminales intenciones. El descubrimiento es muy relevante, sobre todo si tenemos en cuenta que el bacilo de Koch, causante de la tuberculosis, es una de las bacterias que podrían utilizar esta táctica. El asunto es que, al hacerse pasar por un virus, **el sistema inmune, engañado, comienza a trabajar utilizando otro tipo de armas para eliminar la invasión...** en este caso liberando una proteína que está específicamente diseñada para combatir virus: el interferón beta, que utiliza la vitamina D para prevenir y erradicar el ataque. (M. B. Teles; 2013) (Las negritas son intencionales)

Claro, esto no es de gratis. Diversos estudios han encontrado que los alumnos se encuentran bajo presión constante y que “aprenden a vivir bajo presión”. En una dualidad expresada en una dinámica constante de presión-alivio, donde el peso no solo aplasta; sino que impulsa hacia adelante y sacar más de sí, aunque sea con el engaño. Este triángulo: presión, creatividad y engaño, es más recurrente cuando la presión está en las fuerzas externas e institucionales del sujeto y se convierte en una especie de *biotopo artístico*, (Pascal y Volontwalter, 2018), referido al espacio y las condiciones que generan un arte para sobrevivir. Comprender el fenómeno del engaño desde la perspectiva del sujeto tiene explicaciones en la llamada “teoría del triángulo del fraude” bajo tres variables esenciales —presión, oportunidad y racionalización—, para la comprensión holística del problema del fraude: el conocimiento, la motivación y la innovación; el fenómeno del engaño, se vuelve corporativo desde una perspectiva psicológica, que incluye la percepción, la emoción y la acción como elementos constitutivos de la motivación y el pensamiento creativo en la innovación.

El éxito de un estudiante es aprender a vivir así, sinónimo de sobrevivencia, del más fuerte y de la adaptación al medio. El

alumno engaña al sistema y engaña al maestro. El maestro vive engañado, creyendo que enseña, el alumno le hace creer que aprende. Michael Saint-Onge escribe un interesante libro *Yo explico, pero ellos... ¿aprenden?* Es una pregunta que debería ser planteada de ¿cómo me han engañado mis alumnos? El autor presenta ocho principios que tiene los docentes (engañados) que defienden a la exposición magistral como una estrategia ya de mediación en su método de enseñanza y para (auto) convencerse de que sus disertaciones magistrales son eficaces por sí mismas. Al analizar estos postulados encontramos que es necesario en primera instancia reconocer que el alumno engaña, haciendo creer al profesor con una pasividad disciplinada, ascética y estratégica que es buen maestro.

II. La perversión de la escuela

*El comportamiento de los oprimidos
es un comportamiento prescrito.
Se conforma en base a pautas ajenas a ellos,
las pautas de los opresores*
Paulo Freire

El engaño en la cotidianidad es el resultado de la aparición que a mediados del siglo pasado el pensamiento tecnocrático incorporó a la evaluación. La escuela vendió su vocación histórica y se fue en pos de ella. Dejo de educar y se propuso a evaluar, certificar y calificar al grado de poner en el centro de la institucionalidad el ritual de asignar un número a través de una regulación administrativa, burocrática y prescriptiva como motor de su existencia. La esencia ya no es la de educar ni en aprender, su alteración exhibe las prácticas inhumanas en nombre del aprendizaje y en la exigencia de lo supuestamente aprendido. La racionalización en búsqueda de una lógica y una técnica para implementarse. La perversión en desviar el objetivo de educar por la de evaluar convirtió en el sentido de su existencia y el inicio de su crisis que hoy día se agudiza.

La complicidad del currículo

El mayor cómplice, ha sido y será siempre la teoría curricular; siempre presente en los discursos academicistas y pedagógicos; racionalizada en el binomio indisoluble de la estructura académico-administrativa. Representadas por ciertas prácticas, que son determinadas en sus relaciones, así como en su aplicación en el aprendizaje, pero siempre enmarcadas en la concepción que de ellas han adquirido los docentes. La evaluación, como parte de una estructura académico-administrativa e instrumentales se inicia con los aportes de Ralph Tyler a través de la influencia del pensamiento social y educativo estadounidense quien fue determinante en la conceptualización del currículum y el diseño de los programas que fueron fundamentados sobre una concepción educativo-pedagógica. La taxonomía de Bloom, la noción de objetivos de aprendizaje de Mager, los modelos de planificación de Gagné, el sistema de

construcción de exámenes de Edward Thorndike. Esta concepción, de interés y estructura tecnológica, a pesar de su ineficiencia sigue vigente aferrándose en las concepciones y cosmovisiones de los docentes. El modelo de competencias ha sido el mayor solapador y se ha pervertido más aún al considerar a la evaluación como parte final de un proceso que busca cuantificar productos obtenidos (logros de aprendizaje), imponiendo su hegemonía, que considera que para dar cuenta de lo que ha aprendido un alumno, es necesario medirlo y representarlo con calificaciones; estos criterios cuantitativos instrumentales tienen su máxima expresión en los exámenes y las denominadas pruebas objetivas. Hay que reconocer que, aunque existen tendencias y propuestas para evaluar los desempeños y aprendizajes de los estudiantes de manera cualitativa, todavía existe una gran resistencia a los procesos que, de manera sistemática, participativa y autocrítica, pretenden crear mejores condiciones pedagógicas para la práctica de la evaluación. Sin embargo, todavía llama la atención la complicidad entre el currículo y la evaluación como parte de un mismo proceso; sobre todo por la obsesión deliberada e interesada a que la evaluación sea a través de una medición de aprendizajes y logro de objetivos, y el currículo con una toma de decisiones jerarquizadas y poca participación en diseño de sus procedimientos.

Hay que recordar que la tendencia inicial de la evaluación se elaboró bajo una concepción netamente empresarial proveniente, desde 1911, de la “administración científica del trabajo”, propuesta por Frederick Taylor con el fin de asegurar un progresivo rendimiento económico. Ball (1989), le da un toque perverso en esta línea de eficiencia y racionalidad técnica. Henry Fayol, en 1916, propone para la administración los principios de planeación, realización y evaluación. Añadidos intencionalmente, en la educación como planeación, ejecución y evaluación, en etapas de un proceso lineal que busca aumentar el rendimiento y lograr una mayor eficacia y eficiencia, tanto en el medio fabril como en el educativo. Pensados como control sobre las acciones allí adelantadas se han constituido permanentemente en paradigma de acción en ambos campos.

Los términos currículo y evaluación han generado relaciones de dependencia mutua, en lo teórico y en las

prácticas de implementación; en consecuencia, las orientaciones evaluativas han sido coincidentes con las concepciones curriculares. La concepción tradicional iniciada por Tyler como confrontación entre objetivos previamente propuestos y logros alcanzados, es un concepto que “se refiere simplemente al proceso de medida del éxito de la enseñanza, en términos de las adquisiciones observables de los alumnos” (Pérez Gómez y otros, 1993:11). En un sentido perverso, lo que cuenta es la evaluación terminal, las calificaciones, el rendimiento final. Se utiliza para obtener resultados. Es esencialmente un proceso terminal para la toma de decisiones.

Los términos de evaluación por objetivos, sumativa, formativa y sistémica, tienen su génesis en la tecnología educativa; heredera de la psicología conductista del aprendizaje, orientadas a establecer un control para que los programas establecidos cumplen con lo planeado. Esta pedagogía cómplice, esconde el control que desde fuera del aula se ejerce con procesos metodológicos y normativos. La toma de decisiones es jerárquica, primero, desde el maestro y, luego, la administración académica quien determina quiénes pueden continuar en el sistema educativo y quienes no. El diseño curricular por objetivos y la evaluación instrumental, concibe al proceso educativo controlable y predecible; enmarcado en el paradigma experimental o científico donde subyace el discurso de lo neutral y objetivo. En consecuencia, el contenido curricular enfatiza en las disciplinas que permiten el desarrollo de la actividad experimental, el estudio de aquellos saberes que requieren de estos métodos de laboratorio para la búsqueda del conocimiento mientras las ciencias diferentes a las fácticas recibe un tratamiento de segundo orden. En tal vía, las ciencias humanas y sociales encuentran una dificultad instrumental particularmente en su evaluación. La dificultad radica en que se busca ante todo evaluar resultados, logros medibles y evidenciables. La evaluación se constituye en el soporte e instrumento para dar cuenta de qué tanto se ha asimilado una información por parte de los estudiantes, hasta dónde se ha alcanzado el rendimiento esperado, con el fin de contrastar con el proyecto o programa educativo propuesto. La respuesta encontrada es un soporte para mantener la programación curricular; el criterio para mirar si se cumplió en ésta. El hallazgo de datos será fácilmente asequible a través de procedimientos

estadísticos, encontrando allí también una respuesta de carácter supuestamente “científica” por el empleo de instrumentos supuestamente objetivos. p

La evaluación como tal ha sufrido continuas reformulaciones a partir de las críticas recibidas. La más importante ha sido la de Gimeno Sacristán (1993) que se resumen en las siguientes premisas: a) Los cambios en el comportamiento no pueden medirse de forma tan precisa como para permitir juicios válidos. b) Se sacrifica la evaluación formativa, la que puede dar información para reorientar el proceso en desarrollo, en aras de la evaluación sumativa. c) Los comportamientos observables son frecuentemente indicadores simbólicos de procesos internos y de aprendizajes complejos no directa ni mecánicamente deducibles desde las manifestaciones externas. d) Olvido e ignorancia intencional de los efectos secundarios por enfatizar los objetivos preestablecidos. Muchas veces no siempre lo previsto es lo más relevante y significativo. e) La audiencia de la evaluación por objetivos son los productores del programa y no los consumidores de este modelo burocrático de evaluación.

Actualmente, ante las críticas constantes de esta forma operarla, se han propuesto nuevas maneras, formas y procedimientos de evaluar; se ha convertido en uno de los temas centrales de la reflexión pedagógica y de la teoría formativa, al grado de que se ha vuelto imprescindible que el modo de entender el proceso de enseñar y aprender y por obvia, la forma de asumirse y desplegarse. El uso de la evaluación como instrumento de diagnóstico, de aprendizaje y de comprensión de los procesos, ha considerado el discurso que considera como fin el mejoramiento y la optimización, pero en la práctica cede el paso a la concepción como instrumento de control, selección, comparación y medición.

Evaluar es una práctica que está presente en toda la vida institucional de la escuela, debería proporcionar información sobre alumnos y profesores, para cumplir una función orientadora de las decisiones tomadas cotidianamente en la escuela, mejorar su funcionamiento, una mirada reflexiva sobre sí misma en sus estructuras y funciones, lo que le posibilita una retroalimentación continua. Sin embargo, la propia

institucionalidad la corrompe y la desnaturaliza, convirtiéndola en un sistema inherente al orden burocrático y administrativo se objetiva como instrumento de verificación de los valores institucionales y pierde su valor ilusorio y adquiere un sentido inhumano.

La evaluación institucionalizada y administrada

La evaluación no solo es la valorización de los aprendizajes logrados, es la valorización de los valores institucionales asumidos, solo baste observar como la institucionalidad la ha convertido en un proceso administrativo y burocratizado; todo ello regulado, reglamentado y normado en procedimientos; como quehacer es inherente a la institucionalidad y el fin último es la certificación. Desde el análisis weberiano¹, toda institución tiene una burocracia administrativa que adquiere independencia con sus reglas de procedimiento para no caer en la negociación y regateo de los valores institucionales. El sentido institucional de la escuela precisamente es la exigencia y el cumplimiento con la verificación de las conductas definidas de manera precisa y concisa que evidencian, muestran y demuestran lo que se aprendió para ello crea la evaluación como un sistema procedimental elaborada conforme a principios de la razón operativa o funcional regulativas. En este sentido, la evaluación genera los insumos principales para la creación de un staff administrativo y burocrático. En la evaluación y la certificación, se demuestra en el aparato burocrático la lealtad, el compromiso, trabajo en equipo, misión, institucionalidad, cuyo significado operan las dimensiones emotivas y activas del lenguaje que promueven el mayor rendimiento y la integración de los maestros a los propósitos de la burocracia en nombre de

¹ Max Weber definió el concepto de burocracia, como una forma de organización humana, basada en las normas impersonales y la racionalidad, que garantiza la máxima eficiencia posible en el logro de sus objetivos. Las instituciones pueden ser el mayor ejemplo como el Estado Moderno, el ejército, las empresas, la iglesia, la escuela etc. Dichos organismos actúan bajo un régimen de organización, permitiendo así cumplir en forma eficaz y eficiente su misión y objetivo, para sustentar el desarrollo de sus actividades productivas y de servicios. Algunas características que debían imperar son las a) normas preestablecidas por escrito, b) división sistemática de trabajo, c) jerarquía de autoridad y d) rutinas y procedimientos estandarizados. Max Weber *¿qué es la burocracia?* Libros Tauro. https://ucema.edu.ar/u/ame/Weber_burocraciapues.pdf

educación, el aprendizaje y la enseñanza no con fines pedagógicos sino como fines institucionales. Los procedimientos de evaluación, elevados a la categoría de condición necesaria para el funcionamiento y logro de fines, suplantando el verdadero valor de la educación que es el de aprender.

La escuela o bien la universidad establecen en el sistema de evaluación como las “reglas sociales de juego” materializadas en relaciones definidas *per se* y verificadas en las relaciones diarias. En otras palabras, la escuela sintetiza el comportamiento escolar y los regula a través de los valores comunes en un acto institucional llamada evaluación. Los reglamentos de evaluación funcionan, entre otras cosas, como “instructivos” de comportamiento inducido, a fin de que prevalezca un cierto orden buscado y diseñado por las instituciones escolares. El Estado y sus órganos legislativos continuamente se adaptan y se transforman con los movimientos culturales y sociales que coordinan e integran cambios, innovaciones y finalidades, sancionando jurídicamente los procedimientos para adecuarlos a sus contenidos valorativos; disolviendo los problemas de equilibrio entre lo que se conserva y lo que se renueva o transforma: entre la libertad creadora y la seguridad regular, entre el derecho y la estructura jerárquica y los procedimientos administrativos del poder

En este siglo, la evaluación como valor inherente a la escuela y la tecnoburocracia administrativa, está presente en los espacios universitarios, y reduce la docencia al uso de formatos y trámites burocráticos y administrativos, y al maestro en parte del engranaje de una máquina, a través de los criterios y normas de calidad controlando funciones, trabajo y empleados muchas veces con técnicas para mantener el sistema de evaluación. La evaluación ha pervertido el sentido de educar dando lugar a la tecnocracia, especialmente cuando pone énfasis en los procedimientos de titulación, certificación y validación de documentos. Estas exigencias exhiben los argumentos de la razón instrumental los poderes a los cuales sirve, su dimensión ideológica, que no son más que extensiones de criterios empresariales en la docencia, bajo el primado de las exigencias metodológicas y las demandas de utilidad.

La evaluación en la escuela o la universidad se ha convertido en el mundo interior del que depende la organización total de las relaciones sociales; su dominio trae aparejada la formulación de una forma de pensar ideológica que, escudada tras el respeto a la institucionalidad, falsifica los principios y fines de existencia de la escuela. Zulma Perassi (2009) sostiene que “Todas las escuelas poseen culturas de evaluación” estas, son “compuestas de ideas, principios, tradiciones, representaciones, rituales, convicciones, etc., modos de hacer la evaluación educativa en la vida cotidiana”; cuando algunos teóricos proponen que es necesario diseñar una cultura de evaluación, en ese sentido están proponiendo la gestión de una nueva cultura. Perassi, afirma que:

Las culturas reinantes pueden o no tornarse conscientes para sus miembros, pero siempre están presentes, inevitablemente existen. Estas tramas que se van tejiendo en el interior de la escuela componen marcos de referencia y otorgan sentido de pertenencia al accionar particular de los actores. Es decir, estas culturas contienen, a la vez que limitan, las prácticas evaluativas de los integrantes. Son las prácticas de directivos, docentes y personal en general, desplegadas más allá de los discursos, las que traslucen los modelos vigentes, las que denuncian los rasgos esenciales de la cultura dominante. La vida escolar está atravesada por evaluaciones múltiples. Se evalúan aprendizajes, enseñanza, proyectos, unidades didácticas, desempeños de docentes, directivos, administrativos. Se evalúan las reuniones, los actos escolares, el uso del tiempo y del espacio, los textos, la distribución de recursos, los flujos de comunicación, el empleo de la tecnología, el diseño curricular, el plan institucional, etc. La cultura construida por cada escuela enhebra de un modo particular todos estos despliegues evaluativos; compone ciertos denominadores comunes; imprime un sello especial en las prácticas que las distingue del quehacer evaluador de otras organizaciones. (p. 71)

Cada cultura determina el sentido de la evaluación y los fines de la evaluación, otorgando cierta jerarquía administrativa a ciertas funciones privilegiando “a determinados actores, técnicas

e instrumentos de relevamiento de datos, resalta la pertinencia de una temporalidad particular y define estilos «más adecuados» para operar en este campo”. (Perassi; 2009)

Por otro lado, desde lo administrativo la evaluación promueve la necesidad de eficiencia, común a las distintas formas y teorías organizativas continuamente en desarrollo, desde el viejo taylorismo hasta las versiones actuales relativas al desarrollo y la cultura organizacionales, reducida al conjunto de actitudes y conductas centrados en valores proporcionados por los elementos técnicos, económicos y sociales que orientan la administración de empresas e instituciones, cuyos saberes operativos requieren de términos utilizados para el argot de maestros, administrativos y directivos, enajenados con los fines de la burocracia y la administración.

La evaluación y certificación como conceptos y procedimientos han generado todo un árbol semántico de significantes: calificación, asistencia, listas, porcentajes, actas de examen, historial académico, certificado parcial, revalidación, copia certificada, promedio, reprobación, ordinario, extraordinario, título de suficiencia, examen, calendarización, plataforma de captura, etc. formando parte de la jerga fundamental del universo de la tecnoburocracia administrativa en una formulación de un lenguaje, en otras palabras una jerga que oculta una realidad empleada para engañar y someter a los actores de la instituciones y que expresa las decisiones del poder que racionaliza y disfraza el principio de autoridad y la voluntad de los directivos.

Frente a los cambios o reformas que el estado genera, la escuela establece una tensión institucional de la evaluación entre los mundos del ser y el deber ser de la evaluación. y es aquí donde la institucionalidad se convierte en dictadura pues exige una serie de prácticas evaluativas, (incluidos derechos y obligaciones) promoviendo la organización jerárquica que cuidan, tutelan y mantienen. Las jerarquías institucionales, vigilantes de lo instituido en lo referente a la evaluación, frente a cualquier conducta sospechosa de instituyente, Alejandro del Palacio (2006) nos advierte sobre ellas: “vigilan que las normas regulativas de evaluación se cumplan en las relaciones propias de las reglas de funcionamiento; descansan en la normalización

del hecho y normativización en cuanto a derecho. Allí nacen los códigos y procedimientos que definen las prácticas y relaciones institucionales”. En tanto que se puede advertir que: “De ahí también su deformación, conversión en centros de poder ilegítimo y sus crisis, debidas con frecuencia a la confusión del orden instituido con el único legítimo, que margina, proscribe, persigue, sanciona y excluye cualquier conducta personal que les sea extraña, condenándola a la negatividad, que significa la parálisis de las instituciones, las cuales atrapadas en la pura positividad, confundida a su vez con la racionalidad, en tanto objetivación de la universalidad, obran su extravío en sí mismas y terminan en la autodestrucción”.

La universidad en su institucionalidad no puede permitir la negociación con los sujetos frente a un desfase de la norma de evaluación, debe ser superada, no por la individualidad subjetiva y arbitraria, sino por los valores instituidos. Ningún alumno puede decir cómo quiere que se le evalúe, ni cuándo ni en que quiere que se aplique. En esa función se niega la individualidad, y por ende la subjetividad de la voluntad particular. Cada individuo se pierde en el vacío con su negatividad y alimenta la positividad de la vida institucional. Las jerarquías administrativas de los espacios escolares se legitiman en la legalidad de las reglamentaciones, a través de formas y modos de actuación de su quehacer burocrático administrativo y en consecuencia invierten la relación institucional y hacer depender el verdadero sentido de los procedimientos; es decir que la interpretación y operatividad de la norma solo lo pueden saber y explicar ellos, sin los cuales cualquier procedimiento resulta imposible o condenable. Quienes más saben del proceso de evaluación y certificación son las instancias, y no los alumnos, maestros y directivos, incluyendo la explicación del sinsentido racional e ilógico del procedimiento. Cuando se les pide una explicación siempre hacen referencia al orden institucional y a las indicaciones de los “superiores”. Exhibiendo una renuncia posmoderna a la razón privada de sujeto y objeto (entre personas y productos) y el predominio y la remisión a la racionalidad funcional y operativa en la que la administración tecnoburocrática² contemporánea que encuentra su fuente de

² La tecnocracia es la tendencia de un sistema de gobierno en el que los responsables de la toma de decisiones se seleccionan en función de su

poder, sustituyendo la seguridad jurídica por la administrativa, cuyo carácter estrictamente operacional invierte la relación medio-fin, para hacer depender este de aquél y convertir el cómo en determinación del qué.

En ese sentido, se forma a un estudiante en un espacio concertado y diseñado para que dependa de otros. Esa subordinación, claramente auspiciado por relaciones administrativas y no humanas, nos ha deshumanizado y aunque admitir que era necesario hemos llegado a un punto sin retorno. Lo que representa para la institución son los sujetos, además de los beneficios que se pueden obtener como objetos. Históricamente, se aprecia que en la época del esclavismo los hombres se consideraban esclavos y libertad. Eran cosas que los amos adquirían, sin importar los deseos del esclavo; eran *cosificadas* al ser consideradas “animales” carentes de conciencia, esta afirmación como argumento que justificaban sus acciones en contra de humanos indefensos. No se ha superado del todo, en la educación los alumnos son cosas, y ha sido despojada de sus capacidades de sentir y pensar. En la evaluación, no se permite sentir más allá del pensar de lo que se quiere valorar, en ese sentido el “valor” depende de los beneficios que genere. Las relaciones maestro-alumno se establecen con el propósito de alcanzar alguna calificación. En este orden, el alumno ha dejado de ser un fin en sí mismo, para convertirse en un simple medio. Al final de la jornada, no importa lo que representamos como seres humanos sino las ganancias que podemos ofrecer mercantilmente hablando. Esta mercantilización del hombre se percibe cada vez con el número de matrícula que nos asigna el sistema administrativo burocrático de la universidad. La cosificación del hombre, por él mismo y por otros, es un acto de desprecio hacia lo humano. En esta situación ha quedado atrapada la evaluación como sistema

experiencia en un área determinada de responsabilidad, particularmente con respecto al conocimiento científico o técnico. Las habilidades de liderazgo para los tomadores de decisiones se seleccionan sobre la base de conocimientos especializados y desempeño, en lugar de afiliaciones o habilidades políticas tradicionales. La postura la fundamentan con el uso del método científico para resolver los problemas de la política. El término tecnocracia fue originalmente utilizado para designar la aplicación del método científico a la resolución de problemas sociales, en contraposición a los enfoques económicos, políticos o filosóficos tradicionales. <https://es.wikipedia.org/wiki/Tecnocracia>

administrativo, por la implantación de procedimientos con los que se confunde la institucionalidad y compromete a maestros y alumnos en esclavo y cómplice. En consecuencia, se promueve que la burocracia, instaure su propio universo para determinar condiciones de posibilidad, hasta convertirse ella en la institución que constituye las normas de funcionamiento de las instituciones.

En la universidad, donde la academia termina quedando al servicio de la administración, ésta asfixia los fines en el mundo de trámites, reglamentos, circulares, memorándums, minutas, formularios, reportes, informes y procedimientos, se imponen porque sirven para justificar el trabajo innecesario y el dominio de una burocracia académica ignorante que, contradictoriamente, valora la docencia y la investigación en términos de utilidad y rentabilidad, a veces para justificar los montos de inversión, presupuestos y recursos.

Por otro lado, la llamada “cultura organizacional” pretende hacer de la tecnoburocracia administrativa la instancia rectora de las instituciones, proveedora de las formas de pensar y formadora de la personalidad de sus integrantes. E. H. Shein (citado por Del Palacio, 2006) denuncia con agudeza la perversión de la actividad académica como una visión “preescrita por la administración” y una “reducción minidimensional” gracias a “la esquizofrenia institucional”, frente a una exigente “oligofrenia administrativa” y su excesiva “uniformidad regulativa”. Es esta, la dimensión ideológica, que como tal no permite al juicio de la razón, en tanto que es imposible prescindir de la racionalidad operativa instrumental, porque además perdería su razón de razón en la rectoría hegemónica de la vida de las instituciones. En palabras más simples, sin administración no habría institucionalidad.

Los criterios administrativos y la funcionalidad operativa de la burocracia a su servicio corrompen los valores institucionales y amenaza con sus condiciones de posibilidad de acuerdo con los recursos asignados, a menor recurso menor cumplimiento. Los funcionarios administrativos se alejan de los fines inherentes de la institución y conforme es su ascenso en la jerarquía, aumenta el desconocimiento y menosprecio, hasta convertirlos en meros pretextos de su dominio. La administración

invierte la relación con los fines institucionales y crea dependencia por el control de los recursos materiales, técnicos y humanos útiles para el funcionamiento de la estructura generada a partir de las jerarquías. En la universidades desde esta jerarquía administrativa, se decide la asignación de recursos materiales: equipos, instalaciones, presupuestos, etc, además de las tareas que objetivan sus fines: proyectos, programas, planes, formas de organización; políticas operacionales: y las formas de ingreso, así como la permanencia, ascenso, responsabilidades, expulsión o exclusión de sus integrantes (alumnos, profesores, investigadores, administrativas, etc.) todo queda subordinado y es previsto, descrito y prescrito en sus reglamentos, que instituyen los procedimientos que materializan la vida institucional, dirigida por órganos personales o colegiados que con frecuencia, por quedar atrapados en ellos, desatan las luchas internas que deciden la actividad real y su orientación.

La evaluación y la certificación constituyen el insumo principal para la administración de las instituciones llamadas escuelas, institutos o universidades, reducidos mediante los recursos de la razón instrumental y la neotecnología a las condiciones de posibilidad funcional que protegen al sistema al que ella misma constituye y al cual queda integrada y a cuyos fines sirve. Con ello objetiva los intereses particulares creados al amparo de las instituciones, protegidos por la forma de pensar dominante. La administración es el reino de los medios, en ella convergen todos los recursos institucionales y se decide cómo emplearlos independientemente de su justificante, por eso es posible la inversión de la relación medio-fin y anteponer el cómo técnico al qué institucional.

Un dispositivo de control

La evaluación ha sido y es sinónimo de calificación, control y selección, conceptos que se asumen, se construyen y se defienden durante años de estancia en la escuela. Por otro lado, una de las perversiones de la evaluación, es su utilidad como principal instrumento del sistema educativo para clasificar a los alumnos respecto de la variable fracaso escolar. Este concepto, responde más que a una categoría teoría, a un indicador técnico de clasificación, técnico en el sentido de que generalmente siguen una estandarización estadística frecuencial para

clasificar. Por lo tanto, la aplicación en el aula de pruebas denominadas “evaluaciones”, parecieran ser independientes de los criterios de elaboración y finalidad de estas, sin embargo, bajo la premisa de pretender medir el nivel de conocimientos del alumno aprendidos, tienen como intención, claro mediado por el juicio “aséptico” del profesor, la clasificación del alumno. Por lo tanto, la prueba que separa a los “inteligentes” de los “no inteligentes”, de los “estudiosos” a los “flojos”, de los que “merecen” y de los que “no merecen”, etc. Lo que hace que sea un dispositivo de control, pero también de clasificación, trabando de enmascarar la multitud de factores que convierten los resultados de una prueba que se puede cuestionar. A estos cuestionamientos se suma la sospecha de fiabilidad de las pruebas, sobre todo las redactadas por el propio profesor; de comprobar aquello que pretenden comprobar. En tal vía, se aprecia la excesiva subjetividad o sesgo del profesor al redactar el reactivo, finalmente el sentido de la redacción puede determinar la respuesta de alumnos. El maestro sabe cuándo es difícil o fácil, sabe quién lo puede contestar y quien no, sabe, además cuando es para aprobar o reprobar. Incluso en el inicio del curso, los criterios para aprobar suelen ser demasiado sesgados, corresponden a criterios propios del concepto que se tenga y de las intenciones. Si un maestro bajo previa averiguación sabe que el grupo es holgazán procura hacerlo trabajar más, o bien dejarse llevar por la inercia; si el grupo es activo y participativo, elabora su plan de evaluación para valorar su desempeño bajo esta noción. No puede existir una evaluación neutra, sin considerar mínimamente las nociones previas de las características del grupo de estudiantes. El ideal maximizado en los discursos pedagógicos de la evaluación, íntimamente ligado a la coherencia de lo que se enseña y aprende al grado para tener elementos en la adecuación a las necesidades de aprendizaje de los educandos concretos y a las características de los elementos de los discursos y su entorno sistémico, suele ser eso, un discurso.

En el control, también está presente la imagen del maestro. Es decir, el docente controla y promueve su imagen a través de la evaluación. El concepto del buen maestro está ligado a la capacidad de saber evaluar con justicia y siempre asociado con ser estricto y certero, así que pretende siempre en el discurso apelar al sentido formal de la evaluación. Sin

embargo, durante el curso de la materia, suele relajarse a medida que los alumnos van negociando espacios y criterios. El maestro descubre que su imagen de buen maestro no siempre va asociado a la formalidad, sino a las relaciones con y alumnos, esto no indica que deje su papel de evaluador y por ende su rol de controlador de grupo. Los alumnos durante los espacios informales van negociando sobre los tiempos, las maneras y las formas de evaluar, hasta el grado de revertir la idea inicial. Esto lleva a considerar al salón de clases donde se gestan “procesos de micropolítica y negociación de significado” (Encinas y Mercado; 2012), y donde los actores, suelen considerarse sujetos influidos, pero también influyentes. En casos, los planeamientos iniciales de evaluación del curso son trastocados totalmente por las negociaciones y al final se emplean criterios distintos a los que originalmente se planeó. En sentido, el control de la evaluación abre las expectativas e intereses de los alumnos, siempre en búsqueda de la ventaja y no del aprendizaje, en términos de ser equitativos y evidenciar la bondad del docente. A veces hasta se merca aspectos tan triviales como el color de un folder o el lugar de entrega de un proyecto.

En cuanto a los saberes de los docentes, estos se vuelven expertos no en evaluar sino en operativizar los instrumentos de evaluación, se manifiestan en las prácticas defendidas bajo una explicación experiencial y empírica; incluso sin una racionalidad técnica mucho menos desde una reflexión teórica y de la praxis. Además del entusiasmo del docente en la aplicación del examen desde el orden institucional, la comodidad y la normatividad, y no desde la fundamentación pedagógica teórica, evidenciando la ausencia o desconocimiento del porque practica y uso de la medición, ni que miden ni porque se mide, además no asumen el planteamiento de una ciencia de la estadística. Pero si reconocen a la rúbrica, la lista de cotejo, las escalas estimativas, el portafolio de evidencias, en una clara reducción instrumentalista.

Una de las razones de la perversión del concepto es la existencia de creencias, mitos, ritos, etc., sobre la evaluación. Esta se realiza frecuentemente siguiendo unas tradiciones y cánones que están al margen de los planteamientos educativos contemporáneos. Como bien señala Buckman: "Algunos

profesores construyen pruebas que son tan vacías que no evalúan nada" (2007). Los instrumentos que los profesores usan para calificar son un elemento determinante de la idea que los alumnos tienen de lo que exige la escuela y, por ende, de lo que es importante según la cultura que ésta promueve (Vera y Esteve, 2001).

Existe un conjunto de concepciones y prácticas que conforman la herencia de la evaluación, las cuales representan un legado fuertemente arraigado en el docente, en ese sentido no se puede entender el papel del maestro sin el acto de evaluación. Uno de los obstáculos principales es pensar que los docentes, por el simple hecho de serlo, saben bien qué y cómo evaluar el aprendizaje de sus alumnos. La experiencia ha demostrado *ad nauseam*³ que ésta es una falsa creencia. Lo cierto es que la mayoría de los profesores no sabe cómo evaluar a sus alumnos y en la práctica —de modo involuntario— comete muchos errores, que a veces, incluso, rayan en la arbitrariedad. Así, las prácticas cotidianas de evaluación parecen estar basadas más en la experiencia propia o en el sentido común que en un conocimiento científico o en buenas prácticas cuya efectividad haya sido probada (Moreno, 2009a).

Ravela, (2015) afirma que:

La evaluación suele ser uno de los aspectos más ingratos del quehacer educativo, tanto para los estudiantes como para los docentes. Para muchos estudiantes, porque las situaciones de evaluación constituyen una instancia de exposición al fracaso. Muchos las viven con estrés, en especial las situaciones de examen. Otros lo hacen con incertidumbre y/o indiferencia, porque se han resignado a no comprender qué es lo que se espera de ellos.

Para la mayoría de los docentes, particularmente, evaluar es desagradable, aburrida y sufrida, en primer lugar porque hay que preparar la propuesta de evaluación, cuya revisión pasan

³ Es una falacia en la que se argumenta a favor de un enunciado mediante su prolongada reiteración

por los directivos, comités, incluso de los padres de familia; en segundo porque hay que aterrizar los procedimientos de elaboración a aspectos concretos, especialmente al integrar taxonomías de composición, tercero porque traducir el contenido a indicadores o ítems es un ejercicio que requiere criterios de racionalidad de mucha concentración, aunque con el tiempo esta tarea se vuelve habilidosa. Por otro lado, esto requiere mucho tiempo y dedicación fuera de la escuela y del horario de trabajo, al igual que lleva tiempo, calificar y corregir los trabajos de los estudiantes. Revisar trabajos de un solo grupo es aburrido y tedioso, especialmente cuando un solo maestro atiende a varios cientos. Suele terminarse como un acto irreflexivo y mecánico que se reduce a una acción procedimental. Hay quienes nunca generan una reflexión sobre la conciencia de la trascendencia de este acto, presionados un tanto porque hay que decidirse por definir las calificaciones de las que dependen las perspectivas personales de los estudiantes lo cual es estresante. En ese sentido siempre se está enfrentado a “una tensión entre responsabilidad de garantizar públicamente que un estudiante ha logrado ciertos aprendizajes y el riesgo de obstaculizar las posibilidades de desarrollo de un individuo”.

No hay que perder de vista que el aprendizaje es demasiado complejo y la evaluación demasiado imperfecta para dar cuenta de esa complejidad. En consecuencia, esta experiencia individual y colectiva no permite identificar la diferencia entre evaluación y calificación que esta tan asumida en el subconsciente que supone un serio esfuerzo llegar a comprender y que además hay formas diversas de evaluar y no solamente aplicando pruebas. La gravedad es más seria de lo que se lee, si la evaluación como quehacer docente, es difícil concebirla independiente de la calificación, es mucho más, entenderlas fuera del control del aula y de los alumnos. Esta realidad evidencia una cierta disonancia cognitiva que algunos maestros manifiestan y por lo mismo es más difícil desterrarlas de los espacios áulicos.

Ritual y poder

La evaluación, siempre va signada a la calificación y al credencialismo con una clara obsesión de condicionarlos por el número y es inherente de la vida académica: hay tiempos,

maneras y formas de asignación; hay “periodos parciales” y “periodos finales”, En algunos casos se suspenden las clases porque “va a haber evaluación”. En el calendario del ciclo escolar hay un tiempo determinados. En estos espacios de temporalidad, se generan rituales con un simbolismo y códigos de significación propios. Se prepara física, mental y familiar para iniciar el acto de evaluación. Días anteriores los alumnos se condicionan de manera mental para iniciar un acto de demostración de la posesión de conocimientos. Posteriormente de ella, hacen ceremonias fastuosas de entrega de reconocimientos: elaboran cuadros de honor. Previamente realizan concursos de aprovechamiento, olimpiadas del conocimiento, competencias de conocimiento, entre otras formas de clasificación y discriminación. Pisotean de esta manera la teoría de las habilidades del pensamiento y la teoría de las inteligencias múltiples. Ningunean la diversidad cognitiva y niegan la individualidad del aprendizaje. Además, que se olvidan de que son fervientes admiradores y seguidores del constructivismo.

El concepto de control va asociado a los sinónimos de comprobación, inspección, fiscalización o intervención. También puede hacer referencia al dominio, mando y preponderancia, o a la regulación sobre un sistema. El control es un mecanismo preventivo y correctivo adoptado por la administración que permite detectar y corregir oportunamente desviaciones, ineficiencias o incongruencias en la formulación, instrumentación, ejecución y evaluación de sus acciones, a fin de procurar su cumplimiento bajo las normas que la rigen. es un conjunto de elementos, normas y métodos, que existen resultado de la propuesta de jefes y empleados, a fin de prevenir cualquier eventualidad o complicación que afecte la buena marcha de una acción.

Bajo la mirada de Foucault, la evaluación es un dispositivo de poder. El dispositivo, referido a un cruce, un conjunto multilíneal compuesto por estrategias de naturaleza diferente. Este artefacto designa a los operadores materiales del poder que pueden ser técnicos, científicos, políticos, etc. (maestros, directores, supervisores, etc), en acciones y términos de dominación utilizando la evaluación como dispositivo de poder. El estudio del sujeto llevado a cabo por Foucault hace

posible la vinculación del poder en el estudio de la objetivación de los seres humanos, (alumnos) y acude a una necesaria ampliación de las dimensiones de su definición: se trata de una forma de poder que hace a los individuos sujetos. Lo que caracteriza esta forma ampliada de poder es su aplicación en la vida cotidiana del individuo, marcándolo en su propia singularidad. De acuerdo con Foucault, existen dos elementos indispensables sobre los cuales debe articularse una relación de poder: uno; que el otro, sobre el que se ejerce el poder, sea plenamente reconocido y mantenido hasta el final como una persona que actúa y, dos; que esta persona, enfrentada a una relación de poder, pueda abrirse un campo entero de respuestas, reacciones, resultados e invenciones posibles. El ejercicio de poder incluye un elemento importante: la libertad, en tanto que, dice Foucault, el poder sólo se ejerce sobre sujetos libres, y solamente en la medida en que son libres; es decir, “sujetos individuales o colectivos que están enfrentados con un campo de posibilidades en el que se puedan realizar diversas formas de conducirse, diversas reacciones y diversos comportamientos”⁴ (Foucault, 1991, p.87). El ejercicio del poder radica, explica Foucault, en conducir o guiar la posibilidad de conducta y disponer la posible consecuencia. Esencialmente, el poder es un problema de gobierno, más que una confrontación entre dos adversarios o el enlace del uno con el otro. Así, gobernar es estructurar el posible campo de acción de otros. Ahora bien, con respecto a la evaluación, resulta pertinente comparar con algunas distinciones de las relaciones de poder propuestas por Foucault, que: 1) el poder no es una función de consentimiento, es decir, su naturaleza no es la manifestación de un consenso; 2) el poder se diferencia de la violencia porque ésta actúa sobre un cuerpo o sobre cosas de manera directa; la relación de violencia denota el efecto de una fuerza sobre un cuerpo u objeto, somete, destruye o impide el acceso a todas las posibilidades, mas no denota la relación de poder o “relación de la fuerza con la fuerza” (Deleuze, 1987, p. 54). El juego de las relaciones de poder no excluye el uso de la violencia ni la obtención de consentimiento, pero sólo constituyen los

⁴ El esclavo en la medida en que está sometido al amo no se encuentra imbricado en una relación de poder sino de represión; cuando logra escaparse de estas ataduras entra por primera vez en una relación de poder dentro de la cual luchará por alcanzar una forma de libertad.

instrumentos o los resultados del ejercicio del poder y no su naturaleza básica. De acuerdo con Foucault, se puede afirmar que la evaluación como las acciones de control y sometimiento son los dispositivos que han hecho posible la existencia y perpetuidad de las relaciones de poder en el tejido mismo de la escuela, del salón de clases y en la consecuente operatividad curricular, dado que garantizan tanto la obediencia y la economía de los gestos y el tiempo, como la presencia del poder en el núcleo de las relaciones entre los maestros, alumnos y directivos.

La importancia de tener un buen sistema de control interno en las instituciones educativas se ha incrementado en los últimos años, esto debido a lo práctico que resulta al medir la eficiencia y la eficacia y efectividad en su actuar al momento de implantarlos; en especial si se centra en las actividades básicas de las instituciones, pues de ello dependen para mantenerse en lo alto de los desarrollos técnicos y tecnológicos que requiere el proceso de enseñanza en la actualidad. Es bueno resaltar, que los entes educativos que apliquen controles internos en sus actividades y procesos conducirán a conocer la situación real de las mismas, es por eso, la importancia de tener una planificación que sea capaz de verificar que los controles se cumplan para darle una mejor visión sobre su gestión.

Todo lo que se puede medir, se puede mejorar

Esta frase parece un axioma aplicado absurdamente al aprendizaje y a los procesos pedagógicos, pareciera ser algo evidente en sí mismo, que no se puede cuestionar. Nace precisamente a principios del siglo pasado con la necesidad de controlar como si todo fuese un proceso administrativo o la manufacturación de un producto. Aunque no nace en la pedagogía, evidencia la necesidad del control inherente a la evolución del instrumento (examen), y los mecanismos científicos que lo garanticen y por lo mismo se propuso dejar el término examen y reemplazarlo por tests, posteriormente se utiliza el termino de evaluación bajo una connotación más académica. Ambas concepciones, tests (también llamadas pruebas objetivas) y evaluación, son el resultado del proceso de transformación social de la industrialización monopólica provocada en los Estados Unidos.

Ángel Díaz Barriga, (1993) escribe un excelente texto, *El examen: un problema de historia y sociedad*, sobre la irracionalidad del uso del examen, el debate epistemológico y sus antecedentes históricos, algunos planteamientos se recuperan en estas líneas, sin embargo, su riqueza, solo se puede disfrutar en su lectura total. A manera de antecedentes de la evaluación se tiene como referencia a los estudios de medición de la inteligencia promoviendo una teoría de las pruebas, que considerado como un instrumento científico, válido y objetivo que podía determinar una infinidad de factores psicológicos de un individuo, entre ellos la inteligencia, las aptitudes e intereses y el aprendizaje. La euforia por el desarrollo de los tests en la selección de empleados, de las fuerzas armadas, en el conjunto social y en las escuelas; provocó una transición de la ingeniería a la pedagogía. Con esto, la aplicación de teoría de los tests de inteligencia fue segregadora, marginadora y con fines excluyentes, utilizados en sujetos sociales marginados (negros, prisioneros, prostitutas, etc.) para demostrar que su coeficiente intelectual estaba por debajo de lo normal. Estos estudios solo sirvieron para una función de legitimación social, a partir de una concepción racista y una política conservadora, ideología propia del desarrollo de la cultura anglosajona.⁵ Es obvio que el resultado de los tests de inteligencia fue utilizado para justificar la necesidad de eliminar a quienes por su escaso coeficiente no debían estar en la escuela.⁶ El uso educativo fue ideológico; del cual surgió el debate biológico sobre las diferencias individuales y a partir de ello se estableció que los estudiantes merecían o no a recibir

⁵ Con los resultados se llegó a "privar el instinto sexual", para evitar la procreación, a cierto tipo de personas. Se decía: "si queremos preservar nuestro Estado para una clase de personas dignas de poseerlo, hemos de evitar en la medida de lo posible la propagación de degenerados mentales" Así, bajo principios "altruistas" se aprobaron un conjunto de leyes que obligaban a la esterilización. (Kamin, 1983).

⁶ En 1922 se afirmó que solo el quince por ciento de la población tenía inteligencia para ingresar al *College*. En 1923 la Fundación Carnegie declaró que iban a la escuela demasiados niños que los tests indicaban que en su mayoría no estaban preparados para aprovechar la instrucción que recibían. En 1927 se sugería que podía negarse la admisión al veinte por ciento de los alumnos que tenían el puntaje más bajo, y que por lo menos la sexta parte de la población universitaria no tenía nada que hacer allí. En 1928 se publicó un libro, *College or Kindergarten*, donde afirmaba que sólo un porcentaje de la población debía estar en los estudios. (Kamin, 1983).

educación simplemente por una cualidad genética: la inteligencia.

Thorndike y sus discípulos diseñaron tests de rendimiento escolar para perfeccionar esta discriminación. Elaboraron escalas para medir el rendimiento en aritmética, en escritura, deletreo, dibujo, lectura, aptitud lingüística, entre otros. Políticamente los tests de inteligencia y aprendizaje permitieron justificar el acceso a la escuela de acuerdo con condiciones individuales. La teoría de la prueba, apoyada en la “ciencia”, incorporó la medición de la psicología experimental y centró la discusión en la “cientificidad” de su instrumento en los problemas de objetividad, validez y confiabilidad.

Es importante señalar que nunca existió un debate epistemológico. Siempre como hasta ahora en pleno s. XXI, ha existido una arbitrariedad epistemológica, a partir de los de los cuales se construyen instrumentos que se impone como una violencia conceptual en sus pasos técnicos: atributo, operacionalización del atributo, y construcción de instrumentos. Todavía no existe entre la selección de un atributo y la asignación de operaciones una consistencia conceptual; existe una independencia total que no está mediada por una construcción conceptual que resulte comprensiva del fenómeno. Esto deja al arbitrio de quien diseña la investigación (o el test), la determinación de las operaciones que él (y sólo él) reconoce como válidas para detectar la presencia de un atributo: inteligencia o aprendizaje. Es un arbitrario epistemológico vestido de científicidad. Fue una incorporación de manera apriorística que se determinó que su empleo en el sistema de exámenes se convertiría en un acto científico. Edward Thorndike, plantea que independientemente del empleo del test de aprendizaje como un problema de sólo tener “creencia” en él y como un factor de “democratización” social (afirmaciones que explican el carácter poco científico y arbitrario con el que se impone esta concepción), resulta que hay que considerar que sistema de tests objetivos puede ayudar al psicólogo y al educador a cumplir una de sus funciones principales: “determinar si una gente debe ser promovida, determinar si una gente debe ocupar determinado puesto”⁷. En última instancia, los psicólogos

⁷ La reducción de tal afirmación se anuncia en esta frase: “A ellos (educador y

y educadores deciden sobre el lugar social que a cada persona le corresponde ocupar. Incorporar esta filosofía fue el gran error en la pedagogía y de la educación institucionalizada, desde entonces todo se ha volcado sobre la evaluación y medición.

El abandono del concepto exámenes, por el de prueba objetiva, no cambio en nada: a nivel explícito; cientificidad y objetividad, y a nivel implícito, control. El desarrollo de la teoría del test dio lugar a la aparición de la calificación. Los problemas de la educación y de la didáctica desde la formación y del aprendizaje, dejaron de ser el debate pedagógico y se convirtió en un debate técnico preocupados por la construcción de pruebas, tipos de prueba, validación estadística del examen y asignación estadística de calificaciones. La cultura pedagógica en relación con las pruebas escolares se ha acotado en la observancia de un conjunto de factores estadísticos. El tratamiento de lo educativo está centrado la obsesión por dar solamente respuestas técnicas a problemas no contruidos. Los síntomas son tratados en el estatus de problema y se aplica una respuesta técnica. Emergieron áreas técnicas de la pedagogía: evaluación, sistematización, currículum, estrategias de instrucción. Desde mediados del siglo pasado la pedagogía atiende problemas técnicos de la construcción de pruebas, su manejo estadístico, elaboración de planes y programas, organización de secuencias de aprendizaje, etc. La aproximación teórica, científica y ética sobre la educación fue dejada de lado. El examen se erigió como campo de estudio con apoyo de la teoría de los tests, además de la teoría de la administración que justificó el control sobre la práctica educativa en docentes y alumnos. La pedagogía instrumental del período de industrialización tomo formas drásticas de control individual y social. Los principios de la administración científica siempre utilizan término control y en la evolución de su manejo, dicho término, conforma uno más sutil pero igualmente efectivo: evaluación. El reemplazo de uno por el otro se debe a la necesidad de utilizar un término neutro (evaluación) que refleje una imagen académica y simultáneamente posibilite la idea de

psicólogo) corresponde decidir qué es lo que hay que hacer con un individuo o grupo. Han de determinar en qué grado escolar es preciso colocar a un niño. Deben opinar acerca de si es conveniente dar un determinado empleo a un solicitante". Thorndike-Hagen,(1969) p. 16

control. Así en el siglo actual el debate sobre el examen transitó hacia los tests y recientemente se fincó en el término evaluación.

En la actualidad toda noción de evaluación del aprendizaje remite a una medición; aunque nunca existió un abordaje serio de medir una cualidad (aprendizaje) en su complejidad de cada sujeto, además de que nunca se debatió si un comportamiento observable realmente manifiesta un conjunto de sucesos internos en el sujeto. Tampoco se estudiaron las dificultades para que los complejos procesos del pensamiento (sus síntesis, sus contradicciones, sus formulaciones no cognitivas) pudieran ser traducidas y encontraran una palabra adecuada para poder expresarse⁸.

La evaluación educativa paulatinamente adquirió el estatus de un campo técnico propio. Esta segmentación del trabajo educativo es el resultado de una pedagogía industrial que se rige por los principios de la división técnica del trabajo. El evaluador ya no será el docente. El maestro no es elegido por su función intelectual sino como operario de un sistema educativo que tiene definida su función. La evaluación (examen) se convierte en un espacio independiente del proceso áulico⁹.

No sólo se elaboran libros técnicos sobre evaluación del aprendizaje (que evaden el tratamiento sólido de la problemática educativa) sino que, además, se crean instancias burocráticas: departamentos responsables de construir los exámenes. El problema del examen se reduce a efectuar un muestreo (estadísticamente) consistente de cierta información vertida en el curso, así como a elaborar reactivos (estadísticamente) válidos. De hecho, los nuevos especialistas en evaluación proceden de muy distinta formación. En general no poseen un acercamiento interdisciplinario a lo educativo.¹⁰

⁸ Esto implica reconocer que el pensamiento se encuentra estructurado en determinado tipo de procesos simbólicos que cuando son verbalizados no siempre son traducidos a la palabra adecuada, dado que ésta puede no existir en el lenguaje lógico.

⁹ El maestro, como el artesano, pierde la imagen integrada de su profesión para convertirse en un operario más en una línea de producción educativa. (Díaz-Barriga; 2004)

¹⁰ Basta con el manejo de elementos mínimos de estadística descriptiva, que

Afirmamos que los especialistas en evaluación del aprendizaje en general no tienen una formación sólida. Esto explica por qué en algunos casos médicos, ingenieros y otros variados profesionales se dedican a este tema.

Esta afirmación de “lo que no se puede medir, no se puede gestionar”,¹¹ se deriva de otro principio “De acuerdo con la nueva física, lo que no se puede medir no existe físicamente”. Esto, que parece autoevidente en física (no tengo conocimientos para cuestionarla), sin embargo, no es aplicable a las ciencias humanas, menos a la educación. La imposibilidad de gestionar lo que no tiene medida parte de un razonamiento básico:

- Si queremos controlar algo, tenemos que medirlo. No hay otra opción.
- Para que medir tenga sentido, debe hacerse con un propósito concreto, aunque en lo general sea el de mejorar los resultados.
- Para que la medición cumpla con su propósito, debe haber una comparación. Con una meta o marca objetivo, con un momento (cuándo ha de lograrse una mejora), o con otro (referente, modelo o testigo).
- No basta con registrar el logro o no de la meta; interesa el alcance de la mejora y el análisis de las desviaciones.

Esto es imposible porque siendo el ser humano el objeto de estudio, las valoraciones y las escalas son subjetivas, personales, y están en continua revisión. Esto no indica que en las ciencias sociales no se pueda medir, o que medir siempre es inútil. Por supuesto que se pueden medir propensiones, tendencias, porcentajes, siempre y cuando quien las hace tiene un beneficio directo.

Hay quienes más atrevidos reducen el aparente axioma a otro “Si no se puede medir, no existe”. Medir siempre es útil,

de hecho es la que soporta la nueva teoría de los exámenes, de una información mínima sobre la construcción de reactivos (no sobre teoría del test), y un mínimo acercamiento a la teoría de objetivos (no a la formulación teórica de la pedagogía industrial).

¹¹ Es una cita de William Pepperell Montague, filósofo estadounidense (1873-1953) de la escuela “nueva realista”:

pero en el sentido de comparar: comparar es tomar al menos dos puntos de referencia que puedan ser relacionados y contrastados con un sentido tal que ofrezca información para la toma de decisiones, si es pertinente y oportuno. Pero aún en la comparación más precisa y detallada, pueden existir variables que, estando vinculadas, inciden e influyen en el comportamiento de cualquiera de los puntos de referencia, afectando al comportamiento del sistema total. En cualquier proceso, con variables de mayor o menor nivel de control, ocurre. Peor es en los casos en donde se han ocultado u omitido variables, que se perciben tiempo después, aunque siempre existieron y no habían sido medidas. Es decir, ni siquiera existían bajo la concepción de la que estamos hablando.

Por lo tanto, muchas de esas variables que poseen identidad y que debido a diferentes razones no pueden o quieren medirse, igual debemos reconocer que existen y participan dentro de un sistema. Es por ello pernicioso confundir la existencia de algo con la identidad de ese algo. Si afirmo que lo que no puedo medir no existe, en consecuencia, se afirma que además carece de identidad. Es una la conclusión sesgada, pensar que la identidad depende de la existencia de una medida. Si el axioma fuese correcto, las ideas, los conceptos y aquellas variables que no se miden, más allá de los argumentos presentados, son simplemente descalificadas deliberadamente o ignoradas a partir de reducir la capacidad de percepción consciente o inconscientemente.

La intransigencia de la frase “lo que no se puede medir no existe”, en cierta forma, es irrelevante en materia de pensamiento, puesto que cualquier cuestionamiento sobre las ideas, creencias y percepciones, carece de sentido crítico, pues la medición de cualquier conjetura no puede ser contrastada con la realidad, hasta que se encuentre con ella. Y suponiendo que puede ser contrastada, en ese caso se utilizan argumentos conjeturales, incluso al examinarla contra la interpretación de realidad especulada y/o creada con efectos de simulación. Brené Brown (2013) dice “la unidad de medida siempre es el individuo y, como en física, al estudiar al individuo hay un principio de incertidumbre”. La incertidumbre es en sí la complejidad del individuo, pero no la inexistencia.

La patología de la evaluación

La evaluación se convirtió en la herramienta del poder para sojuzgar, en el concepto sacro del discurso pedagógico y en el sentido del deseo freudiano (pulsión de muerte). La máxima expresión de esta perversión es la búsqueda de la calificación como fetiche y como objeto de deseo, colectivo, institucional e individual. Aunque después hablaremos de ello, los rituales de evaluación llevan en su esencia una patología debidamente organizada por las voluntades colectivas y las sapiencias institucionales. Miguel Angel Santos (2010) acertadamente le denomina “patología de la evaluación”. En su análisis encuentra síntomas propios de un trastorno provocado por los mismos sujetos de una institución llamada escuela.

Es patológica porque sirve a los intereses de quien evalúa, porque evalúa lo que se desea, lo que le interese, en las formas y momentos, con los instrumentos y para utilizarla desde y para una particular interpretación, interés y conveniencia. Es patológica porque el poder que se ejerce al implementarse “permite atribuir causalidades arbitrariamente, catalogar éticamente, justificar decisiones y clasificar realidades” ... Es patológica porque “La apariencia de rigor se convierte en una amenaza de perfiles contundentes. Los ribetes científicos disminuyen la capacidad de crítica y prestan un peligroso aval” ... “La patología que afecta a la evaluación afecta a todas y cada una de sus vertientes: por qué se evalúa (y para qué), quién evalúa, cómo se evalúa, para quién se evalúa, cuándo se evalúa, qué se evalúa, a quién se evalúa, con qué criterios se evalúa, cómo se evalúa la misma evaluación, etc.”

Es patológica porque se hipertrofian una parte del sentido de la razón de ser de ella misma. Es patológica porque atrofian las funciones que son consustanciales: impide la valoración democrática y el manejo de información resultante. Aunque el autor sentencia “La gravedad de la anomalía dependerá, en parte, de su misma naturaleza y, desde luego, de su intensidad”, él considera que como toda patología tiene una esperanza de curarse en los procesos de “paraevaluación y metaevaluación”. Yo difiero totalmente de ello; la evaluación es el mal de la escuela, su existencia pervierte el acto de educar o de aprender.

La escuela puede existir sin la evaluación; pero ésta no sin la escuela.

Los números mal usados

La evaluación tiene muchas finalidades: diagnóstico, avance y rendimiento final; admisión a los distintos niveles educativos y certificación. Enjuicia todas las conductas académicas: apuntes, participación, trabajos, exposiciones y exámenes. Todo enjuiciado por un número denominado estadísticamente como promedio. El promedio es un cálculo muy usado en la cotidianidad del trabajo. Debemos saber, sin embargo, que hay otros tipos de promedio que pueden calcularse, cada uno con significado diferente. El que vemos casi en la totalidad de reportes de trabajo en la escuela es el promedio aritmético, también conocido como “media aritmética”. Es un valor único que podría sustituir a todos los valores de una lista, de tal modo que su suma sería la misma que si sumáramos los números originales.

En un sistema de producción se pretende utilizar para predecir la productividad, sin embargo, el promedio no puede decir que valor se producirá cada día; su utilidad es para pronosticar un total que probablemente será real, cuando se hayan acumulado los registros reales de la semana. En el aprendizaje solo sirve como un número “equilibrante” que puede representarlos a todos en la lista sin alterar la suma del grupo de registros reales. Tiende a buscar un centro de equilibrio de indicadores prescritos, por eso a los diferentes tipos de promedio se les conoce también como “medidas de tendencia central”.

Sin embargo, si se utiliza bien la estadística, se podría apelar al promedio ponderado; este corresponde a la cifra que resulta idéntica o que es la más cercana a la media aritmética. El promedio también puede ser el punto en el que una cosa se divide al medio. La noción de promedio ponderado se utiliza para nombrar a un método de cálculo que se aplica cuando, dentro de una serie de datos, uno de ellos tiene una importancia mayor. Hay, por lo tanto, un dato con mayor peso que el resto. El promedio ponderado consiste en establecer dicho peso, también conocido como ponderación, y utilizar dicho valor para realizar el cálculo del promedio. Con esto en claro, podemos entender

cómo se calcula el promedio ponderado. Primero debemos multiplicar cada dato por su ponderación y luego sumar dichos valores. Finalmente debemos dividir esta suma por la suma de todos los pesos.

El uso más habitual de este cálculo se vincula a ciertas evaluaciones. Supongamos que, para completar una determinada materia, un alumno debe rendir cinco exámenes corrientes y un examen final que equivale a los otros cinco exámenes. Esto quiere decir que, si cada examen corriente tiene una ponderación de 1, el examen final tendrá una ponderación de 5.

El estudiante en cuestión obtiene las siguientes notas: 6, 7, 5, 7 y 8 en los exámenes corrientes y 6 en el examen final. Apelando a la fórmula ya mencionada, el promedio ponderado de las calificaciones de este alumno será igual a la suma de cada una multiplicada por su ponderación ($6 \times 1 + 7 \times 1 + 5 \times 1 + 7 \times 1 + 8 \times 1 + 6 \times 5 = 63$) dividida por la suma de todas las ponderaciones ($1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 5 = 10$). El promedio ponderado en este caso, por lo tanto, es de 6,3.

La importancia del promedio ponderado puede no ser evidente, pero, por el contrario, se trata de una técnica muy útil y que puede marcar una diferencia considerable con el cálculo del promedio normal. Retomando el ejemplo expuesto en el párrafo anterior, que refleja una de las aplicaciones más comunes del promedio ponderado en la vida de los estudiantes universitarios, veamos qué sucedería si no se tomara en cuenta el peso de cada dato: si simplemente sumáramos las seis calificaciones y las dividiéramos por seis, el resultado que obtendríamos sería 6,5.

Entre 6,3 y 6,5 la diferencia puede parecer insignificante, pero lo mismo no ocurriría si la calificación mínima para aprobar fuese esta última; en tal caso, proceder de manera incorrecta a calcular el promedio (o sea, pasando por alto el peso de cada dato y simplemente realizando el promedio) llevaría al alumno a pensar que ha superado el examen con éxito, a pesar de no ser cierto. Si el último examen fuese más extenso y tuviese un peso cuatro veces mayor (20), la distancia entre ambos resultados

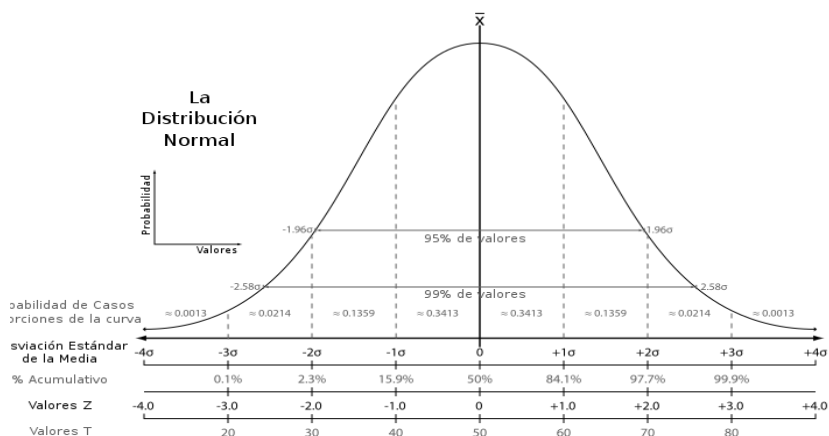
sería verdaderamente considerable, ya que el promedio ponderado daría 4,65.

¿Qué ventaja ofrece a un docente la existencia del promedio ponderado a la hora de confeccionar una serie de evaluaciones? ¿Podría examinar a sus estudiantes en los mismos temas si no contase con esta técnica para calcular sus calificaciones? El principal beneficio consiste en la posibilidad de agrupar más de un tema o subtema en la misma evaluación y aumentar, en consecuencia, su importancia en la secuencia total. Si no existiera el promedio ponderado, los docentes tendrían dos caminos posibles:

- Realizar muchos más exámenes, de manera que cada uno de ellos tuviese la misma importancia (el mismo peso) que el resto y fuese posible calcular el promedio de las calificaciones usando el método tradicional;
- Evaluar de forma injusta o poco coherente el desempeño de los estudiantes, dando el mismo peso a exámenes que presentan grados de exigencia muy diferentes.

Por otro lado, Díaz-Guerrero. (citado por Larak. 2016). afirma categóricamente que no existe fundamento estadístico: en nuestro sistema se requiere un 7 de calificación para obtener una valoración de regular o mediana, de forma increíblemente asimétrica (Adkins, 2004) Desde una racionalidad matemática a esta manera de calificar se utilizó exclusivamente los números 5 a 10, para de esa manera producir simetría y poder dejar el promedio en 7. Para comprender las aberraciones de nuestro sistema hay que partir de que al aplicar a grupos pruebas bien diseñadas, generalmente se obtiene de las calificaciones una distribución de frecuencias cuya gráfica es conocida como la curva normal teórica.

Ilustración 1. Curva normal teórica, representación gráfica de la teoría de la distribución normal



FUENTE: Wikipedia, <https://cutt.ly/fhKIA17>

Según dicha curva, la mayoría (68 por ciento) obtiene una calificación alrededor del valor central o calificación promedio. En el sistema estadounidense la calificación media C es la más obtenida por los alumnos, siendo el promedio, y como es aprobatoria, 73.5 por ciento aprueba (porcentaje de alumnos que se acumula de C para arriba) y sólo 26.5 por ciento reprueba. En contraste, en el sistema mexicano, con una escala 0 al 10, la calificación más obtenida es también la que ocupa la posición central –en este caso 5–, siendo el promedio. Como 5, e incluso 5.9, es reprobatorio, la tendencia a la reprobación en México es de 62.5 por ciento. Esta deficiencia del sistema tiende a reprobar a la mayoría. Con toda seguridad los profesores no entienden por qué la mayoría de los alumnos reprueban y, al ver que los métodos objetivos no funcionan, recurren a métodos de valoración subjetivos. Como nuestro sistema infravalora los conocimientos que los alumnos adquieren con esfuerzo, los daña motivacionalmente. Los profesores también resultan dañados al reprobar a la mayoría de sus alumnos, y cuando ellos mismos son evaluados sufren la misma suerte. Más que de calificación, este es un sistema de descalificación que contribuye

al fracaso educativo, manifestado como deserción y bajo rendimiento en estándares internacionales, con el consecuente daño social.

Un artículo publicado por Isaac Lara en la Jornada el 12 de abril de 2016, apunta que el sistema de calificaciones promueve el fracaso educativo nacional porque que el sistema educativo pasa por alto la aportación el sentido del uso del número que las ciencias han validado desde hace tiempo. Considerando que los fenómenos naturales se muestran de tal manera que sus mediciones arrojan datos que se acumulan de acuerdo con la distribución normal probabilística representada por la curva normal teórica o campana de Gauss; en el alumno, pasa directamente a la evaluación de habilidades y aprendizaje, las calificaciones que se obtienen presentan curvas que indudablemente se ajustan a la curva normal teórica. En la docencia, se le ha negado el beneficio de ese conocimiento científico, pues el sistema de calificaciones lo ignora. No todo el proceso de evaluación es cuantitativo, la docencia incluye procesos subjetivos, pero también es cierto, que además de las parciales, las calificaciones finales siempre son el cuello de botella en que desembocan los números mal usados. En las practicas cotidianas, en los actos triviales de evaluación y calificación los criterios no son cuantitativos en su formalidad, mucho menos cualitativas por su precisión subjetivas; son perversas y mal intencionadas. Es decir que el docente evalúa con criterios nada formales hablando estadísticamente, mucho menos cualitativamente que debería explicitar cuando menos conceptualmente. El maestro evalúa perversamente, mal intencionado y de manera sesgada.

El gran engaño de la calificación.

Algo que nos queda claro es que las calificaciones, desde jardín de niños hasta el doctorado, no miden el conocimiento, tampoco la habilidad intelectual y, mucho menos, la calidad de las personas. Desde un punto de vista pedagógico, eso no es el problema, sino los niveles significativos de corrupción en muchos ámbitos, toda vez que son producto de un sistema educativo que, en aras de satisfacer las ambiciones de políticos, ha renunciado a su labor esencial: educar, para sustituirla por algo más sencilla y que mejor satisface el criterio político de eficiencia

terminal, que implica que el número de egresados sea cada vez mayor encima al número de matriculados, sin importar la calidad del producto: el graduado. Los sistemas y modelos educativos de finales y principio tienen una historia de renovaciones, todas ellas productos del modelo educativo de moda.

Siguiendo este análisis. Arturo Ocaña, en su blog *El gran engaño educativo* hace un análisis de la obra de William Glaser, *Escuelas sin fracaso*. Tras el modelo centrado en el profesor, llegó el conductismo de Skinner y todo se modificó para que se tratara con conductas observables y hechos objetivos al ciento por ciento. Surgieron los “objetivos educativos”, que precisaban la conducta que comprobaba el aprendizaje y la evaluación mediante pruebas objetivas: de opción múltiple, completamiento, relación, etc. sin preguntas abiertas. Posteriormente se pusieron de moda los estudios de Piaget y sus conceptos respecto a las etapas del desarrollo de la estructura cognitiva. Skinner publicó su visión conductista de la conducta y Noam Chomsky se pronunció contra ello fue tan aplaudido, que el conductismo dejó de ser moda. Surgieron otros teóricos de la educación, desde los que tomaban como modelo a las computadoras, hasta quienes, como Ausubel, Novak, Brunner y otros configuraron lo que hoy se conoce como “aprendizaje significativo” y “constructivismo”, que significan muchas cosas totalmente distintas. Vygotsky, explica lo sociocultural de la explicación individual de Piaget, ha sido referencia de los procesos sociales del aprendizaje cuyas aportaciones siguen vigentes.

A pesar de los grandes aportes sobre las mediaciones culturales en los aprendizajes, todavía se sigue pensando, actuando y animando a la memorización sobre el razonamiento. Todavía se privilegia la conformidad sobre la creatividad. Todavía se elogian las buenas calificaciones sobre el verdadero conocimiento. Se sancionan los errores y se halagan los aciertos. Todavía se pueden ver en las escuelas, los cuadros de honor, las medallas al mérito, las olimpiadas del conocimiento, los exámenes de aprovechamiento, los concursos regionales estatales y nacionales. Y las vistosas ceremonias para entregar los primeros lugares. Es deprimente ver a los maestros, al inicio de cada ciclo escolar o semestre escoger a un alumno con miras a la representación de la escuela en los concursos o

competencias. Se emplean técnicas y métodos para que acopien la mayor cantidad posible de datos de todas clases, desde fechas hasta fórmulas, pasando por definiciones y corolarios. Además de la gran motivación: “Memoriza cuanto puedas, recuérdalo y repítelo en los exámenes”; especialmente la aplicación mecánica de algunos principios y formulas previamente memorizados. Paradójicamente, no se promueve el razonamiento y pensamiento para la solución de problemas cotidianos y contextuales, todavía es algo extraño en el sistema educativo. En las llamadas ciencias duras, como matemáticas, física, química, y sus derivadas, el estudiante requiere de un formulario y aplica mecánicamente la adecuada. Todavía se tiene la idea de que el pensamiento matemático es lógico, en el sentido aristotélico; es decir que para resolver un problema no es necesario razonar acerca de lo que se plantea, sino usar la fórmula adecuada. Glasser afirma que pareciera ser que la capacidad de la mente humana solo, “tiene una función secundaria en la educación”. El pensamiento más utilizado se basa en los ejercicios para resolver problemas para los que hay respuestas precisas. Se olvida enseñar a razonar: sólo se estudian temas para los que ya se conocen soluciones o acerca de los cuales hay principios o conceptos aceptados.

Glasser descubrió que hay dos principios educativos nefastos porque impiden el razonamiento y reprimen la creatividad y la originalidad. Se trata del Principio de Certidumbre y del Principio de Medición. Dice: “Las materias que requieren capacidad creativa son usualmente menospreciadas y se les considera “poco prácticas”; conducen más directamente a la motivación, dedicación y pertinencia. No hay un ejercicio del pensamiento y se orienta hacia el memorismo dominadas por el **principio de certidumbre** que dice: “Para cada pregunta hay una respuesta correcta y una equivocada; siendo entonces la función de la educación, cerciorarse de que cada uno de los estudiantes sepa las respuestas correctas a una serie de preguntas que los educadores han decidido que son importantes”, la llamada *La paradoja de Bertrand* (un problema, varias soluciones). Sin embargo, todos en algún momento, a partir de nuestras nociones básicas, sabemos que muchos problemas tienen más de una respuesta posible, pero que tal solución no puede ser admitida por la escuela ni por la autoridad que es maestro, en tal sentido existe una represión por la

certidumbre, e virtud de que los razonamientos son incómodos y atentan contra la razón del maestro. En todo caso, si el maestro admite la discusión, es para que siempre y cuando al final se llegue a la “respuesta correcta” que obviamente fueron los diseñadores del programa. El principio de certidumbre determina el nivel de concreción curricular, además de las reglas que se relacionan con las actitudes. Los alumnos comprenden con decepción que no pueden tomar parte en las decisiones acerca de su comportamiento o de su participación en la escuela. Instruidos formalmente desde el jardín de niños, acerca del valor de nuestra forma de vida democrática, aprenden por experiencia que la condición principal de una sociedad democrática no se aplica a ellos.

Glasser postula que la auténtica educación estriba precisamente en lo contrario. Los estudiantes, no pueden aprender la responsabilidad de encontrar las mejores alternativas a una serie de problemas, que ellos mismos pueden crear. El plantear el problema, encontrar alternativas razonables y de poner en ejecución la alternativa que parezca ser la mejor, es educación. Desafortunadamente, los alumnos solo aprenden a obedecer (o quebrantar) ciegamente las reglas y de repetir irreflexivamente las respuestas correctas (o equivocadas) a preguntas hechas y prescritas. En esencia la certidumbre y la memoria son enemigas del pensamiento, destructoras de la creatividad y de la originalidad.

Sobre el Principio de Medición, además de estar dominada por el Principio de Certidumbre, la educación también es esclava de otro principio nocivo, el **principio de medición** el cual dice que: “Nada vale realmente la pena de estudiar a menos que se le pueda medir y asignar un valor numérico” Medir para comparar, para tener la sensación (y sólo la sensación) de certidumbre, parece ser la causa principal de la muerte de la motivación por el estudio, el interés por conocer y la madre del aburrimiento. Glasser apunta que:

El principio de certidumbre, con su total incapacidad para dar una satisfacción emocional proporcionada a los esfuerzos, es una causa importante del fracaso en la educación. No se puede exigir a los alumnos, cuando se trabaja con los dos principios nocivos de

la educación, la certidumbre y la medición, esto promueve que la mayor parte del tiempo están con su cuerpo físico, pero no en clases, pero su mente está lejos, muy lejos. Solo hay que observar lo que escriben en sus cuadernos, sus dibujos, anotaciones y algunos trazos en las paletas de su silla. Estos dibujos, poesías, artesanías, de poca, nula o alta calidad que en increíble abundancia hacen los estudiantes durante las clases es la expresión de la evasión mental de los alumnos y por obvio de su aburrimiento.

Los maestros no entienden que su clase es una tortura que un cerebro normal no puede soportar. “Añádase a esto el que la simple retención del conocimiento, cierto y con muchas medidas, sin usarlo para resolver problemas que atañen a uno mismo y a la sociedad, impide la extensa correlación con otras personas y el mundo y tenemos todas las variables necesarias para una educación mediocre”. (Glasser, 1972), El estudiante se esfuerza, pasa exámenes, memoriza cantidades de datos y se gradúa. Sale a la calle y descubre que: ¡no aprendió nada!

Los dos principios nocivos de la educación son una carga negativa en los modelos educativos actuales, pero quizá la carga negativa que más repercusión social tiene, sean las calificaciones. Como hemos venido sosteniendo, Glasser afirma que: “Probablemente la práctica escolar que más fracasos produce es la de calificar”; una práctica sagrada y venerada como útil y necesaria, es la escala de calificaciones. Nadie puede levantar la voz porque es condenado a la ignominia del rechazo y la sanción. Para ello recurre al engaño como una forma de rebelarse contra algo incomprensible e ilógico de sus aparentes necesidades.

Recordemos que en los planteamientos anteriores se anotó que las calificaciones fueron concebidas originalmente como una medida objetiva del progreso. En ese sentido el alumno que llega a su casa con una calificación de “10” o “MB” en lectura, se entiende que es un buen lector, al menos según lo había medido su maestro. El que llega con un 6, se puede asegurar de que lee muy mal. Un 5 equivale a no saber leer en absoluto. Entre el 5 y el 10, quedan, por supuesto, el 6, 7, 8 y 9;

calificaciones con las que el profesor trata de graduar la relativa habilidad de un niño para leer, en comparación con uno que lee perfectamente y otro que no sabe leer. A la mayoría de los maestros se les dificulta hacer esto con exactitud. Los alumnos son etiquetados con frecuencia con una calificación que se considera injusta. Absolutamente. Hay una fuerte tendencia a simplificar todo en datos. Un niño que saca un cuatro no sabe la mitad que un niño que saca un ocho. Y eso que todos aceptamos, no funciona porque en un sistema complejo, como la educación, las variables y los mecanismos de comportamiento no son iguales. Obviamente en el alumno crea un sentimiento de decepción; cuando debería ser lo contrario; las calificaciones deben tener por objeto estimular a trabajar para aprender, además de incentivar los padres que perciban sus logros. Un alumno con 10 se esfuerza por conservarlo, porque cualquier otra inferior significaría que está declinando. El de 6 se esfuerza por aprender lo suficiente para no ser un fracasado. Si las calificaciones estimularan verdaderamente a los estudiantes, - dice Glasser- en ambos extremos de la escala, habría muy poco que criticarles, pero no lo hacen ahora, ni lo harán en un futuro previsible.

Las calificaciones son actualmente la esencia y el fin de la educación. Las únicas aceptables son las buenas y ellas separan a los que triunfan de los que fracasan. Son tan importantes que han llegado a convertirse en sustituto de la educación misma. Comenta Glasser: "Las calificaciones han llegado a ser equivalentes morales". La buena es correlativa del buen comportamiento. En consecuencia, se han convertido en un sustituto del aprendizaje, en el simbólico sustituto del conocimiento. El expediente de un individuo es más importante que su educación. Las universidades que admiten estudiantes basándose principalmente en las altas calificaciones, son las principales culpables en el impremeditado complot para destruir a los estudiantes. Las calificaciones más altas valen más, en lo que respecta los honores que confieren y a la facilidad que dan para ingresar a las mejores escuelas en todos los niveles. Pero debido a que la mayoría de ellas son principalmente medidas de la habilidad para recordar hechos determinados y no para pensar, frecuentemente son incapaces de indicar quiénes son los que pueden hacer más en el mundo.

En la universidad, un estudiante tiene que escoger: concentrarse en las calificaciones y renunciar a pensar, o concentrarse en reflexionar y renunciar a las calificaciones. Desgraciadamente, la renuncia implica no ingresar a la escuela; ante ello el alumno conjetura: la cuestión, no es elegir una de las dos posibilidades, sino demoler la noción de disyuntiva. ¿Por qué entre esas dos y solo esas dos? No debería ser así, el alumno opta por el engaño, la simulación y el disfraz, concentrando todo para los promedios. Aquí es donde entra el engaño, pues ante una disyuntiva doble se opta por construir una tercera: la simulación.

Lo más grave, es que la obsesión y la búsqueda de calificaciones inducen a hacer trampas. Inducen a engañar. Se convierten en la moneda de la educación y, los codiciosos de riquezas hacen trampa. Los obtenidos por tal medio son, por tanto, únicamente medidas de la habilidad para engañar. Aun cuando tienen por objeto elevar los niveles académicos, hay evidencias de que los promedios originan precisamente lo contrario. Cuando se convierten en el sustituto del aprendizaje, cuando llegan a ser más importantes que lo que se aprende, tienden a rebajar los niveles académicos. Mientras sigan siendo tan importantes como ahora, poco estudiarán las partes de un curso que no vayan a estar incluidas en el examen. Empeora la situación en la práctica pedagógica del uso de la prueba objetiva. Estas, salvo en raros casos, se aprueban habiendo aprendido algunos hechos, y repitiéndolos, proceso que elimina la necesidad de pensar, con su énfasis en la respuesta.

Las pruebas objetivas, que por naturaleza se ocupan únicamente de lo conocido, anulan el esfuerzo de pensar porque todo lo que no educativo, e inhumano, está asociado con el hábito de no correr jamás un riesgo, de no ampliar nunca las propias perspectivas y de jamás penetrar con la mirada en lo desconocido. Se ha comprobado que los exámenes objetivos requieren del estudiante poco más que aprender de memoria la terminología de determinada materia, concentrando su interés en las palabras y en ideas parcelarizadas y no en el pensamiento que éstas expresan. La calificación como resultado de estos exámenes indica la habilidad del estudiante para memorizar, no para razonar. Freire sentencia: "...en los métodos de evaluación de los *conocimientos*, en el denominado *control de lectura*, en la

distancia que existen entre educador y educando, en los criterios de promoción, en la indicación bibliográfica, y así sucesivamente, existe siempre la connotación *digestiva* y la prohibición de pensar". (2010; 86) Para Freire es una especie de necrofilia, amor a la muerte.

III. Un deseo llamado calificación

*La persona necrófila se mueve por un deseo
de convertir lo orgánico en inorgánico,
de mirar la vida mecánicamente
como si todas las personas vivientes fuesen objetos.
Todos los procesos, sentimientos y
pensamientos de vida se transforman en cosas.*
Paulo Freire.

La obsesión por calificaciones provoca adicción, dependencia, neurosis y ansiedad. Es común observar llorar, enojarse, quejarse y reclamar calificaciones. Así, sin importar el nivel académico de que goce la escuela correspondiente, ni el avance en el número de semestres universitarios cursados, ni las reglas particulares de la escuela, los maestros enfrentan una horda de jóvenes obsesionados por sacar “buenas calificaciones”, pero no por aprovechar los conocimientos y habilidades de sus profesores, ni por encontrar caminos nuevos para el conocimiento o utilidad práctica para las materias impartidas. La conclusión es obvia es que el sistema educativo se ha pervertido, de manera que su esencia se tergiversó en algún momento y terminaron por convertirse en el fin perverso. Es decir, los universitarios asumen que su objetivo, al asistir a la universidad, es obtener buenas calificaciones, y no aprender. O lo peor, aprender a tener buenas calificaciones, ¡a como dé lugar! El hecho es preocupante, porque en la mente de esos jóvenes son quienes en menos de una década tendrán la responsabilidad del país y no estarán desarrollando ideas, sino la obsesión por cumplir determinadas mediciones externas y por quedar bien con alguien. Esto tiene su origen en los años de la educación básica, los niños son calificados y aprenden a vivir preocupados por las calificaciones, lo cual tiene un efecto perverso. Además de esto, calificarlos desde tan pequeños presupone un problema: la estigmatización de fallar. El miedo a fallar determina las motivaciones y formas de aprender; así como la relación con su mundo en la escuela.

La inmoralidad de la calificación

A lo largo de muchos años, se ha argumentado con sobra de evidencias que estos artilugios pervierten la motivación genuina por el aprendizaje y constituyen un factor determinante para el menoscabo del pensamiento. Renner (1975), desde hace cuatro décadas, resume las críticas a las calificaciones: “quizás la educación hubiera tenido mejor suerte si nunca se hubiera inventado el sistema de calificaciones”. Ha sido de tal impacto que la educación se ha convertido en una estructura subordinada a las calificaciones. El número que representa, ante la exigencia de la sociedad es ahora la razón de ser de su existencia. Si se quitan de las aulas; el sistema educativo se derrumba: “Las calificaciones son las muletas que hacen caminar a la educación”. Villarroel (2012), propone que “se debe admitir que la evaluación, en su verdadero sentido y alcance, tiene poca o ninguna presencia en la educación superior. Lo que prima, de manera definitiva, es la medición o calificación, evidenciada en el eterno juego mediocre de asignar y recibir valores numéricos, con el supuesto positivista de que el aprendizaje, el razonamiento, la inteligencia y la creatividad pueden ser valorados con números”.

Esto es grave, si se comprende que el quehacer de directivos, maestros y alumnos no se puede concebir sin las clases áulicas y sin la continua referencia de las calificaciones. Quitarlas implicaría dejar de tener un sentido de obligatoriedad. Elsbree (1965), afirma que casi todas las autoridades consideran a los números como un recurso administrativo esencial para la educación de niños y jóvenes. Los maestros utilizan el número como un decisivo instrumento disciplinario que se pone en sus manos. Los directivos las usan para justificar la ubicación de los alumnos, a más de la concesión de honores y castigos. Para los padres, las calificaciones son casi el único lazo de vinculación con el centro educativo. Para los estudiantes son metas supremas que hay que alcanzarlas a como de lugar. En consecuencia, las actuaciones de los involucrados en el proceso educativo están supeditadas a la asignación del número. A los estudiantes, casi no les mueve otra motivación que la búsqueda de valores numéricos que les acredite para subir en la escala educativa. De este modo, el aprendizaje, el mejoramiento conductual o intelectual tiene poco interés en la universidad, lo

visible es el afán desmedido por conseguir calificaciones que permiten a los alumnos continuar ascendiendo, con la consecuente satisfacción de los padres, la resignación de los docentes y la satisfacción del sistema educativo que considera que los “estándares educativos están subiendo”.

Santos Guerra (2000) argumenta contra de los valores numéricos utilizados como sinónimos de evaluación. Él usa el calificativo de “patología” para retratar lo que sucede con la evaluación en los espacios universitarios. Entre las deformaciones más comunes cita a la evaluación cuantitativa: “la pretensión de atribuir números a realidades complejas es un fenómeno cargado de trampas en el área de educación”, y afirma que resulta una paradoja para la universidad potenciar funciones intelectuales menos ricas, cuando a diario predica ser la depositaria del pensamiento. De otro lado, múltiples estudios e investigaciones han demostrado los efectos negativos de aceptar a las calificaciones como necesarias e insustituibles en los centros educativos, entre los cuales pueden citarse, “Las calificaciones como obstáculo para el desarrollo del pensamiento” donde explican lo que hemos venido sosteniendo: “que se valora las notas y no el aprendizaje, y por lo mismo declina la calidad de la enseñanza, pues las notas valoran, de manera esencial, la reproducción de conocimientos en lugar de las funciones mentales superiores; reducen la motivación para aprender, miden resultados intrascendentes de la educación; destruyen el sentimiento del propio valor, crean barreras entre alumnos y maestros, promueven el individualismo y la competencia, promueven conductas reñidas con la moral”(Villarroel, 2012).

Vivir obsesionados con las calificaciones conduce a disminuir los deseos de aprender: la acción se convierte en obligación a cumplir. El problema de la evaluación es que no se interpreta como tal, sino como “calificación” (diversidad de términos integrados en su campo semántico: nota, examen, prueba, test, control...). Lo grave no es lo generalizada de la confusión terminológica, sino el hecho de que las prácticas evaluativas (formativas y educativas), han desaparecido bajo las prácticas calificativas. Al final lo que cuenta es la evaluación sumativa y acreditadora. Sólo cuenta, sólo queda, sólo interesa realmente, *el número*.

La valoración de la evaluación como forma de medición, control y selección, en si misma también conlleva una forma de poder y control en el aula. Continuamente, el maestro recurre a su derecho de calificar para amenazar y condicionar las acciones del alumno. Bajo esta idea, la evaluación de la enseñanza-aprendizaje es una práctica contradictoria: el predominio real de la cultura meritocrática y credencialista desde edades tempranas, en vez de las finalidades explícitas que suelen decirse evaluación como función formativa y reguladora, destinada a mejorar el proceso de aprendizaje.

Los aprendizajes de la realidad universitaria es que se estudia y se aprende para la evaluación, y para ser calificados. En efecto, los procesos de aprendizaje son supeditados al servicio de la evaluación. Se reduce el acto educativo a la vivencia del éxito y el fracaso escolar: el valor social de la calificación. Así que en nombre del aprendizaje y de la calificación se comenten aberraciones, vejaciones y contradicciones en la escuela.

Ante la exigencia de asignar números, emerge una desprofesionalización docente: el control externo del currículo a través de pruebas generales; la falta de diagnósticos claros y la reiteración del tratamiento ineficaz; la reducción de la evaluación a su función burocrática y administrativa. Gutiérrez (2005) afirma “los exámenes son instrumentos legalizados de selectividad, donde los estudiantes son probados, medidos, analizados, clasificados y segregados”, Los profesores, los alumnos, los padres de familia y la sociedad en general solo aceptan como un acto de “justicia” que un examen con errores comporte una baja calificación, y una alta calificación sea el resultado de un examen con aciertos.

El maestro puede utilizar las calificaciones para bien o para mal, es un arma de dos filos, que decide en torno a la experiencia de años, que le permite sortear con habilidad el uso a su antojo y a sus intereses las formas y maneras de desplegarlas. Los años de trabajo frente a los alumnos, le permite ser un experto en los rituales para otorgar *el número*. Que se legitima constantemente a través de los criterios lógicos, justos y válidos, asumidos por los alumnos. En nuestros contextos, cuando un maestro reprueba, tiene que explicar

racionalmente porque reprobó, o bien cuando un alumno pide explicaciones sobre un segundo alumno con relación a sí mismo (¿Por qué a él si... y a mí no?, básicamente se le está exigiendo la racionalidad y lógica de las relaciones entre dos números. Tal argumento sirve para justificar la habilidad de comparar, jerarquizar y dictaminar a dos estudiantes, así como la justicia ejercida, en el acto de calificar. Generalmente, en estas deliberaciones de la lógica, existen elementos que son traídos a la racionalidad; la asistencia, esfuerzo, merito, sacrificio, cumplimiento, entre otros. Todos ellos con una dificultad y falsedad empírica pero lo suficientemente entendibles para no continuar con la deliberación.

La dificultad empírica, radica en que no existe tal referencia como termino entre lo que se quiere percibir y lo que se quiere demostrar, aunque bajo una lógica aristotélica si se puede demostrar¹. Un ejemplo tácito es el de la asistencia, que se utiliza para aumentar o bajar calificación; en términos concretos la asistencia no es garantía de aprendizaje y por lo mismo ni la inasistencia, no obstante, se considera a veces como un elemento argumentativo para explicar y justificar las decisiones del maestro. Como se puede ver, en esta explicación lo importante no es el sentido de la “asistencia”, sino como justificación por lo que creemos debe ser afirmado, Además, hay que decir la argumentación porque presupone la racionalidad y la razonabilidad que contiene y excede la primera (Hoyos, 2016). El alumno no puede contra esta razonabilidad, porque es la suya también, la cual acepta, sabiendo de antemano que algo está incongruente, pero que no lo puede argumentar.

¹ Esta lógica otorga carta de naturaleza al conocimiento sensorial al desarrollar los conceptos de inducción y abstracción. Sostiene que el ser humano está dotado de sentidos y que cada uno recibe y aprende objetos que están fuera de ellos. Cada sentido tiene su objeto formal y se diferencian por la finalidad y por la función que cumple cada uno de ellos. Los órganos de los sentidos reciben la forma del objeto (pensemos en la forma vicarial del objeto) que está fuera del sujeto. El órgano del sentido no recibe el objeto, recibe una representación de este. Los sentidos pasan la información a los sentidos internos y estos al entendimiento, quien al recibir entiende lo que queda afuera. Los sentidos internos han modelado, mediante el proceso de abstracción, el material apto para que el entendimiento humano pueda realizar el acto de entender.

En cierto momento de la vida, los niños descubren que la calificación y *el número* no son justos, se dan cuenta que no existen lógica, ni racionalidad justa en la representación. Que es una arbitrariedad necesaria. Pero lo que descubren con gran asombro, es la injusticia en la calificación y la evaluación, especialmente cuando se hace mediante exámenes; pero lo más grave es que ellos pueden hacer uso -en tal descubrimiento- es que puede hacer uso para conseguir calificaciones altas de manera fácil sin tener que aprender. Los planteamientos de Mathieu Bouville (2008) son importantes, que se complementan con los de Frank Felder (2002), para explicar el concepto de injusticia en las evaluaciones universitarias, aunque no es propio de los universitarios, estas reflexiones la van construyendo desde su decepción en los primeros años de la escuela primaria. En primer lugar lo injusto es porque la evaluación y la calificación no corresponde totalmente a los contenidos vistos en clase, en segundo, porque aparecen planteamientos que necesitan cierta “inspiración” para contestar sobre todo en los exámenes; tres, porque son ejercicios en competencia desigual, (es como si corriera Felds, el campeón de natación, contra Bold, el campeón velocista); cuatro porque cuantifican pequeños errores de igual forma que errores graves (un ensayo con una palabra mal escrita frente a un ensayo plagiado); cinco, los puntos ganados no tienen el mismo peso entre alumnos, ante el mismo error unos reciben más puntuación y otros menos. Aunque los primeros dos casos, afectan a todos, muchos alumnos terminan aborreciendo no la evaluación sino la materia, incluso la disciplina.

El alumno entiende la justicia como la medición por igualdad es decir “justicia en el tratamiento”: *con la misma vara que mides...* se aplica a todos, en palabras más simples, la misma respuesta debe recibir la misma calificación. Una evaluación es justa si se basa en objetivos manifiestos: *dí lo que haces y haz lo que dices*). Pero si uno de esos objetivos explícitos favorece a ciertos alumnos, porque son más habilidosos, la justicia quedara en entredicho.

En ese sentido, la “justicia de tratamiento” se entiende que consiste en “aplicar el mismo criterio (conocido a priori) a todos los estudiantes”. Sin embargo, dar más puntos a los alumnos con mayor ventaja no es justo que

dárselos si obtienen la respuesta correcta (en ambos casos se aplica la misma regla a todos los estudiantes y en ambos casos es más conveniente para algunos alumnos y menos para otros). Podemos afirmar que todos los alumnos “serían tratados” justamente. Obviamente la “justicia de tratamiento” no es justa en sí, sino que propaga la “justicia de criterios” que se apliquen a todos. Si estos son justos, será justa, si no, no lo será. (Felder, 2002)

La inmoralidad de la evaluación consiste en que solo sirve para dar una puntuación y ordenar a los alumnos en función de ella. La justicia debería girar en torno a que los alumnos autoevalúen su propio estudio y conocimientos, y el profesor sepa qué es lo que los alumnos no entiendan de la clase. La “justicia” solo puede ser cuando la evaluación sea para “valorar” el talento, las competencias o las actitudes, cuando a través de ella se convierta en estimador de éstas.

El autor introduce la “justicia de oportunidades” y la “justicia democrática”, todo mexicano puede llegar a ser presidente, en ese sentido todos los alumnos pueden llegar a tener la máxima calificación. Habrá, como en los deportes, quien lo logre y quien no; pero ¿tiene un sentido ético seguir con ese criterio? La “justicia” sencillamente es tratar a todos por igual, sin embargo, ello no se puede hacer frente a las diferentes habilidades y en muchos casos, no comparables entre sí. ¿Cómo valorarlas? Para mucho el problema no es la evaluación ni la calificación sino el ánimo con que los actores lo asumen, hay quienes solo evidencian a los que no han estudiado, o bien para demostrar que si han valido las clases. En todos, hay una decepción del sistema de calificación, la injusticia como decepción equivale a una decisión en tanto se descubre su falsedad. El sistema escolar mediante un sistema de calificaciones irreal, injusto, sin validez y sin razón, destroza vidas de niños y jóvenes. Especialmente en los procesos de etiquetamiento como si fuera un producto manufacturado. El que es etiquetado como incapaz académicamente, en la mayoría de los casos pierde la “autoestima”, variable compleja que tiene como consecuencia la desvalorización de sí mismo: “... como objetos, como cosas, carecen de finalidades.

Las obsesiones por las calificaciones inducen a hacer trampas, componendas y amarres entre alumnos y maestros. Inducen a engañar y engañarse. Dado que hacer trampa es obviamente incorrecto, los argumentos en su contra solo necesitan mencionarse de pasada. Pero el argumento de la ventaja injusta absurdamente considera que la educación es esencialmente una carrera de todos contra todos; además, ignora que muchos casos de (des) ventajas injustas son ampliamente aceptados. Que el engaño puede obstaculizar el aprendizaje no significa que castigarlo necesariamente favorezca el aprendizaje, por lo que este argumento obviamente no justifica la sanción de los tramposos.

Las calificaciones se convierten en la moneda falsa del aprendizaje. Nada más falso que: “dime cuanto tienes y te diré cuanto has aprendido” y, los codiciosos son expertos en el engaño. Los obtenidos por tal medio son, por tanto, únicamente medidas de la habilidad para engañar. Llama la atención la siguiente noticia:

500 alumnos reprobados tras descubrir su trampa, en México

Más de 500 alumnos del (...) hicieron trampa en un examen de contabilidad. La prueba fue aplicada en línea, pero el sistema envió una alerta al detectar que la mayoría terminó la prueba en tan solo cinco minutos. Luego de una investigación, los estudiantes de primer semestre confesaron que un alumno había filtrado las respuestas.

Diario de Morelos (<https://cutt.ly/XhLn9QF>)

Esto demuestra que entre más complejo es el sistema de calificar, más vulnerable es, además más fácil de sortearla. Esto recuerda al adagio jurídico. “hecha la ley, hecha la trampa”, en otras palabras, ante toda normatividad, siempre hay una forma de evadirla. ¿Quién no ha oído de alguien que compró la prueba de examen para carrera magisterial? ¿o para la obtención de plazas? La norma hace al ser humano un ser social, en tanto limita, regula, prohíbe y filtra lo permitido de lo no permitido en su comportamiento, pensamiento y relaciones. Sin embargo, la norma completa y acabada, no existe, sino una norma para un

conjunto particular de individuos, que a su vez la interpretan, asumen y respetan de forma particular, en virtud de su lugar en el entramado social. Foucault dice que se construye por la interrelación e interdependencia de tres factores: poder, conocimiento y subjetividad. En este sentido, la norma se asienta sobre un discurso que implica prácticas, usos y transformaciones de ella misma. La norma se construye a partir de las relaciones de poder, que genera un plus, que es el conocimiento, el cual a su vez incide en el sujeto, quien es definido como adaptado, desadaptado, infractor, o no infractor de la norma, legal o ilegal, etc.

Aun cuando tienen por objeto elevar los niveles académicos, hay evidencias de que los promedios originan precisamente lo contrario. Cuando se convierten en el sustituto del aprendizaje, cuando llegan a ser más importantes que lo que se aprende, tienden a rebajar los niveles académicos. Mientras las calificaciones sean lo más importante, pocos estudiarán las partes de un curso que no vayan a estar incluidas en la calificación.

Estamos así frente a un escenario inmoral de la escuela: alumnos que copian, que hacen “acordeones”, que memorizan sin comprender, que negocian unos puntos de más, que trafican respuestas con tal de conseguir un puntaje mayor. alumnos obsesionados por pasar un examen, que sufren y hasta se enferman para lograrlo. Escuelas obligadas a dar resultados a cambio de violentar procesos, que viven preocupadas por realizar “certeros” exámenes de admisión que más bien son exámenes de “eliminación”, relegando a todos aquellos alumnos que “no son aptos”. Maestros que olvidan que su prioridad es la vida de sus alumnos y viven obsesionados por terminar un programa, que compran exámenes, que dictan cuestionarios con respuestas hechas, que “adiestran” o preparan para responder acertadamente en “clases públicas” y pierden el tiempo valiosísimo del descubrimiento en la aplicación de una gran cantidad de exámenes absurdos para conseguir resultados con numero altos. Padres que exigen, premian o castigan a sus hijos por las calificaciones bajas, padres mucho más preocupados por el “6” que, por el hijo mismo, y otros muy orgullosos del “10” y poco sensibles a la observación del equilibrio mental y emocional del estudiante. Aquellos tan

“avergonzados” de un “5” que castigan con privación de muestras de afecto y cariño con la frecuencia necesaria. Y finalmente algunos “privilegiados de los dioses” quienes logran esos ansiados “dieces y dieces”. ¿Dónde están? ¿Son exitosos? ¿Son felices?

El deseo y la fijación por el número

El alumno percibe la calificación mucho más allá de un objetivo: es un deseo. El número como deseo promueve la fijación y la proyección generador de sentimientos, ansiedades y anhelos. Desde el psicoanálisis de Freud, en la obsesión por la calificación existe evidentemente un objeto de deseo, promovido por la “pulsión de muerte”² y la obsesión como proyección de amor al objeto y al otro. El deseo por el objeto puede ubicarse en lo que Freud ubica como el objeto perdido sexual infantil, cuya búsqueda, será el motor del trabajo del inconsciente del sujeto. Aunque hay una distinción tajante entre necesidad y deseo. La primera se satisface por medio de una acción específica, mientras que la segunda, a través de la búsqueda de una identidad perceptiva (alucinatoria). Esta diferenciación

² La pulsión de muerte o Thanatos es un concepto desarrollado por Sigmund Freud, que nace en contraposición de la pulsión de vida o Eros y que se define como el impulso inconsciente y generador de excitación orgánica (es decir una pulsión) que aparece como la búsqueda del ser de retornar al reposo absoluto de la no-existencia. Se podría considerar como el impulso que busca la propia muerte y desaparición.

Mientras que el Eros busca unir y conservar la vida, además de satisfacer la libido, Thanatos busca satisfacer los impulsos agresivos y destructivos, teniendo por objetivo la desunión de la materia y la devolución al estado inorgánico. Este impulso aparece a menudo en forma de agresividad hacia los demás o hacia uno mismo, tanto si se da de manera directa como indirecta. Asimismo, mientras Eros es una fuerza que genera dinamismo Thanatos se caracteriza por generar retirada y búsqueda de reposo a menos que se asocie al erotismo.

Thanatos no se guía por el principio de placer, como Eros, sino por el principio del Nirvana: se busca la disolución, el reducir y eliminar la excitación no para encontrar placer en la solución de conflictos que permiten la supervivencia y la resolución de conflictos sino para hallarlo en la disolución y la vuelta a la nada. Este concepto cuenta con la particularidad de ser algo poco visible de forma directa: mientras que el Eros o energía vital libidinosa facilita la unión y la actuación, Thanatos tiende a mostrarse de manera indirecta a través de la proyección, a través de la agresión o a través de la no acción o vinculación con el mundo. Un ejemplo de ello es la emisión de conductas poco saludables o la resignación y aceptación pasiva de algún tipo de evento aversivo.

establece una brecha en lo que se podría pensar como la complementariedad sujeto-objeto (alumno-calificación) en la satisfacción humana. La realización del deseo aparta al sujeto de lo que es la necesidad, lo encamina en una búsqueda que desde una perspectiva adaptativa es infructuosa, búsqueda que sigue el camino de la repetición, de aquella primera experiencia mítica que deja una huella que se marca sobre un fondo de nostalgia porque el objeto quedó perdido para siempre.

La calificación como objeto de deseo, provoca que el alumno, se angustie, se desespere y se traume ante la posibilidad y no-posibilidad de tenerlo. La vida de los sujetos en la escuela está regulada y normada, incluso obsesionada por el número. La búsqueda, de la calificación, el número y el promedio como referente inmediato del aprendizaje es el acto del más allá de la necesidad. El maestro, el alumno, los tiempos, los actos y la institución tienen como fin último otorgar, ganar y escribir un número. La cotidianidad y la trivialidad de la escuela no pueden entenderse sin ello.

Las motivaciones intrínsecas del alumno no están en el saber (conocimiento) como tal (Eros), sino en el saber para llegar a la calificación (Thanatos). El alumno que obtiene una calificación alta no encuentra el sentido para seguir activando procesos cognitivos de aprendizaje pues ya alcanzó su fin. Si se obtiene un bajo número, él sabe que debe mejorar el procedimiento para alcanzar la meta en otra oportunidad, la auto reflexión por lo regular estriba en qué hizo mal y qué no hizo bien, en dónde acertó y en dónde falló, pero nunca en lo que aprendió en términos de ampliación del conocimiento. El aprendizaje es planteado como medio y no como fin. El problema para resolver no es un problema de conocimiento, sino un problema de procedimiento, en este sentido las calificaciones no promueven el aprendizaje, lo condicionan y limitan a la consecución de un fin.

En términos lacanianos, el goce por la calificación y la renuncia al conocimiento (saber) se puede emularse en la llamada “pasión por la ignorancia”. García Dupont (2016) interpretando a Lacan, defiende “el velo alienante entre el ser y el sentido, siendo la elección forzada en la neurosis la del sentido, padeciendo de “falta en ser”, y en la psicosis la del ser

pagando el precio de la insensatez”. Es por eso por lo que en la psicosis no se establece la operación de alienación, a pesar de llamarlos equívocamente: “los alienados”. El alienante lo plantea como una disyunción entre un: “o no pienso o no soy”. Siendo el primer movimiento hacia el “no pienso” donde sitúa el ello freudiano, el objeto a como plus de goce lacaniano y el ser. El movimiento de la operación de alienación supone un pasaje del “no pienso” al “no soy”, donde sitúa el inconsciente freudiano, el - ϕ lacaniano, (objeto a como causa del deseo) y el “pensar”. Por lo tanto, entendemos porque Lacan relaciona al ser con la pasión de la ignorancia, por qué se sitúa en el exacto punto del no pienso, el rechazo a todo pensar consciente e inconsciente, es decir al “saber inconsciente”. Toda entrada en análisis no será posible sin un pasaje del “no pienso” al “no soy”, del ello al inconsciente, del objeto a como plus de goce, al objeto a como causa del deseo, es decir, en definitiva, del goce al deseo, para ello deberá operar la castración.

En sí puede explicarse, desde el psicoanálisis, en la relación de las preguntas del niño generadas por la pulsión por el saber y la respuesta del padre donde reconoce su faltante, y por lo tanto es necesario seguir en la ignorancia; explicada desde el psicoanálisis, la pasión por la ignorancia³, evidencia el deseo cumplido por la calificación que reduce el conocimiento en un *no saber* necesario y un faltante que hay que obviar. Para entenderlo tenemos que recurrir a los planteamientos de Freud, específicamente al antagonismo entre consciente e inconsciente, éste último “no siempre aparece como evidente que es un saber, que lo inconsciente de lo que da cuenta es de un no querer saber por parte del sujeto” (Segales, 2016). En otras palabras, es que en todas las formaciones del inconsciente emerge un saber del cual no se quiere saber. “El saber al que se hace referencia en lo anterior no es el saber de la conciencia

³ El examen detenido de las “teorías sexuales infantiles”, creaciones atemporales que el niño inventa sea cual sea el esclarecimiento sexual brindado por el adulto, revela que son desmentidas, cuya *raison d'être* no es el deseo de saber sino el de consolidar la ignorancia necesaria para evitar el desborde de la angustia. El amor o el interés por el niño alimentan en los adultos el deseo inconsciente de evitar o de colmar la falta. Reconocer que las respuestas brindadas son necesariamente insatisfactorias para el niño – reconocerlo faltante – confronta a cada adulto, padre o educador, con su manera de habérselas con su propia falta.

cotidiana; tampoco es el saber de la ciencia, comúnmente llamado conocimiento científico; tampoco es el tipo de saber con el que el alumno tiene que vérselas en la escuela y que se le exige, explícita o veladamente, aprenda". El saber que el psicoanálisis postula es "un saber que surge de la experiencia subjetiva, que pudo tener su punto de partida en la realidad material pero que se sostiene en la realidad psíquica; sólo se tiene saber de aquello que ha gustado o disgustado, de lo que se tiene sabor y se en relación con alguna percepción, vivencia o experiencia de la vida y que ha sido rechazado de la conciencia". Claramente hay una referencia al saber de cómo conseguir una calificación, y no al saber cómo conocimiento, en este sentido el saber es parcial porque, emerge de lo pulsional; saber que se construye a partir del Otro; saber que, en ocasiones, provoca terror y hasta horror, lo que motiva su rechazo, noción que está presente en los textos de Freud. En un sentido cotidiano, el saber de cómo alcanzar la calificación, llega a ser ese otro saber, vedado y ocultado y ocasiones de manera inconsciente.

El objeto del deseo es entonces, un objeto perdido que el sujeto buscará eternamente reencontrar. si no como una acción "(...) cuyo objetivo es la reproducción de placer (...) Apunta a otra persona, pero fundamentalmente a ese otro prehistórico, inolvidable, ese otro al que nadie luego igualará." (Freud. 1905).

En concreto, los maestros son "el otro", y tienen la respuesta de cómo adquirir una calificación. Asumen y perpetúan la representación institucional de otorgar el número. Improvisan rituales que heredan en tradiciones heredadas en sus años de formación, tradiciones que se convierten en artilugios para hacer uso del poder que otorga el acto de entregarlo. Con ese "poder" premian, castigan, amenazan, inducen, seducen, y provocan ansiedades, temores angustias, desesperaciones y traumas. El maestro sabe que solo él puede otorgar el número. Él también sabe que sus criterios no pueden ser ajenos a los deseos de los alumnos, porque entonces dejan de tener valor. Con la intención de entregarlo, media entre su espacio de poder y los deseos de los alumnos. Él sabe independientemente de los resultados quien "se merece" el 10 y quien el 5. Sabe que no se puede asignar arbitrariamente. Busca artilugios, para justificar su decisión. Inventa formas de subyugar o justificar el acto de entrega: diseña exámenes, recibe

trabajos, elabora criterios. Todos en nombre de la imparcialidad, de la justicia y en nombre del aprendizaje. Contradictoriamente, siempre cae en la injusticia. Ningún número es justo. Entre más justicia se pregone más injusticia se encuentra.

El acto de búsqueda de una calificación es objeto de pulsión⁴. El objeto de la pulsión parcial es *el número* y el reconocimiento de tenerlo, allí alcanza su meta, es decir, su satisfacción. Dicho objeto, es variable, en el sentido de que no está originariamente enlazado a la pulsión, sino que se le coordina a consecuencia, para procurar su satisfacción. Si el objeto es la calificación, la búsqueda es la pulsión. La satisfacción es el número. Para Freud, la satisfacción puede ser un objeto externo o del propio cuerpo y cuando se produce un lazo íntimo entre éste y la pulsión, se produce una fijación, lo que entra en contrapunto con esa variabilidad, mencionada anteriormente, ya que suprime la movilidad del objeto y hace surgir la dificultad a desprenderse de él (Freud; 1915). El alumno, no puede entender la escuela sin la calificación, es una proyección fijada en el subconsciente, que provoca una descarada, inmoral y antihumana apología a la existencia de tal objeto. En palabras de Rabinovich (1990): “puede apreciarse que el objeto de la pulsión, a través de su carácter instrumental, aparece como reconstituyendo un nuevo nivel de la acción específica perdida a nivel de la necesidad, designando una satisfacción propia del sujeto y no del organismo biológico”. Se puede pensar entonces que en la satisfacción pulsional hay una búsqueda de la recuperación de ese objeto de deseo perdido del que hablamos anteriormente.

Esta dimensión del objeto conforma una serie que Freud manifiestamente separa de la serie de los estadios libidinales propios de la pulsión parcial, serie que nombra serie de “la elección de objeto” (Freud; 1915), Hay una articulación inseparable entre el narcicismo y este objeto, misma que hace del yo un objeto propio de la libido. *El número* es en sí una

⁴ En el psicoanálisis, la pulsión es la energía psíquica profunda que dirige la acción hacia un fin, descargándose al conseguirlo. El concepto refiere a algo dinámico que está influido por la experiencia del sujeto. Esto marca una diferencia entre la pulsión y el instinto, que es congénito (se hereda por la genética)

presunción narcisista. Pero este narcicismo implica un “desarrollo libidinal que implica un paso del autoerotismo al amor objetal”. Cuando el sujeto reúne sus pulsiones parciales, en un objeto total, es su propio cuerpo el que se le ofrece como objeto de esta unificación. De igual manera que la pulsión se articula en torno a un objeto instrumental, que va de la variabilidad a la fijación, la elección de objeto se despliega entre la elección narcisista y la elección anaclítica o de apuntalamiento. (Freud; 1915) En la búsqueda de la calificación los alumnos despliegan esfuerzos “libidos”, siempre en busca del reconocimiento de los “otros”. En el primer tipo de elección se ama lo que uno mismo es, fue, querría ser o a alguien que fue parte del sí mismo propio. En este tipo, se ama en base al modelo de la madre nutricia o el padre protector. Bajo esta postura, se comprenden las actitudes que demuestra el alumno, en busca del *número*: piensa, vive, trabaja, sueña. Él sabe que el único que puede dar es el maestro, entonces se esclaviza del maestro. Quiere agradarle, quiere condescenderlo, trabaja para él, vive para él, pero sobre todo piensa en él todo el tiempo como amo y señor cuya esperanza gravita que en un determinado tiempo le conceda lo prometido. Es una relación de amor-odio: provocada por la *conciencia colonizada*. Esta “se refiere, como colonizado, a su repulsión por el colonizador, mezclada, sin embargo, con una apasionada atracción por él”. (Freire, 2010: 65)

Cuando un alumno se acerca al maestro para preguntarle sobre un trabajo y le dice

- maestro, mi trabajo ¿está bien o está mal? ¿que le hace falta?

realmente, no quiere decir eso. Lo que realmente quiere preguntar es:

- maestro, ¿le gusta mi trabajo? ¿le agrada mi trabajo? ¿cómo quiere que lo haga? por favor ¡quiero agradarlo!... ¡dígame!

El maestro engañado piensa que el sujeto quiere aprender. ¡No es cierto!; quiere quedar bien con él; porque sabe que al final de cuentas, él va a dar la calificación. Y eso es lo que cuenta. (Chan-Pech, 2017)

En este acto de las relaciones entre la identificación, el amor y el objeto (Freud, 1912), existe un primer lazo, situado en

relación con el objeto amoroso. Freud arriba a una diferenciación entre “identificación” y “elección de objeto”, en función de una lógica del ser y del tener. En el primero de los casos, se quisiera ser el objeto como fuente de satisfacción, en el segundo, tenerlo.

En términos más claros, se produce una nueva versión de la alienación del sujeto, a las dos constitutivas seriamente jaqueadas: Alienación al sentido expresado en *el número*, provocando la división del sujeto y su consecuente falta en ser. Es decir, si el sujeto es lo que un significante representa para otro significante, verificamos que con la alienación al maestro al sentido el sujeto perdió el ser que supuestamente le otorgaba el primer significante: S1, ya no siendo representado por ningún significante si no es para otro significante. Sabiendo que el maestro otorga su sentido, entonces estamos frente a una alienación al deseo del Otro: identificándose el sujeto con el objeto a causa del deseo del Otro para suplir la falta en ser producto de la primera alienación significativa. Como consecuencia de la alienación anterior, la nueva forma de ocupar un lugar como objeto causa del deseo del Otro es bajo el nuevo cógito: “tengo luego soy”. Nace una nueva suerte de alienación del sujeto al objeto, representado por los objetos del mercado como nuevo Amo absoluto, pasando el mismo sujeto a identificarse con este objeto a postizo, y siendo él también finalmente un objeto desechable, descartable, sustituible infinita e interminablemente por un “modelo nuevo”.

“Yo solo quiero el papelito”

El daño más grave de las calificaciones es que han conducido a la corrupción, toda vez que, permea la idea que lo importante no es saber, sino pasar; lo gravoso no sólo que es los estudiantes la asumen, sino que los padres lo fomentan a través de las constantes presiones para obtener el “papelito”. La presión es tan alta y constante que genera en actos de compraventa de calificaciones, o a través de sobornos y favores. Esta merca indica que se están fomentando transacciones por la calificación y así el círculo vicioso de la corrupción. En licenciatura, el afán por obtener el título genera prácticas de baja moral, no importan los conocimientos sino las tretas, amarres y componendas para agenciarse. Paradójicamente, estudiar se concibe como obstáculo para obtener el título, en tal razón todo se vale para

eludir el aprendizaje de la materia. La meta de la mayoría es tener un certificado sin tener que involucrarse en el aprendizaje, para ello establecen formas y maneras de eludirlo, provocando así una sociedad anclada a la certificación de la ignorancia. El grueso de los títulos conseguidos así, se pueden definir como el fenómeno de la ignorancia certificada expresada en las arengas de muchas familias que defienden esta práctica, y animan a conseguir el título y por ende se convierte en una mercancía en un mercado de oferta y demanda, que hay que pagar para conseguirlo bajo el pensamiento subyacente que un título es comercializable.

Esta frase, es un síntoma de la deshumanización del hombre en sociedad reflejo de la deshumanización en la educación en la que se reproducen las relaciones dominantes de la sociedad: competencia, rivalidad, jerarquías, clasificaciones. Estas prácticas reducen a los estudiantes a un número de humanos en fase de deshumanización preparándose para llegar a vivir deshumanizados en un mercado de trabajo esclavizante y en el engranaje del aparato productivo de la sociedad, alienada y enajenada al consumo. En esencia es la promoción del dominio de una visión economicista de la educación donde solo importa el título, los certificados, los diplomas y el dinero que supuestamente se puede obtener con ellos, dejando en un segundo término la utilidad del conocimiento y su significancia trascendente.

Solo basta preguntar a los jóvenes el para qué estudian, y se oyen las respuestas utilitaristas: para ganar más dinero, tener una profesión, vivir mejor que los padres; es un deseo enajenado de tener y consumir más convirtiéndose así en una deshumanización controlada. Es casi imposible oír una respuesta acerca de la felicidad, el desarrollo como persona, para el crecimiento personal.

Esa frase ilustra la obsesión por un documento o sea el “papelito”; tenerlo implica para muchos un mero trámite en lugar de una formación y profesionalización. En ese sentido el documento es una certificación de la corrupción. Veamos el ejemplo extremo de los abogados muy generalizado: si eres abogado, eres “tranza”, “mañoso” o un político corrupto y se vas a hacer buen abogado, tienes que recurrir a esas prácticas, esto

muy a pesar del espíritu de las leyes basado en la justicia y la defensa de los derechos humanos. Aun así, pareciera que los estudiantes de derecho se ejercitan en las aulas, las supuestas habilidades para hacer del litigio un acto deshumanizado. Lo que experimentarnos culturalmente como propio, en términos responde cada día más a lo que la dinámica y la lógica de la *sociedad del rendimiento* planteado por Byung-Chul Han (2012), que nos hace sentir como individuos autoexplotados. Lo que está cambiando no son únicamente los contenidos -perdidos o deformados- de nuestras identidades, sino los modos mismos de percibir lo propio y lo ajeno, lo nuestro y lo otro. Y esto, es decir resultado en parte asimilable a la degradación cultural que implica la mercantilización de la vida, aunque suene a crítica radical.

Esta tendencia solo tiende a privilegiar un énfasis mercantil por encima del ideal de la formación y de humanización, es un ejemplo de la manipulación ideológica e introducción de un sesgo teniendo como trasfondo lo monetario. El “papelito” como evidencia fácil e inmediatas desemboca en lo que Hoyos (2008) denomina “el olvido de la cosa en sí”; la noción de “Cosa en sí”, en la filosofía de Kant, designa aquello que existiendo independientemente de la conciencia, es absolutamente incognoscible y no puede ser *cosa para nosotros*, es decir, ser conocida; nosotros no podemos tener noción alguna sobre cómo son las “cosas en sí”, en palabras más simples hemos olvidado que somos humanos, somos presa del olvido de la esencia humana y nos hemos enfrascado en una búsqueda incesante de la deshumanización.

El “papelito” solo inicia el tránsito del valor social a valor mercantil, lo que promueve una valoración como campo de inversión y la supeditación al libre juego del mercado, situación paradójica y de ambivalencia, con clara tendencia economicista en que se justifica el valor funcional de la educación para el desarrollo social. La teoría de los mercados que es la teoría económica que se refiere a la determinación de los precios y cantidades a producir de bienes y servicios. Este juego de variables de los precios y usos de los factores de producción, plantea a las universidades la exigencia de que se considere, cuando menos, dos condiciones: por un lado la oferta tiene que girar en torno al alumno porque su satisfacción es la meta para

alcanzar; debe garantizar de la obtención del título y por otro lado, garantizar, no solamente una buena educación, sino que además promoverse como la mejor, para que pueda ser vista como un elemento diferenciador frente a la competencia. Estas condicionantes parten del supuesto de que los estudiantes tienen la posibilidad y capacidad de elegir libremente, bajo su propia razón y responsabilidad, la institución y carrera en que serán matriculados. Esto es una gran mentira, Sirvanci (2004), desmiente a esta concepción pues, ciertamente, para que las universidades puedan ser considerado un mercado y los estudiantes universitarios identificados como consumidores se requeriría que éstos tuvieran libertad de elección, pero ¡no la tienen! Esta libertad es ficticia y paradójica. Las condiciones socioeconómicas no dejan tener cualquier "papelito", solo aquel que tus posibilidades te permiten, en tal caso existe un condicionamiento social. Sin embargo, esta oferta de "papelitos", hace sentir al aspirante lo contrario.

La universidad no puede ni permite acceso a todos, no están abiertas a todo tipo de alumnos, sino que restringen el ingreso a sus programas al cumplimiento de criterios académicos y personales. Si no se cumple con los requisitos, se tiene que buscar otra opción, aunque no sea la de su preferencia si es que se quiere tener una licenciatura. Teniendo en cuenta la idea de Sirvanci, está claro que, de entrada, el "mercado" no opera como mercado perfecto. Aunque los clientes-estudiantes poseen poder adquisitivo no siempre los pueden adquirir; los productos y servicios educativos no se ajustan a lo que se demanda, sino que ellos son quienes se tienen que ajustar a lo que se les ofrece de acuerdo con sus atributos académicos, sociales y personales. Cabe aquí hacer referencia al concepto de "arbitrariedad cultural de la educación", que refiere a que son las clases dominantes las que eligen, y no los estudiantes quienes determinan quiénes pueden estar en los espacios de la educación socialmente valorada (Bourdieu y Passeron, 1979).

En este mismo sentido están los problemas de acceso; en México representa un problema de la educación superior de carácter público. El número de jóvenes que busca matricularse en las instituciones públicas de prestigio es mayor al de los lugares disponibles. En los últimos años la cantidad de jóvenes excluidos de este tipo de instituciones ha sido creciente y varios

de ellos, cuando no abandonan los estudios, optan por ingresar a las entidades educativas que los aceptan.

La gran masa de egresados de bachilleratos, especialmente a los conglomerados de estudiantes rurales, los que no pasan el examen de admisión, los rechazados, los desertores o excluidos de las escuelas públicas; a los que tienen que trabajar para estudiar o bien tienen prisa y que no tienen el tiempo suficiente y necesario para formarse como profesionista, aunados a los que no tienen suficiente recurso para pagar una buena escuela privada; pero que buscan un título y que anhelan estar en una universidad, son potencialmente usuarios de las universidades llamadas “patito”. Estas, sin tener un modelo propio de universidad, se establecen para obtener el poco poder adquisitivo de estudiantes que han sido marginados en otras universidades.

La educación superior privada se ha convertido en un negocio de particulares que opera con reglas del mercado y no de acuerdo con un interés público. Estas instituciones improvisan espacios nada acordes a las funciones sustantivas: docencia, vinculación e investigación; no promueven ni les interesa la investigación como un quehacer de la universidad, y en ese sentido no pueden ser llamadas como tal. No tienen un cuerpo básico de profesores, los que contratan bajo un régimen precario generalmente a profesionistas desempleados, o bien a profesionistas de las carreras tradicionales que quieren complementar sus ingresos económicos, pero muy alejados del sentido de un profesor de educación superior. Es importante ver como se promocionan y elaborar el *marketing* a través de slogan con términos de calidad, servicio y liderazgo. Además de publicitarse como grandes instituciones de educación superior.

Generalmente hacen ofertas de formación de las carreras de mayor demanda, además que ponen filtros cada vez mínimos: sin examen de admisión, cuotas bajas, si no tienen “papeles”, ayudan a conseguirlos mientras el alumno pague, todo pasa. El estudiante es un número más visto como parte del monto económico, solo un gancho para atraer a más jóvenes. Como no aplican examen de admisión, no valoran al alumno, solo interesa el pago, que generan sin a condición de ofrecer planes de estudio con los que el estudiante universitario puede

terminar su carrera en un lapso muy corto de tiempo. Con asistir cinco veces a clases, durante fines de semana, cuatrimestral o trimestralmente, van *acreditando* las materias. Bajo una racionalidad pedagógica es imposible formarse profesionalmente con estas condiciones, todos lo saben, pero, la omisión es inherente a la obsesión por el *papelito*, ante tal obsesión se lucra y se mercantiliza lo pedagógico.

La excesiva manera de titularse es escandalosa: titulación cero, promedio, por mérito académico, por examen general de conocimientos, seminarios de tesis o tesina, hacer estudios de posgrado, titulación por experiencia profesional, informe de servicio social, o simplemente similar llevar un curso de titulación y pagar una buena cantidad. La titulación se convierte en trámite burocrático, el cumplimiento de un protocolo retablistico y el pasaje ceremonioso para la obtención del “papelito”. Lo que se señala, no son las modalidades sino el abaratamiento del sistema de titulación que es condicionada por las promesas hechas a los estudiantes en su inicio, o bien en la dificultad por hacer un protocolo académico, o la necesidad de lucrar, o simple y sencillamente por añadir un número a la estadística y eleve el indicador de calidad.

Para entender, el planteamiento de la sociedad el rendimiento o la sociedad cansada, es necesario. Vanessa Vargas Rojas (2015) en su artículo *Educación en la sociedad del rendimiento*, otorga algunas pistas que es importante recuperarlas. En primer hay una especie de solapamiento entre educación y sociedad, es decir, que nos ha convenido vivir así que no hemos hecho nada por cambiar, y esta simulación nos ha llevado a la crisis. Nos conviene y nos gusta vivir así, en esa complejidad de la posibilidad y no posibilidad. No hay bueno ni malo, solo demanda y oferta. El sujeto se ha rendido, ante la posibilidad de *ser* frente al *poder hacer*. Si existe la posibilidad de ser entonces puedes hacer y en ese sentido la competencia es fuerte y solo la regula una lógica de consumo. Eres lo que puedes consumir, frente a la posibilidad de consumir más. El alumno se ve dentro de la sociedad rendida al consumo: en los gimnasios, en las plazas, vistiendo ropa de marca, manejando un carro deportivo, sentado y comiendo comidas gourmet, siendo atendido en un spa y tomando selfis en un smartphone; para muchos eso es vivir en sociedad. Para ello tiene que

consumir educación, tiene que esforzarse para buscar un título, tiene que engañar, mentir, o disfrazarse de buen estudiante, ante ello se rinde ante una extensa oferta de educación superior, todas prometiendo ser líder, ser excelente ejecutivo, en facilidad de todo, de tiempo, de inversión, pero sobre todo de lograr, de alcanzar el tan ansiado título.

Esta educación de hoy promueve la producción de un “sujeto del rendimiento”, que se explota a sí mismo a través de las posibilidades que se le abren o cierran a lo largo de su proceso de escolarización, en la obtención de calificaciones que se van acumulando en su boleta, lo que refuerza una relación con la educación en torno al éxito o al fracaso escolar.

No sólo se le posibilita a hacer, sino que se le motiva a hacer cuando no hace, pero esta positividad del hacer, esta liquidez de la actividad está cimentada en una condición teleológica de la educación, es decir, la consecución de logros, de objetivos de aprendizaje. Ya no es el “vamos, tú puedes hacerlo”, donde el hacer adquiere un valor en sí mismo, independiente del resultado; sino es “vamos, tú puedes lograrlo”, dando así una totalidad cerrada al camino de la educación, la consecución de objetivos, la obtención de una nota ponderada, un puntaje PSU y, ojalá, el ingreso a estudios superiores. Porque ahí radica el éxito escolar en la educación de hoy en día: en el logro, no en el hacer; en el aprendizaje, no en el aprender; en la obtención de conocimiento, y no en permanecer en la curiosidad; en definitiva, finalizar el camino, pero no caminarlo.

Una educación que piensa el éxito escolar como posibilidad de desenvolvimiento en la sociedad de consumo, donde la obtención de buenas calificaciones se traducirá en un capital cultural e institucional que permite el acceso a una mejor remuneración, a un lugar determinado de la configuración social, y con ello, a un lugar aventajado al consumo de la oferta limitada. (Vargas, 2015;34)

Las prácticas de la educación es la consecución de objetivos, para que se forme al sujeto del rendimiento y autoexplotado; pregonar el éxito escolar como peldaño para participar en la sociedad de consumo. Hace creer que las buenas calificaciones se traducen en capital cultural que garantiza el acceso a mejores ingresos económicos; a un espacio en la configuración social, además de ser felizmente sujeto de consumo de oferta limitada. Los alumnos viven creyendo que el logro académico no es para todos, lo mismo que las ofertas dicen, es solo para él.

En este sentido, la educación ya no apunta exclusivamente al disciplinamiento del estudiante, a volverlo un “ser civilizado” y adecuado a las normas sociales; sino que apunta a su libre desarrollo, o más específicamente, a una libertad obligada de maximizar su rendimiento, para que, una vez terminada su escolarización e inserto en la sociedad que lo obliga a consumir, lo haga de manera obligadamente libre. Aquí es donde se produce su auto-explotación: el estudiante ya no es explotado por otros (por sus padres o sus profesores que le exigen), sino que se somete a una guerra contra sí mismo, ya que esta explotación va acompañada de un sentimiento de libertad. Es el “yo puedo lograrlo”, piedra angular para la conformación de una sociedad individualizada y, en su prescindencia del otro, tremendamente competitiva, pues el otro se vivencia como una amenaza a esa libertad. (Vargas, 2015)

La educación universitaria camina junto a la sociedad del rendimiento, fantasea con el éxito, y promueve el sentimiento de anhelar una libertad paradójica, porque esclaviza al estudiante para los logros académicos en el afán de sentirse capaz de rendir, y en consecuencia, obtener el placer que otorga el objeto de consumo. Es una tendencia del pensamiento capitalista post-industrial, asentada en la ley de mercado que exige rendimiento, producción eficiente, consumo y oferta de productos anestésicos de la angustia que deviene del sentimiento de auto-explotación, obturando la falta generadora del deseo por aprender. Es “una educación cegada en los objetivos de aprendizaje y no en los procesos”. Razón tiene Freire: “el valor máximo radica en el *tener*

más y cada vez más, a costa, inclusive, del hecho del tener menos o simplemente no tener nada de los oprimidos. Ser, para ellos, es equivalente a tener como clase poseedora". (2010).

En suma, la educación del rendimiento produce un tipo de subjetividad particular: sujetos del rendimiento que operan como máquinas de rendimiento autista, donde quien egresa de la universidad aparece en el mundo laboral ya cansado. Donde el aislamiento del yo producto del esfuerzo en pos del éxito escolar. Estamos construyendo, paulatinamente, una sociedad del dopaje. Sus "finalidades son aquellas que les prescriben los opresores" (Freire; 2010:62) y con ello, una actitud de resentimiento hacia la vida y el mundo, lo cual frecuentemente, se traduce en actos antisociales. El sistema educativo tiene su responsabilidad con su método de calificar represivo, la eficiencia terminal es lo que cuenta pues no le importa el fracaso. Tal vez, algún día el memorismo, sus calificaciones. sus certificados y títulos comercializables, huecos de conocimiento, dejarán de existir. Tengamos esperanzas.

IV. La cultura del esfuerzo

La existencia es esfuerzo, es deseo, es dolor

Giovanni Papini

Es interesante observar el primer día de clases en las aulas universitarias: los estudiantes aguardan sentados con ansiedad la entrada del maestro; con libretas abiertas en la primera hoja esperan impacientemente anotar el nombre del maestro y el de la materia; pero lo que más les importa es saber cómo los evaluarán. El principal interés gira en el ¿qué hay que hacer para ganar una calificación? Ese “que hay que hacer” implica ¿Qué reglas impondrá?, ¿Qué trabajos pedirá? Algunas preguntas se refieren a la personalidad: ¿Es bueno o malo? ¿Es estricto o flexible? Los más astutos comienzan a conjeturar ¿Qué haremos para granjear la amistad, la simpatía y la confianza?, y los más atrevidos: ¿Cómo le haremos para arrancarle el 10? Son expectativas generadas por el deseo de ganarse una buena calificación.

Generalmente el docente al iniciar el primer día realiza un monólogo de lo importante de la materia, y con un tono de presunción describe su currículum vitae. Después de esta introducción, llamado encuadre; exhibe las reglas, los modos y los procedimientos para calificar. Los alumnos ansiosos escriben en las primeras hojas del cuaderno listas para recibir la tinta fresca de los lapiceros anotando las intenciones para alcanzar una calificación. El discurso del docente versa sobre los requisitos, sus exigencias, sus reglas y sus concepciones sobre la evaluación, interesa dejar en claro los porcentajes de los puntos a considerar en la evaluación. Siempre recurre al clásico argumento de la importancia que es el orden, la seriedad, la disciplina y sobre todo el esfuerzo. Y aquí es donde comienza el primer artificio: el esfuerzo. Este concepto tan aludido, que se ha desvirtuado al grado de tergiversar su esencia, sentido y significado.

El deseo de *cumplir y quedar bien*

Los alumnos tienen un concepto desviado del esfuerzo, lo relacionan equivocadamente con el aprendizaje: “El que se esfuerza aprende”. Aunque se sabe que todo logro es en parte al esfuerzo, no existe una *conditio sine qua non* para que haya un aprendizaje. Se cree míticamente que el esfuerzo es garantía de aprender: claro, falacia heredada de los contextos familiares afirmando “que no se puede aprender sin esfuerzo”, “que solo aquellos que se esfuerzan tienen éxito en la escuela y en la vida”. Constantemente repiten las frases cargadas de “sabiduría” señalando que la causa de los fracasos y reveses es la falta de esfuerzo. Es común oír: “esfuérzate hasta que lo consigas, si no lo consigues es que no le has echado las suficientes ganas”; es una arenga al “echelaganismo”. Sesgadamente, la escuela, docentes, padres y la sociedad en general se “lavan las manos” de cualquier responsabilidad cuando no se logra: el problema es de los que no se esfuerzan, acusando de que se carecen de esa “cultura del esfuerzo” que los adultos al parecer, si tienen; la fuerza de esta idea “nada llega gratis, todo merece esfuerzo y sacrificio” ha sido tal que inconscientemente se termina asociándolo con un proceso doloroso.

El esfuerzo va asociado al sacrificio, y es parte de los ritos de iniciación, de permanencia y de terminación; y en ese sentido obtener un título es “coronar el esfuerzo”. El uso de recompensas o consecuencias de los padres para inducir a desempeñarse bien tiene un efecto similarmente negativo sobre el gusto de aprender y, finalmente, en el desempeño profesional. Esta concepción del esfuerzo significa concebir el sufrimiento como mérito. El esfuerzo lleva consigo una cuestión ascética: desvelarse, no comer bien, abstenerse de salir, leer mucho, entre otros autoflagelos. Bajo esta condición, los procesos de aprendizaje no son placenteros; son dolorosos, debe estar alejado y prohibido de ser significativo y así como asociarlo al entusiasmo y placer: “la letra con sangre entra” emula a “el título con esfuerzo y sacrificio se logra”. Así, al tiempo que se exige que se esfuercen; esto se demuestra aprendiendo a resignarse y a callar; se aprende a sufrir y se aprende a esforzarse

Ello ha hecho que los castigos, el miedo, la ansiedad y la docilidad, estén intrínsecamente unidos a los procesos de

aprendizaje, y que se justifica y legitima esta “cultura del para cumplir” con las exigencias, a través de artilugios, rituales y actitudes, que garanticen la calificación. Sobre esta idea se construye una pedagogía de premios y castigos, donde el esfuerzo se relacionan con la disciplina y la obediencia para demostrarlo. ¡Échale ganas! Quiere decir haz un esfuerzo, ¡cumple, sé disciplinado: aprende a cumplir y demuéstalo! ¡Asiste puntualmente, entrega a tiempo tus trabajos y cumple con las exigencias normativas!

En respuesta, los alumnos exigen un premio al esfuerzo. Tanto así que cuando se les asigna una calificación al final del curso y no están conformes, preguntan incriminando “¿y que no valió el esfuerzo?”. Este cuestionamiento lleva implícitamente a: exigir que en la calificación debe contemplarse el esfuerzo como indicador de un valor alto; además de sentenciar que el esfuerzo tiene mayor valor que lo aprendido. Con este razonamiento, se asume que el “esfuerzo”, se transforma en un valor en sí mismo. El otorgar un sentido axiológico al esfuerzo, indica perversamente que es superior a lo que se aprendió, lo que desvirtúa y tergiversa la esencia de aprender, toda vez que se desvaloran los procesos cognitivos ante las conductas sobrevaloradas simuladas e inventadas. Es decir que para aprobar se tiene que demostrar que hay un esfuerzo como condición legítima.

Esta reflexión no debe confundirse con la apología al desorden, a la holgazanería y al desinterés por aprender. No se pretende halagar a los que sin esfuerzo quieren lograr el éxito, por accidente o cuestiones fortuitas, y bien o por méritos personales. El punto de la reflexión radica en reconocer que hay una tacita tergiversación del esfuerzo como una condición única para aprender y considerar de manera sesgada que todo esfuerzo tiene una recompensa; los que así piensan están deseando que hubiese una pedagogía de la recompensa desde la idea de que todo lo que se hace en la escuela o bien en la universidad tiene que ver con el esfuerzo y la recompensa; sufrir para gozar, sacrificarse para disfrutar.

Alfie Khon (1994), elabora un excelente ensayo denominado *El riesgo de las recompensas*, donde analiza la contradicción de las recompensas, en su contenido hay una

referencia tácita entre la calificación con lo que él llama recompensa. Empieza con la idea que tienen muchos maestros, que es mejor recompensar que castigar, sin embargo, lo que realmente genera al ofrecer recompensas es la complicidad entre maestros y alumnos: “dime cuánto quieres (calificación) y te diré lo que tienes que hacer”. Esta postura, no es garantía de cambios duraderos y significativos en las actitudes y las conductas, como parte de la formación profesional, mucho menos se fortalecen los valores que le dan sentido a los actos de educar y aprender. Al contrario, cuando se otorga una recompensa y en un momento dado ya no se da, las conductas y las actitudes favorables desaparecen; y los alumnos asumen las mismas a la manera anterior, hay un regreso tácito al estado anterior. Siempre bajo la idea, que, si no hay recompensa, no hay esfuerzo.

En este sentido, y parafraseando a Khon, podíamos decir que las calificaciones como motivaciones extrínsecas no promueven compromisos emocionales o cognitivos como efecto de conductas asumidas. Al alumno que se le promete calificación a cambio de aprender, se le dan motivos para dejar de aprender cuando lo que está haciendo no la representa; en sí, el estudiante asume que todo esfuerzo tiene una calificación, de lo contrario no vale la pena realizarlo.

Dentro de una racionalidad social, reprobar y aprobar no son condiciones totalmente opuestos, “si no dos caras de la misma moneda”, son formas de manipular la conducta, lo que está en juego no es algo intrínseco y motivante, sino simplemente la obtención de la recompensa. En ambas caras, está en juego la calificación y en ambas el alumno pone en juego sus intereses: “¿y si no lo hago?” y “¿valdrá la pena?”. Las respuestas siempre giran al estímulo que genera al despliegue de tareas para conseguirlo, porque puede ser tan fácil que se pierde el interés o bien puede ser muy difícil como para intentarlo. La dificultad y la facilidad de una tarea se mide por el esfuerzo que se invierte en función de la calificación-recompensa que se obtiene.

Si discurrimos las siguientes variables: el esfuerzo como una conducta previsible, la calificación como recompensa, y además que las tareas como parte del esfuerzo para efectos de

recompensa, estamos básicamente en un juego de “adicción a la recompensa” es prácticamente una emulación de la “caja de skinner”¹ y en cierta medida del condicionamiento operante generado por la recompensa-calificación. El condicionamiento operante es una forma de enseñanza, donde un estudiante repite conductas y actitudes con consecuencias positivas y en menor medida la de repetir aquellas que tiene problemas negativos y que promueve un tipo de aprendizaje asociativo, que desarrolla nuevas conductas en relación de sus consecuencias, y no con la asociación entre estímulos y conductas como ocurre en el condicionamiento clásico.

Entonces si las calificaciones no son útiles para incentivar el esfuerzo, sino simplemente para cumplir, estamos frente a una serie de condicionamiento solo y exclusivamente *hacer para cumplir* y estas prácticas en nada promueven valores; al contrario, generan conductas controladas y previsibles carentes de sentido. Generalmente, los alumnos que esperan recibir una calificación por realizar un esfuerzo no lo realizan con éxito, como quienes no esperan nada. Estudios como los de Camacho

¹ B.F. Skinner centró su atención en entender el comportamiento de los animales; intentó averiguar cómo afectan las recompensas y el cambio de reacciones si se altera la frecuencia con las que se realiza. Para conseguir un comportamiento específico se preguntó, ¿Se debe recompensar cada vez que efectúa una conducta? ¿O sólo algunas de las veces? El experimento se conoce como “Caja de Skinner”: Es una caja con una palanca que al presionar otorga comida como recompensa y un tipo de señal para sugerir la presión sobre la palanca. Dentro de la caja Skinner colocaba un animal (rata, paloma o un mono) y anotaba sus respuestas ante diferentes formas de recompensa. Inicialmente ofreció comida cada vez que se presionaba la palanca y descubrió que lo hacían hasta saciarse y después dejaban de hacerlo. El comportamiento “se extinguía rápido y no perduraba”. Skinner experimentó después con dos programas de recompensa diferentes: ofrecer comida cada determinado número de pulsaciones de palanca (recompensa de ratio fijo) o cada determinado paso de tiempo pulsando la palanca (recompensa de intervalo fijo). En estos casos los animales pulsaban más veces la palanca y durante más tiempo, pero aun así el comportamiento no duraba mucho. Finalmente decidió probar a recompensar a los animales de forma variable, unas veces sí y otras no, sin un patrón determinado. El resultado fue sorprendente: los animales no paraban de pulsar la palanca. Este programa de recompensa consiguió que el comportamiento se repitiera el mayor número de veces durando la mayor cantidad de tiempo. Incluso cuando pulsar la palanca ya no otorgaba recompensas, los animales seguían haciéndolo con la esperanza de que volviesen. Utilizando este sistema el comportamiento se volvía “muy difícil de extinguir”. Skinner lo nombró “sistema de recompensa variable”.

Miñano, y Campo, Cristina (2015) establecen una relación entre los trabajos de calidad presentados voluntariamente y la nota final de la asignatura, esto supone que la motivación intrínseca del voluntariado es clave para el rendimiento académico, focalizado a través del rol del profesor como elemento motivador.

La recompensa inhibe la creatividad en pro del cumplimiento. El esfuerzo se ve asediado por el *deseo de cumplir* y de *quedar bien* y, en conseguir la recompensa. La pregunta ¿cómo lo quiere el maestro? exhibe el deseo de cumplir con la exigencia, más que el empeño en ser creativo, innovador y original. En tal razón, mientras más precisa sea la tarea para realizar, los alumnos actúan en términos de que “si realmente vale la calificación”. Es decir que miden la participación en la tarea en función del interés por la recompensa, analizan y planifican hasta donde quieren llegar, al 7,8,9, o 10: “¿Para qué me esfuerzo si solo necesito un 8 para pasar?”. Leon Tratemberg (2001) afirma que desde las investigaciones sociocognitivas “recompensar la conducta creativa produce en la persona un sentimiento de estar controlado, lo cual no es placentero, por lo que decrece la creatividad. Más aún, las recompensas pueden distraer la atención de la tarea a cumplir, limitando sus dimensiones creativas”; Los que reciben recompensa por sus conductas trabajan más fuerte y producen más actividad, pero con una menor calidad y con más errores, elaboran productos estandarizados y menos creativos en comparación con los que no reciben recompensas en tareas parecidas; en tales escenarios se han “identificado varias practicas controlistas que deterioran la creatividad entre las cuales las más frecuentes son la competencia, evaluación externa y supervisión”.

En el lenguaje cotidiano maestros y alumnos incorporan sesgadamente el concepto de motivación: “la calificación como motivación para el esfuerzo”, “La motivación y el esfuerzo para aprender”, erróneamente afirman que la calificación es motivación para inducir a aprender; el error consiste en resaltar el papel de la motivación, toda vez que no se puede confundir el aprender con la consecución de una calificación. Indiscutiblemente, la motivación es imprescindible en los procesos de aprendizaje y en ausencia difícilmente se aprende. La motivación es el motor impulsado por una energía que con

alguna chispa se enciende o se activa. Su presencia no solo es atribuida a características personales del sujeto, sino entre muchas variables que convergen en la activación de los procesos cognitivos. Para ello se tiene que considerar, en primer lugar, que subyace en la relación entre maestro y alumno, el papel de ambos es determinado por los objetivos puestos en común para aprender es decir que un objetivo debe estar cargado de sentido, de afecto, de acompañamiento, de guía, mediación, andamiaje, etc. Recordemos que Ausubel indica que el docente es quien otorga sentido al conocimiento para que pueda aprenderse. En segundo lugar, -recuperando a Abraham Maslow- hay que considerar que existen motivaciones altas y bajas, que conllevan diferentes estilos determinadas por expectativas y recompensas externas, definidas como intrínsecas y extrínsecas. La intrínseca procede del propio sujeto, y el objetivo es la experimentación de la autorrealización por el logro de la meta, movido por la curiosidad y el descubrimiento de lo nuevo. Se toman el aprendizaje en sí mismo como una finalidad y los incentivos para aprender se encuentran en la propia tarea por lo cual persiguen la resolución de ella. En sentido contrario, la motivación extrínseca es impulso que proceden de fuera que se producen desde afuera para la realización de actividades. De tal modo que un estudiante extrínsecamente motivado percibe el aprender como la posibilidad de logro de un beneficio -en este caso la recompensa-calificación-, de modo que centra su interés en los resultados evitando el aprendizaje.

Investigaciones como las de Decy y Ryan (2008) señalan que la motivación puede estar influida por condiciones distintas de recompensa especialmente por factores sociocognitivos como la competencia y la libre determinación que aumentan o disminuyen. Explican que la cantidad de motivación es menos importante que el tipo. Desde la Teoría de la autodeterminación se distinguen dos tipos: autónoma y controlada. La primera “implica comportarse con un sentido completo de la voluntad y la elección, mientras que (la controlada) implica comportarse con la experiencia de la presión y la demanda hacia los resultados específicos que provienen de fuerzas percibidas como externo a la propia” (p. 14). Desde esta teoría cuando las necesidades psicológicas de competencia, autonomía y relación con los demás se cumplen, aumenta la motivación intrínseca. Por ello,

las recompensas o climas sociales pueden hacer que la gente se sienta controlado y presionado, disminuyendo así la autonomía y reduciendo la motivación intrínseca. En un clima de apoyo o informativo, aumenta la autonomía, al igual que la motivación intrínseca.

En el aula, cuando la relación está mediada por la no coincidencia entre dos motivaciones (maestro y alumnos) el estudiante equivocadamente la considera una motivación extrínseca, cuyos resultados de aprendizaje son superficiales colocándose en la indiferencia y la mínima apropiación sobre lo que va aprender, generalmente escogen el camino más fácil, se inclinan a escoger las acciones que están justo dentro de una autopercepción de su nivel de habilidad: coartando así el deseo creativo, de imaginar y de inventar. El reciente estudio de Yongtaek et al. (2020) ha demostrado a través de electroencefalografía de alta resolución temporal que muchas personas que experimentan un 'insight' creativo o lo que describimos como un momento de lucidez en el que aparece de forma repentina una idea en la mente que da solución a algún problema o situación, tienen una activación del sistema de recompensa cerebral, similar al que responde a comidas sabrosas, sustancias adictivas u orgasmo. Esto significa que genera un placer intrínseco, es decir, sin necesidad de que haya una recompensa externa, y el placer aumenta la probabilidad de que esa conducta se vuelva a producir. Es decir, que vamos a buscar más situaciones que faciliten que se produzca de nuevo un 'insight' creativo. Este estudio ayuda a comprender que es necesario propiciar situaciones y actividades creativas y placenteras que generan activación cerebral que aumenta la motivación y capacidad creativa de forma permanente, sin necesidad de recurrir a las recompensas.

El sentido de aprendizaje del estudiante siempre va en el sentido de su propio interés y su motivación, movido por la necesidad de comprender y ubicarse en el mundo. Cuando descubre que sus intereses no interesan al maestro, porque permea el sentido de la calificación, hace un giro hacia su mirada, pero ya sin sentido propio más que el cumplir. En el transcurso de los años escolarizados y sobre todo al llegar a la universidad, su interés se ha suspendido y solo le queda el que quiere el maestro o la institución permeados por el simple afán

de cumplir, busca a toda costa de *quedar bien*, claro, en detrimento de las experiencias que fueron degenerando su interés por el conocimiento. Esta situación se produce cuando el interés se centra únicamente en la recompensa o el incentivo y se desconoce el valor del reconocimiento social.

Kohn, (1993) hace alusión a la “motivación” y aclara que no es una característica singular que un individuo posea en mayor o menor grado. Por el contrario, la motivación intrínseca inhibe el interés en el esfuerzo y activa el de su propia satisfacción, en tal razón es cualitativamente diferente de la motivación extrínseca en la cual el cumplimiento de la tarea es visto sobre todo como un prerrequisito para obtener algo más. (Deci & Ryan, 1985) (citado por Khon, 1993). Parafraseando a Khon, el uso de calificaciones como control a través de la coerción ya sea mediante amenazas o halagos induce a los estudiantes a hacer las cosas en lugar de hacerlos con ellos, debilitando así las relaciones entre estudiantes y maestros, puesto que reduce el interés por trabajar con los compañeros, esto se da en la medida en que la ambición personal de la recompensa impide promover el aprendizaje colaborativo

Las implicaciones de estas premisas llevan a la pregunta ¿Motivan las calificaciones a los esfuerzos de los estudiantes?, ¡Claro que sí! motivan a los estudiantes a obtener calificaciones, pero no para aprender. Lamentablemente, esta motivación surge a expensas del esfuerzo en lograr calificaciones, y por ende tienen un efecto perjudicial en el pensamiento creativo, en la retención a largo plazo, en el interés en aprender, la disminución por la preferencia por tareas desafiantes. Los efectos no se reflejan en bajas o altas calificaciones, generalmente estas son resultado de la práctica de evaluar en sí misma, y la orientación extrínseca que esta promueve.

En este sentido, la calificación no representa el aprendizaje, más bien es una representación simbólica del interés del alumno. Cuando un alumno tiene un 10 es porque lo ha conseguido por la inversión en el esfuerzo, al igual que el que obtiene 8, o bien 6. La obtención del *número* es a simple vista la medida del esfuerzo y en cierto modo el interés puesto en el esfuerzo. Este es un sistema de representación que esconde el interés realmente del estudiante, pero que exhibe un valor

sobrepuesto que es el del aprendizaje, que como ya hemos visto es imposible medirlo pero que en cierto modo se puede representar, no por la relación entre uno y el otro, sino más bien por la legitimidad social y escolar que se le otorga.

El esfuerzo como mérito

El esfuerzo es un argumento para legitimar y referirse al mérito: “porque se esforzó, lo consiguió”; o bien “¿porque no lo obtuviste? Debieron tomar en cuenta el esfuerzo”. El esfuerzo es condición de equivalencia e inherente al mérito y en este sentido se vive una ilusión en una condición meritocrática. Bourdieu trató estos temas en su libro *La elección de los elegidos* (1964), allí explico que lo que conduce a una sociedad meritocrática es la falsa creencia de que el esfuerzo individual es la base de nuestros logros, cuando es evidente que depende de factores completamente ajenos a nuestra voluntad. En ese sentido, nadie puede atribuirse mérito alguno porque tuvo la suerte de nacer en una familia que lo apoyara y motivara para alcanzar sus metas, ni menos atribuirse mérito por haberse educado en un colegio que le ofreció las herramientas para llevar adelante de manera exitosa su vida. Asimismo, es ingenuo el atribuirse mérito alguno por el nivel de inteligencia que la naturaleza le ha dado. Sumadas estas condiciones, es falso e ideológico pensar que los logros y el éxito personal son atributos propios y exclusivos al esfuerzo. Sin embargo y a pesar de la falsedad de su subyacente contradicción, todavía se observa en el imaginario social quienes siguen pensando y creyendo firmemente como un axioma para las creencias familiares e institucionales, al grado de convertirse en una máxima de la vida y pregonarse en los discursos y arengas motivacionales, que algunos le llaman “filosofía de la vida”, “sentencias de la experiencia” y otros más bohemios suelen referirse al “libro de oro” donde se atesoran los dichos, proverbios, frases ingeniosas, agudas, pero sobre todo y anhelos del deseo humano.

Pero lo más grave, es que sirva como argumento para exigir recompensas y calificaciones en un proceso de formación como lo es la universidad. Las interiorizaciones desde estas cosmovisiones y representaciones sociales heredadas de los familiares se convierten en el sentido lógico de una racionalidad asumida por el alumno.

Esta visión, fomenta la llamada meritocracia individualista por la calificación, y sirve erróneamente para explicar el llamado fracaso escolar, categoría que se utiliza para explicar porque los alumnos desertan, abandonan y desisten de la escuela. Sin embargo, la reducción de la categoría al sesgo de los condicionas deja de lado aristas determinantes. Por ejemplo, si el “fracaso escolar” se adopta con el contexto escolar como referencia se definiría como la incapacidad del alumno para cumplir los objetivos propuestos, explícitamente o no, por la escuela; por un lado, y por otro, si elegimos el punto de vista del educando aparece como la incapacidad para alcanzar un cierto grado de satisfacción y autorrealización personal. En relación con la propia institución escolar el fracaso consiste en la impotencia de cumplir los objetivos sociales. En ambos casos el elemento esencial es la incapacidad de conseguir el objetivo asignado por otros o por uno mismo. La complejidad radica que, en el aterrizaje del concepto, la diversidad y complejidad de criterios adoptado y la amplia tipología de fracasos (ocasionales, habituales, específicos y generales) proveniente de diversos elementos que confluyen en un concepto que generan una dudosa definición. Entonces fracaso ¿Para quién?, es relativo a quien se atreve a pedir y emitir el juicio. Además, que el hecho de llevarse a cabo la noción operativa de fracaso escolar no conlleva la existencia del fracasado, es solo una clasificación dentro de una tipología arbitraria.

Los estudios de corte positivista plantean como causa y responsabilidad personal; por lo mismo no advierten que existen condicionantes socioeconómicos y culturales con una influencia mayor. Existen factores externos, de índole familiar y social, cuyo origen no es ni el propio alumno ni el sistema educativo. El marco social y familiar que envuelve al alumno ejerce un papel decisivo en su vida académica, son numerosos los estudios que demuestran las repercusiones de los factores familiares y sociales (clase social, nivel económico y cultural) en los resultados educativos, influyendo intensamente en el funcionamiento cognitivo y en su motivación. La implicación familiar en la educación de sus hijos y la integración social influye positivamente en los logros académicos, pero también hay datos de fracaso escolar que tienen su principal origen, o un alto nivel de influencia, en variables de exclusión social vinculados a situaciones familiares, socio económicas y/o

culturales desfavorables. (Treviño y Treviño, 1993). Por otra parte, aunque la motivación y las expectativas académicas entran en el grupo de los factores personales, no se puede dejar de reconocer que también están influenciadas por la familia y el entorno social.

Regularmente, en los macro estudios para estudiar la prevalencia del fracaso escolar o el bajo rendimiento, se olvida que la desigualdad inicia desde el acceso mismo a la escuela, toda vez que existen de distinto nivel social: para pobres, rurales, indígenas, migrantes y de la periferia que no logran terminar; otros, para los favorecidos como los espacios urbanos y clasemedieros, que terminan satisfactoriamente y los asignados para la clase alta, quienes estudian en colegios que ofrecen mejores condiciones y la garantía de terminar. En tales situaciones, el reclamo es que: “la escuela no ha logrado contrarrestar las diferencias que se generan por la proveniencia de distintas clases sociales, (aun cuando el acceso sea igualitario) se termina reproduciendo la desigualdad social debido a que los mecanismos escolares como, por ejemplo, las calificaciones, se ejecutan a partir de criterios que favorecen a los ya favorecidos y perjudican a los que ya han sido desfavorecidos por el sistema”. (Peña y Toledo, 2017).

En tal sentido admitir el mérito es injusto, porque esconde factores injustos y discriminatorios especialmente de condiciones económicas que no tienen que ver con el talento ni el esfuerzo de los menos privilegiados; considerar el mérito es promover la competencia y los privilegios, con la absurda y discriminada idea de que solo algunos merecen ser premiados, cuando se sabe que el mérito está asociado al nivel socioeconómico.

Estas creencias han llevado a los alumnos a vivir en una dimensión de vida llamada meritocracia, o bien llamado el “poder del mérito” creando así la “aristocracia del mérito”. Algunas tendencias, explican que la meritocracia, en tal sentido está planteada equivocadamente, la meritocracia debería ser un sistema fundamentado en la eficiencia (más que el esfuerzo) de los individuos, Ángel Puyol González (2006) resume esta idea; “La meritocracia es un sistema social basado en la aristocracia del talento y no en alguna forma de justicia democrática o igualitaria; consiste en distribuir los trabajos, los cargos y las

recompensas sociales y económicas de acuerdo con las cualidades y calificaciones individuales, de modo que los individuos con mayores aptitudes y capacidades deberían obtener los cargos y puestos sociales de mayor importancia y prestigio”, bajo esta idea el mérito es con base al talento y no al esfuerzo. Esta es una idea distópica, porque como se ha venido mencionando, el problema radica precisamente en que vivimos en una sociedad con desigualdades y que se justifica con la ideología de la necesidad de incentivar para la eficiencia en la productividad; además de privilegios heredados, una sociedad que ve bien y que los más talentosos en el poder, procuren que los descendientes pertenezcan con los mismos privilegios bajo la herencia tacita, tal es la situación que no puede haber igualdad social en la meritocracia mientras se tenga una sociedad jerárquica. Puyol ante ello sentencia que “Lo que ha cambiado es el modo de justificar las diferencias sociales: ahora es el mérito individual, una combinación de talento y esfuerzo, lo que dota de legitimidad al acceso a la desigualdad” (p. 12).

La meritocracia, en un sentido idealista, propone que los alumnos tengan las mismas oportunidades para desarrollar sus propias capacidades y que no se vean limitadas por la falta de educación, acceso a la salud, pobreza, etc. pretende mostrar una realidad ficticia en donde los humanos viven en una sociedad carente de obstáculos considerados como arbitrarios y en donde incluso el azar no existe, de modo que todo lo que se logra se debe a su propio mérito y no a factores externos (riqueza, familia, contactos, inteligencia, suerte, etc).

La existencia de la diversidad humana, incluyendo el talento, atenta contra el ideal de la meritocracia. Contradictoriamente, el discurso de la igualdad de oportunidades y la meritocracia no busca que de los humanos sean iguales, ni garantizar igualdad de resultados, todo lo contrario, busca justificar las desigualdades que se generan en la sociedad. Es por ello por lo que Puyol afirma que la meritocracia (avalada por la igualdad de oportunidades) tiene que ver más con la eficiencia y la diferenciación que con la igualdad, la meritocracia no necesita de la igualdad para lograr su propósito, puesto que le basta con la eficiencia.

Dentro de la lógica del pensamiento ideológico dominante, es necesario esforzarse para adquirir el máximo valor como capital cultural; para que, con una mayor formación, se pueda estar en mejores condiciones para una mejor posición en la que dicho capital obtenga más plusvalía en la *sociedad del rendimiento*. El esfuerzo es servir a un poder cada vez más difuso, donde los ricos y los explotadores están cada vez más lejos y ocultos de los pobres y los oprimidos, que son los que rentabilizan a su servicio el trabajo individual y colectivo de la mayoría de la humanidad. Bajo esta mirada, la ideología considera que existe un parte mayor de personas descartables, sobrantes e inútiles para el sistema; son los que se quedan fuera del mercado laboral, fuera de la producción y el consumo porque son insolventes, no aportan “utilidad” y son un lastre para el crecimiento económico y al desarrollo de la sociedad.

Byung-Chul Han (2012) en su obra “La sociedad del cansancio”, invita a la reflexión, iniciando el análisis de lo que llama una *sociedad del rendimiento*. Caracterizada y compuesta de múltiples ocupaciones; gimnasios, torres de oficina, laboratorios genéticos, bancos y grandes centros comerciales; lo que se ha llevado a un sujeto “del rendimiento”. La búsqueda de una vida al servicio de la producción y el rendimiento provoca el llamado **el cansancio** mal de nuestro tiempo. Somos una sociedad cansada, consecuencia de la sensación y la creencia impuesta de creer o al menos eso hacen creer de *poder con todo*: “yo puedo”, o mejor dicho “yo debo...”, “yo debo estar a la altura”, “yo debo ser el mejor”, “yo debo conseguirlo”, etc. Lo que termina esclavizando a un estado de violencia contra sí mismo, víctima de un sistema que lleva a la auto explotación, a exigir más y más de sí mismo, y a la conclusión que nada es suficiente. Esta sociedad consumista impone sutilmente metas que invitan al esfuerzo para alcanzarlas, pero realmente son los propios individuos quienes se auto exigen, promoviendo así a un estado de auto demanda para llegar. “El exceso de trabajo y rendimiento se agudiza y se convierte en auto explotación. Esta explotación va acompañada de un sentimiento de libertad. El explotador es al mismo tiempo el explotado.” (Byung-Chul Han, 2012) La prioridad del individuo actual es estar siempre activo, atender diversos mundos y compromisos, para a la vez, realizar largas jornadas de trabajo que nunca dejan la sensación de ser lo suficientemente productivos, y alcanzar estándares de calidad,

muy por encima de posibilidades reales. Se vive deprimida, atendiendo a muchos estímulos, viviendo aislados porque no hay tiempo para todo, no se puede detener porque el solo hecho de no hacer nada es negativo.

Detrás de la idea de que somos capaces de todo; que con esfuerzo todo se puede conseguir y para llegar lejos, se esconden el peligro de la decepción y el cansancio: si no se consigue lo que se propone se entra en un estado destructivo y de auto reproche, porque todo depende de ti, de tu voluntad y de tu esfuerzo. Todo ello provoca que el estado constante permanente alerta y de búsqueda provoque síntomas y enfermedades como la dispersión de la atención, la agitación permanente, la ansiedad, el estrés, el trastorno límite de la personalidad, el trastorno por déficit de atención con hiperactividad o el síndrome del burnout. Así, la sociedad del rendimiento y la producción crea individuos ansiosos, deprimidos, frustrados y fracasados. Hay una sensación en el ambiente de no ir a ninguna parte, de vivir la cotidianidad monótona, porque no hay motivación. El estrés envuelve y está presente en cada momento de la vida, sin distinción de los días de descanso y relax; en tal vía el consumismo es la alternativa de escapar del vacío existencial impuesto. El problema está en la sociedad global, la cultura y los modos de vida que imponen un modo de pensar y vivir. La libertad solo es ilusión, las opciones de elegir ya están determinadas e impuestas sutilmente, no hay disyuntiva, ni la posibilidad de decir que no.

El llamado esfuerzo, que o es otra cosa que la actividad continuada y las multitareas; da lugar a la obsesión cuya sintomática es la agitación permanente, en la falta de análisis y de profundización en las cosas. La cura contra esta enfermedad de nuestro tiempo es la contemplación y disfrute de la vida. Un regreso a la calma, a las cosas hechas con cariño y disfrutar del camino sin pensar obsesivamente en el destino. Disfrutar todo lo que se hace, considerando el momento y de los otros y a través de los cinco sentidos.

Trabajar mejor, en lugar de más, considerar las propias capacidades sin comparaciones y valorar las cosas con distancia. Mirar con calma, con paciencia, tomándose tiempo

para reflexionar, volviendo a reírte de las pequeñas cosas, porque son en realidad las más grandes.

La decepción del esfuerzo

En la dinámica de la *sociedad del rendimiento*, las causas del fracaso escolar se atribuyen a cuestiones del esfuerzo personal e individual, lo cual no ha sido lo suficiente para alcanzar el éxito, aunado a esto también se culpa a no ser lo necesariamente inteligentes para sortear los obstáculos. No obstante, existen quienes logran buenas calificaciones, aprenden idiomas y además logran su deseado título universitario; pero lastimosamente también forman parte de la clase con ingresos mínimos, y con frecuencia en empleos de menor cualificación a la que poseen y con bajos sueldos; también se les acusa de no esforzarse para buscar un mejor trabajo. Hay muchos egresados que viven esta realidad con frustración, sentimiento de culpabilidad y con la impresión de haber sido engañados.

En la cotidianidad escolar suele suceder continuamente que cuando no se logra obtener lo deseado; hay un desencanto de la promesa del esfuerzo, se descubre la falacia del sacrificio y se evidencia la quimera del premio. El alumno asume que lo que menos ha aprendido es a tolerar la frustración, después de descubrir que el esfuerzo no está asociado a logros o reconocimientos, cuando esto sucede hay una decepción del esfuerzo, de la escuela, de la educación, del maestro, y de los aprendizajes. Aparecen sensaciones negativas, coraje, descontento, tensión emocional, apatía, indiferencia y desánimo. Desde la psicología de la motivación: “La frustración lleva, tanto a actitudes constructivas o destructivas. Si el individuo, deslinda su inteligencia y positivismo al resultado, podrá razonar esto como una experiencia, que ayuda a motivarse en sus siguientes objetivos” (Amsel, 994). Así mismo se podrá identificar las debilidades y riesgos cuando se encuentra en esa situación. Amsel afirma categóricamente que:

Quando no se es capaz de alcanzar una meta específica, se plantea una meta sustituta, que quizás no sea tan satisfactoria que la primera, pero que logra disminuir esa tensión que existe entre el reconocimiento de la necesidad y su satisfacción. Si

constantemente el individuo no puede cumplir esa meta principal, entonces la sustituta se convertirá en la principal. También encontramos que, si la persona no logra su meta y se frustra, es probable que elija otra meta, y que en algunos casos aquella meta secundaria no calme realmente su necesidad y utilizará mecanismos de defensa para esconder sentimientos inapropiados de frustración. **La típica consecuencia del mecanismo de defensa es molestarse con algo muy irracional**, o decir que la meta principal era estúpida y que no se debería realizar. (las negritas son intencionales)

Es por lo que los alumnos activan sus mecanismos de defensa para evitar, negar o distorsionar las fuentes de ansiedad o para mantener una imagen personal idealizada que nos permita vivir cómodamente con nosotros mismos; estos casi siempre constituyen alguna forma de autoengaño el cual a menudo crea grandes puntos ciegos en la personalidad (Freud; 1961).

En psicoanálisis hay un mecanismo de defensa que se denomina racionalización. Se trata de justificar con razones racionales los actos propios o de poner una barrera entre la información que se recibe y los esquemas mentales preexistentes. Ana Freud, en su libro “El yo y los mecanismos de defensa y el yo” (1980) se ocupa de los recursos protectores típicos que utilizan el niño, el adolescente y el adulto en su búsqueda de placer y evitación del miedo y la angustia, que en ocasiones conducen a la enfermedad trata de los denominados mecanismos de defensa represión, formación reactiva, racionalización, inhibición, restricción del yo, intelectualización, conversión en lo contrario, vuelta contra sí mismo, desplazamiento, regresión e incluye un examen psicoanalítico de la adolescencia.

Las conductas asumidas para exigir una calificación frente al esfuerzo, especialmente cuando estas son satisfactorias asumen racionalidades para explicar porque no lo alcanzaron, pero no porque no aprendieron. La justificación de aquellas acciones que realizamos y cuyo motivo reprimido no queremos reconocer. El estudiante da razones variadas (a menudo

verdades a medias) para explicar su comportamiento, escondiendo para los demás y para sí mismo su motivación inconsciente y reprimida. Se sustituye una razón objetable por una aceptable, a partir de excusas y justificaciones. Esta defensa emerge cuando se quiere justificar una conducta o cuando las razones verdaderas ocasionan miedo, angustia o ansiedad.

En la cultura del estudiante permea el hábito o la costumbre de dejar todo al final del curso, van posponiendo la elaboración de trabajos y proyectos. Al final, uno o dos días antes de la entrega, suelen apresurarse a elaborarlos. Buscan apuntes, evidencias y trabajos para presentarlos se reúnen en equipos; regulan los tiempos. Duermen poco, comen poco, viven esos días estresados, desvelados, nerviosos y a veces enfermos. Quieren recuperar el tiempo perdido. Quieren aprender lo que no han aprendido en el periodo regular. Prometiéndose a sí mismos que el próximo periodo “echarle ganas”. Al final del periodo logran entregarlos con un aire de triunfo que presume por hacerlos en el menor tiempo posible; constantemente en la plática con sus compañeros suelen exhibirlos como un logro a la inteligencia y la capacidad de cursar el semestre cómodamente y al final recuperarse con el acostumbrado ritual, generalmente suelen contarse con expresiones emocionales acompañadas de sonrisas triunfantes.

En algunos casos logran desplegar habilidades de análisis y síntesis, así como estrategias de comprensión y de trabajo creativo, pero en la mayoría son trabajos improvisados, mal hechos y funcionalmente para “pasar”. Cuando el alumno recibe su calificación se argumenta para sí y para otros, que hizo el esfuerzo para lograrlo y en mérito a ello merece una alta calificación. Pero cuando no logra, argumenta sobre la desvalorización de su esfuerzo. El estudiante se acostumbra a vivir estos periodos de esfuerzo, al final del curso. Periodos de estrés, de desvelo, de ansiedad y de esfuerzo. Conforme van pasando los periodos escolares se va

adaptando, que cuando sale de la licenciatura se convierte en un experto en soportar, aguantar y salir adelante. Aprende a desvelarse, aprende a escribir muchas cuartillas en pocas horas, aprende a agenciarse de datos, documentos e insumos para sus necesidades. Aprende a simular con el esfuerzo. Aprende a activar el filtro límbico de la amígdala² y generar conductas de sobrevivencia. En pocas palabras es un experto en esfuerzo.

Es común, verlos enojados consigo mismos, buscando una explicación racional a su falta de logro, se proyectan en otros sujetos echando culpas y responsabilidades, se identifican con otros, sustituyen sus emociones con sentimientos encontrados, en fin, todas aquellas que le permitan esconder su desencanto. Estas actitudes, principalmente inconscientes, que los individuos emplean para defenderse de emociones o pensamientos que producirían ansiedad, sentimientos depresivos o una herida en la autoestima cuando llegan a la consciencia. (Chan-Pech, 2017)

Una explicación de la ansiedad proviene de comprender los mecanismos de defensa, que puede ser patológico cuando su uso persistente conduce a un comportamiento inadaptado tal que la salud física y/o mental del individuo se ve afectada desfavorablemente. El propósito de los mecanismos de defensa del yo es proteger la mente/sí mismo/yo de la ansiedad o sanciones sociales y/o para proporcionar un refugio frente a una situación a la que uno no puede hacer frente por el momento.

² Tener dificultad para aprender, memorizar y pensar, es algo común durante los momentos de estrés, como sentirse amenazado por no formar parte del grupo, sentir que lo que se enseña supera las capacidades personales, la falta de vínculo con el docente (la falta de vínculo genera en el cerebro la sensación de incertidumbre, ya que no se sabe qué esperar del otro), exámenes, cansancio, falta de glucosa, etc. Cuando el cerebro percibe amenazas o el alumno se siente estresado, el cerebro emocional activa un filtro límbico llamado amígdala, que cambia al organismo al "modo supervivencia" y desvía la información sensorial del cerebro racional a los centros automáticos para prepararse a enfrentar el "peligro" (respuestas de lucha o fuga). (Duval, Fabrice. 2010).

El día en que se les da sus calificaciones: realizan todo un despliegue de los mecanismos de defensa. Están ansiosos, presionan al maestro: “usted es el último que nos falta”, “mañana vengo por mi 10” y “Espero no llevarme una sorpresa”. Hay todo un ritual en la entrega de calificaciones. Ellos prefieren que sea en grupo y presencial. Para encender al grupo y reclamar sobre los criterios. Cuando se les anuncia grupalmente, después se acercan para comprobar que este escrito.

Observan detenidamente la lista de calificaciones, realizan análisis comparativos. Hacen un triángulo correlacional entre el número obtenido personal con el “más aplicado” (más talachero del grupo, más inteligente y estudioso) y el “menos esforzado” (más burro, *valemadrasta* y más irresponsable; no siempre con todos los atributos en una sola persona). En esa lógica comparativa exige y verifica congruencia. Por ejemplo: si se obtuvo mayor puntaje que el “más aplicado” se esboza una sonrisa de triunfo y se presume “yo saque más que *fulanito*”. Pero si se obtiene calificación baja que el “menos esforzado” ... se activan los mecanismos de defensa: ansiedad, enojo e inconformidad. “¿Cómo es posible?”, “si él ni venía... y yo que asistí a todas sus clases”, “él no entrego todos los trabajos... yo tampoco, pero tengo menos calificación”. Buscan una lógica en la disociación de la conciencia.

Dentro de sus proyecciones comienzan a murmurar la existencia de una irracionalidad. “Algo sospechoso está sucediendo”, “Que casualidad que ella pasó con diez”, “aquí hay gato encerrado”. Lo que está dentro se interpreta como procedente de fuera y, en sus formas más acusatorias, tiende a producir distorsiones serias en la percepción que el individuo tiene de los demás: “como no tengo faldas”, “con razón los he visto juntos”, en fin, hay aluden a una serie de supuestos escondidos y sospechosos que evidencian los incongruentes de la calificación.

En algunos casos la introyección del alumno desencantado por la calificación; asume la existencia de un complot personal: “maestro, ¿es algo

personal?, ¿dígame por qué la trae contra mí?”, “¿le caigo mal?”. El maestro tiene que lidiar con eso, en sus formas más problemáticas es la identificación como el agresor en frases como “solo con usted reproché”. Son mecanismos inconscientes por el cual el alumno intentará sobreponerse a su dolor siendo como su agresor. (Chan-Pech, 2017)

La identificación proyectiva consiste no sólo en la proyección de aspectos negativos de uno mismo (con la distorsión concomitante) sino también en la presión ejercida sobre el otro para que se comporte de manera congruente a aquello que se proyecta. Por ejemplo, se proyecta un aspecto crítico de uno mismo y luego uno se comporta de tal manera que se provocará la crítica en el otro.

Algunos suelen decir: “A mí me habían dicho, que usted era buena persona... y así lo creí, pero me decepciona”. “reconozco que no le eche las ganas... pero no es para reprobar”, “yo lo tenía en alto concepto... pero cayó del pedestal” “no sea malo... regáleme solo un puntito”. (Chan-Pech; 2017)

Y cuantas frases asoman, que evidencia la resignación, la súplica y la acusación. Lo que nos llega a considerar la existencia de una adicción a la calificación. El hecho es realmente asombroso cuando se descubre que el sistema educativo provoca una adicción al sentido del número³. Un ejemplo trivial para entender más esta dependencia precisamente son las máquinas tragamonedas que existen en los casinos. Si se analizan es fácil encontrar que su funcionamiento es idéntico: luces que emiten la señal de cuando actuar, una palanca para intentar conseguir la recompensa y un premio emitido de forma variable. A pesar de que se sabe que están diseñadas para que el participante pierda dinero, él sigue y

³ Es necesario aclarar en sentido estricto de la ciencia experimental, que todavía no hay estudios formales sobre la relación entre calificación y adicción, sin embargo, en la referencia teórica hay una evidencia contundente entre la adicción a la recompensa.

jugando, provocando un placer en el *impasse* del espacio temporal de recibir la recompensa.

El esfuerzo dopado

Considerando, que la evaluación y la calificación, y específicamente un número no refleja los aprendizajes, pero que muy a pesar de ello se sigue usando y defendiendo su uso: ¿cuál es la razón por la que el sistema de recompensa variable nos engancha? Para comprenderlo es necesario recurrir a las explicaciones biológicas y explorar el funcionamiento de la “dopamina”. Aunque mucho tiempo se pensó que este neurotransmisor era el causante del placer, hoy sabemos que no es, es decir, que la cantidad de placer que experimenta una persona no es igual a la cantidad de dopamina que segrega. Lo que sí sabemos es que es muy importante en los sistemas de recompensa⁴.

⁴ Los estudios de Robert Sapolsky investigaron los efectos de la dopamina en el cerebro con experimentos similares a los de Skinner. Utilizó un mono entrenado que al ver una señal presionó 10 veces un botón para obtener una recompensa en forma de comida. Mientras tanto se midieron los niveles de dopamina en el cerebro. Sapolsky observa que la dopamina se libera en el momento en el que el mono observa la señal, no cuando recibe la recompensa. Se descubre que la dopamina actúa sobre la anticipación de la recompensa: es lo que lleva al mono a pulsar el botón hasta que llega la comida. De manera similar ocurre en la naturaleza cuando un león huele una presa, cuando un mono observa fruta en lo alto de un árbol o un elefante sediento escucha el sonido de un río. La explicación biológica es que nuestro cuerpo libera energía y nos hace sentir bien para afrontar un esfuerzo porque cree que la recompensa está cerca.

Sapolsky demostró que, si se consigue bloquear la dopamina en los monos, estos no hacen la tarea. La dopamina impulsa la conducta hacia objetivos, sin ella no hay comportamiento ni recompensa. En la segunda parte del experimento el mono recibió comida un 50% de las veces que terminaba la tarea y al medir de nuevo los niveles de dopamina y compararlos con el caso anterior, la dopamina se disparó hasta más del doble; la explicación, pues que, en vez de un sistema de recompensa predecible, están aplicando un sistema de recompensa variable. En el primer caso el mono descubre que va a conseguir la recompensa seguro, por lo que su organismo genera menos dopamina ya que sabe que en el momento en el que lo necesite obtendrá comida. Pero en el segundo caso la incertidumbre empuja al mono a repetir una y otra vez la tarea, porque cree que en algún momento la comida puede terminarse. El mono se encuentra ante su máquina tragamonedas particular y la dopamina lo mantiene enganchado a ella. En un tercer y un cuarto experimento, donde el mono obtiene la recompensa un 25% y un 75% de las

El aumento de la motivación y la energía que la dopamina nos proporciona es de utilidad, pero cuando se expone al cerebro a conductas compulsivas que estimulan continuamente el sistema de recompensa de la dopamina (adicciones) se puede perder el control de nuestros actos como las ratas de la caja de Skinner. Aunque, el placer y la recompensa forman parte de la vida cotidiana y han sido fundamentales para la evolución y la supervivencia de los seres humanos, esto es peligroso cuando se vuelve una adicción. (Salamone y Correa, 2002) La segregación de dopamina ante la incertidumbre es la responsable de que estos sistemas funcionen tan bien para generar comportamientos que perduren en el tiempo, ya que nuestro cerebro no deja de generar este neurotransmisor en grandes cantidades ante el miedo a que la recompensa se termine.

La única manera de superar la falta de dopamina es aprendiendo a ser disciplinados, aunque el hecho de que ser proactivos tiene que ver con un cerebro que libera más o menos dopamina; no se puede culpar a las neuronas de la flojera en los alumnos. El papel de la dopamina explica las conductas frente a las recompensas, pero no son una excusa para ser deterministas. Claro está que existe una cierta predisposición genética: algunos nacen con menos dopamina y se puede explicar por qué asumen una actitud menos preocupante. Sin embargo, la interacción con el medio, que aunque no hay un determinismo, nos condiciona biológicamente, lo que permite buscar estrategias para modular la actividad del cerebro; sobre todos si consideramos que la motivación es por allí, siempre es importante considerar que se está madurando. La dopamina juega un papel en el proceso: puede estimular cambios en el circuito responsable de codificar esfuerzos y recompensas y beneficios al tiempo que se necesita para iniciar una acción, no obstante, no se puede asegurar que una cantidad concreta de

veces respectivamente. En estos casos la dopamina es más alta que en la recompensa segura, pero más baja que en el caso de 50%. Demuestra que la clave para aumentar la dopamina e incentivar el comportamiento es la incertidumbre. En el caso del 25% y el 75%, la obtención de la recompensa es más predecible, lo que lleva a generar menos dopamina. Cuanto más impredecible es la obtención de la recompensa, más dopamina se generará y más tiempo pasará el mono pulsando el botón. Y obviamente obtener la recompensa el 50% de las veces es la situación menos predecible.

dopamina produce una cantidad determinada de motivación en una persona. Porque eso cambia en función de la situación". Las formas de combatir la pereza está en los propios estímulos que hagan elogiar la balanza de esfuerzo-beneficios hacia objetivos: desde la satisfacción de un trabajo bien hecho hasta los elogios. "La dopamina nos aproxima a recompensas que nos gustan, pero también nos aleja de aquello que nos desagrada, nos ayuda a evitar el castigo o a enfrentarnos con nuestro superior si no hacemos nuestro trabajo. Actúa pues en los dos sentidos, poniéndonos en marcha para evitar consecuencias negativas o para acercarnos a aquello que nos gusta", (Salomone y Correa, 2002).

Las recompensas escolares, en este caso la calificación, puede convertirse en un estímulo para la búsqueda del reconocimiento, convirtiéndose así en un círculo vicioso, porque al considerar la diversidad de estímulos que un estudiante recibe, y que van desde la familia y amigos, hasta el orgullo propio de haberlo logrado, puede encaminarse en estar dando vueltas sobre el único logro: la calificación. Por otro lado, colocar *el número* como el único que estimula y proporciona motivación, puede compararse como el caso de los adictos a las drogas que reducen todos los estímulos que proporcionan motivación a uno solo, la droga. Para conseguirla son capaces de todos los esfuerzos que hagan falta.

Esto solo puede superarse considerando bajo conciencia que el cerebro plástico es capaz de cambiar para ir adaptándose a la realidad cambiante, se enseña a modular ese sistema de esfuerzo-beneficio, y de esta manera vencer la flojedad y esforzarse más.

Las teorías del aprendizaje no relacionan el esfuerzo y con el aprendizaje, mucho menos la incidencia con el nivel de éxito o fracaso, mucho menos como elemento único y determinante. El esfuerzo se asume y se aprende cuando la tarea tiene sentido. Formar en la exigencia es un camino inútil, un alumno no se esfuerza más por eso, porque el esfuerzo depende de la motivación y de la confianza o esperanza en el futuro. Una "pedagogía del esfuerzo" no depende de la exigencia, lo estricto y demandante del trabajo académico, sino del sentido del trabajo. Sin embargo, se corre el peligro de

vincular la pedagogía del esfuerzo a la selectividad, sobre todo cuando se asegura que los que no llegan hasta el final es simplemente porque no se esfuerzan; hay que recordar que llegan demasiados a pesar de no haberlo hecho. A la clase media y alta le gusta pensar que está ahí porque se lo ha ganado y únicamente por ello, pero eso tiene poco que ver con la realidad.

César Coll (2003), afirma que "Sin esfuerzo no hay aprendizaje, pero el esfuerzo no es gratuito", "El esfuerzo no es una condición sino el resultado de un proceso en el que interviene la motivación del alumno. Se esforzará si piensa que vale la pena, por tanto, es un problema que se traslada a los profesores y al sistema educativo". Los alumnos, opina, deben darle sentido a lo que aprenden. "Siempre ha habido profesores magníficos que han conseguido eso", pero también hay que tener en cuenta, dice, que a todos los alumnos no les sirve la misma receta. "Hay también un problema de cultura", resume: "No se puede estar lanzando mensajes del tipo 'aprenda inglés en cuatro días y sin esfuerzo'. En contra de lo que se oye a veces, la escuela es "de los pocos sitios donde se cultiva todavía esa cultura del esfuerzo. Friedrich Hayek escribió en "Los fundamentos de la libertad": "Sin lugar a duda, de hecho, no deseamos que los hombres obtengan el máximo de mérito, sino que logren la máxima utilidad con el mínimo de sacrificio y esfuerzo y, por lo tanto, el mínimo de mérito". En palabras más simples, el esfuerzo puede ser importante y necesario, pero no es una condición única en el éxito.

Por todo ello, es imperante cambiar radicalmente el discurso dominante de la "cultura del esfuerzo" dentro de la vida universitaria. Este discurso solo prepara para ser esclavos sumisos al poder cada vez más difuso, donde los ricos y los explotadores están cada vez más lejos y ocultos de los pobres y los oprimidos, que son los que rentabilizan a su servicio el trabajo individual y colectivo de la mayoría de la humanidad. Son ellos los que dicen con los hechos que cada vez hay una parte mayor de personas descartables, sobrantes e inútiles para el sistema. Son los que se quedan fuera del mercado laboral, fuera de la producción y el consumo porque son insolventes, no aportan "utilidad" y son un lastre para el crecimiento económico y al desarrollo de la sociedad. El discurso ideológico, en el sentido

estricto del marxismo, siempre pregonaba la idea de un esfuerzo que induce a ser dominados creyendo que el esfuerzo es para sí mismo, creando así frustración, culpabilidad y sufrimiento para servir a un poder.

Ello no indica que no sea necesario esforzarse en el vivir cotidiano, y por supuesto también en la escuela, pero es un esfuerzo para ser auténticos como para desarrollar capacidades al máximo, la curiosidad insaciable, inquietudes, dimensión crítica y creativa, para aprender a convivir, a cooperar, a compartir, a salir del ego, a cuidar la vida y cuidarnos, a empatizar, a apasionarse por saber y conocer, por ser justos, igualitarios y fraternos, para que valga la pena el trabajo humano, en consecuencia produce satisfacción personal y colectiva. No está fundamentado en el triunfo sobre los demás, sino en la búsqueda colectiva de la equidad, la justicia y la vida buena para todos y todas.

Esa es la “cultura del esfuerzo” que se propone, querer vivir de *otra manera*; de los que queremos ser libres y desarrollar las potencialidades y capacidades en la incertidumbre compartida del vivir cotidiano.

V. La escuela está en crisis

De todas aquellas instituciones que las sociedades han creado para la regulación de la vida social de sus miembros, la escuela es la más contradictoria; además de ser la más viciada y obsoleta. Contradictoriamente, la sociedad no solo le da legitimidad de existir, sino que la eleva y la hace tan indispensable como la familia. A pesar de ello, está en una crisis tan compleja que los propios actores la atribuyen a todos: el estado, las políticas, los sistemas, las reformas, a los padres, a los alumnos, docentes, la infraestructura, el presupuesto, etc. Actualmente, aunque aparentemente no se advierte, la escuela ha perdido su esencia la de educar y no obstante ha sido objeto de críticas y señalamientos, la sociedad prefiere silenciar, ignorar y solapar. La discusión en torno al sentido, a su permanencia y continuidad está en la mesa de los políticos y educadores. La crítica es basta a tal grado que se denuncia el grado de evidenciar la crisis de su existencia. Los síntomas evidencian una enfermedad incurable, las desatinadas políticas públicas, el estado que abandona su responsabilidad, la organización y los sistemas cada vez más burocráticos, las reformas fallidas, el abandono de los padres en la formación inicial y coadyuvante, el desinterés de los estudiantes, los docentes no preparados, la infraestructura escolar, el presupuesto asignado, etc.

La crisis inicia cuando se institucionalizó, cuando el estado se responsabilizó y se pronunció por la educación pública, fue necesario que sus habituaciones fuesen reguladas, reglamentadas y aceptadas bajo normas tacitas y explícitas generando así el conjunto de producciones materiales y simbólicas otorgando sentido a la escolaridad; vivenciado y reproducido por los estudiantes mediante prácticas dando legitimando a lo ya aceptado al tiempo que se va considerando como lo instituido y como tal se sedimenta para ser trasmitido y reproducido lo que conforman la identidad institucional de la escuela. Sin embargo, muy a pesar de los cambios y las transformaciones que sufren las instituciones, en busca del instituyente para reformar o modificar el funcionamiento institucional; la estructura básica de maestro-alumno no ha sido alterado en lo absoluto. Al principio se tomaba como pretexto el saber y el conocer; en esencia había un modelo de enseñanza basada en la ilustración de “el que sabe” y que “puede mostrar lo

que sabe a quién quiere saber”. Todo esto precedido de una actitud de disciplina, de entrega y devoción al saber.

La crisis de la escuela

La escuela es un producto histórico, su desarrollo es inherente a la civilización occidental, nace en el medievo, se afianza en la modernidad y como construcción cultural moderna; es la principal institución socialmente construida. Desde su origen, fue creada para apartar al individuo de la cotidianidad so pretexto de que el conocimiento requería de un espacio y tiempo especiales. En su formato original, los religiosos del medievo diseñaron escenarios que han prevalecido y se han incorporado al argot académico; seminarios, claustros, colegios y escuelas; espacios que pretendían aislar el pensamiento para concentrarse en el conocimiento profundo y verdadero a través de la reflexión, la meditación y la producción de una *epimeleia*: conocimiento de sí mismo. Así nació la que hoy conocemos como escuela a la que posteriormente se le añadieron nuevos formatos dictados por la modernidad.

El principal señalamiento es que no ha sabido ubicarse en los nuevos tiempos, en una nueva época y se ha olvidado de recrearse como institución que responda a los principios emergentes del tiempo actual. Jorge Eduardo Noro, apunta que se quedó en “una temporalidad indefinida: existen desde siempre y para siempre”. Advierte que nos acostumbramos a su presencia, siempre “...instaladas en el paisaje de la modernidad, familiarizados con su funcionamiento y deudores en mayor o en menor grado de sus beneficios suponemos que toda educación se asocia y se concentra necesariamente en la escuela...” siempre con el temor “...que su eventual desaparición o metamorfosis representaría un verdadero caos para la cultura y la humanidad”. Noro, explica que la escuela siempre conservó sus “formas históricas” y se atrincheró artificialmente “en la fiel repetición de lo que siempre se hizo y se hace, (que) nos cuesta asumir una perspectiva histórica para rescatar los aspectos esenciales que nunca podrán negociarse” (2006).

La escuela nació cuando la educación se convirtió en espacio público, donde la sociedad, el poder y el estado se enclaustraron para definir criterios gnoseológicos, metodológicos

y racionalidades de validez universal. La escuela fue ese espacio donde la humanidad encontró la posibilidad de las ideas, de la difusión de las verdades, el desarrollo de la razón y la formación de los nuevos hombres disciplinados en el conocimiento. La modernidad aportó la escuela y en su esencia misma "...paulatinamente a la lógica de la educación escolarizada, el formato necesario para convertirla en el instrumento social que necesita, al tiempo que la convirtió en una institución con identidad y fuerza propia" (Noro; 2006). "A partir de entonces la educación se identifica con la escuela y ambas se convierten en un recurso asociado al desarrollo de las ideas fundamentales de la modernidad. Las diversas instituciones y los circuitos de poder encuentran en la escuela su oficina de difusión más efectiva y fiel. Cuanto más productiva sea su presencia mayor respaldo recibirá la escuela, fortaleciendo su presencia en la sociedad". Su desarrollo fue parte del proyecto moderno, y se afianzó en "reproducción de los discursos vigentes": sobre la enseñanza, los aprendizajes, la transmisión de la cultura, los valores y la encomienda de los desafíos de la modernidad.

La escuela "fue negociando con sus diversos promotores, manteniendo una estructura o matriz original, pero con predisposición a responder a las demandas..." planteadas de la época y del poder en boga: la iglesia, la reforma protestante, el despotismo ilustrado, la ilustración, la revolución francesa, los derechos del hombre, la burguesía, los negocios, la revolución industrial y el capitalismo. "La escuela articuló la sociedad y creó el hombre moderno, tuvo una presencia ontologizante en medio de sus funciones culturales y pedagógicas, y esa producción fue un propósito deliberado, racional, universal, necesario". El "hombre moderno se modeló en la escuela moderna: allí descubrió una manera distinta de concebir y utilizar el tiempo, de organizar y conquistar el espacio, de manejar y aplicar sus ideas, de negociar pragmáticamente sus creencias, de descubrir sus potencialidades productivas" (Noro, 2006).

La escuela se volvió universal, obligatoria, libre, y se le dio el estatus jurídico en la redacción de las leyes de los nacientes estados del s. XIX, en ello diseñaron los sistemas educativos y por ende la escuela que necesitaban; sin embargo, el formato configurado no cambió, se mantuvo la estructura original. "El proceso de secularización progresiva y universal de

las instituciones modernas, no le impidió prolongar en la escuela numerosos rituales y una sacralidad generalizada” (Noro, 2006). La estructura básica de la escuela y específicamente el de maestro-alumno no ha sido alterado en lo absoluto, aunque al principio se tomaba como pretexto el saber y el conocer como la esencia misma, había un modelo de enseñanza basada en la iluminación y en la ilustración de “el que sabe” y que “puede mostrar lo que sabe a quién quiere saber” con una actitud de disciplina, de entrega y devoción. Sin embargo, aunque fueron añadiéndose nuevos elementos y principios, los mecanismos de organización siguen siendo los mismos, atendiendo a nuevas ideas e intereses. La crisis de la escuela se agudiza porque la modernidad la abandono; esa época que pregonaba seguridad, racionalidad, omnipotencia, progreso, confianza en el futuro y fortaleza de la humanidad, no cumplió y murió antes que la escuela. La escuela se quedó sin discurso y sin esperanza que ofrecer. “Las ideologías han muerto, el progreso no es seguro, la omnipotencia ha dado lugar a la fragilidad, han muerto las utopías, el sueño de una historia en permanente avance ha cedido ante un presunto fin de la historia y clausura de las alternativas sociales, están bajo sospecha conceptos tales como revolución, patria, nacionalidad, territorios, creencias, y hasta el pensamiento fuerte de la razón ha cedido ante el avance de la razón débil, los conocimientos emocionales, intuitivos, aproximativo, borrosos, fragmentarios”; la escuela se quedó en su soliloquio, le cambiaron el escenario: “sigue representando su papel, pero son otros los actores que han entrado a escena tienen otro libreto, han modificado el paisaje, el público está sentado esperando otras cosas”. (Noro; 2006).

La posibilidad de la desescolarización

Iván Illich plantea una fuerte crítica a la escuela pública por su centralización, su burocracia interna, su rigidez y, sobre todo, por las desigualdades que promueve. Para Illich, la escolarización y educación son conceptos contradictorios. Denuncia la educación institucionalizada y la institución escolar como productoras de mercancías con un determinado valor de cambio en la sociedad, beneficiando a quienes disponen de capital cultural necesario.

En *La sociedad desescolarizada*, (1973), plantea que la educación por medio de la escolarización no es viable y no hay

garantía que así lo sea mientras no se diseñen instituciones alternativas diferentes al modelo de las escuelas actuales; ni mejorando o actualizando a maestros, ni la innovación de herramientas y métodos, a menos que se involucren integralmente con los alumnos, pero con otras instituciones educacionales en un sentido contrario, una especie de antítesis institucional caracterizado por tramas educacionales que aumenten las oportunidades de aprender, compartir y de interesarse. “No sólo hay que desescolarizar las instituciones del saber, sino también el ethos de la sociedad”. (1973). Illich sostiene que el prestigio de la escuela como proveedora de servicios educativos para la población se sostiene en **mitos** que ella misma ha construido.

1) El mito de los valores institucionalizados; se funda en creer que la escolarización produce un valor y por lo mismo genera una demanda. La escuela, se erige como la única productora de aprendizajes y que la existencia de ella produce una demanda de escolaridad, ella misma enseña que con solo asistir es ya un aprendizaje valioso, cuyo valor aumenta con la cantidad de información de entrada y que puede medirse y documentarse mediante grados y diplomas. Illich en contraposición, sostiene que el aprendizaje es un acto humano que requiere un mínimo de intervención de terceros; el aprendizaje no es resultante de la instrucción, sino de una participación de los educandos en el escenario de un ambiente significativo; la escuela hace lo contrario: promueve e identifica el desarrollo cognitivo personal con una programación y manipulación complicadas.

2) El mito de la medición de los valores, se sostiene en la idea que los valores institucionalizados que infunde la escuela son cuantificables. Aun sabiendo que el desarrollo personal no se puede medir con base en los niveles de la escolaridad, cuando se acepta la idea de que los valores pueden producirse y medirse; asumen toda clase de tipificaciones jerárquicas. Las personas que se someten a la norma de otros para la medida de su propio desarrollo personal pronto se aplican el mismo patrón a sí mismos. Ya no es necesario ponerlos en su lugar, pues se colocan solos en sus casilleros correspondientes, se comprimen en

el nicho que se les ha obligado a buscar y, en el curso de este mismo proceso, colocan asimismo a sus prójimos en sus lugares, hasta que todo y todos encajan.

3) Los mitos de los valores envasados. La escuela oferta currículum y el resultado del proceso de producción de currículum es como cualquier artículo manufacturado para su venta, pero envasado como de primera necesidad. “El distribuidor-profesor vende el producto al alumno-consumidor, cuyas reacciones son cuidadosamente estudiadas y tabuladas a fin de proporcionar datos para las investigaciones que servirán al modelo siguiente que podrá ser “desgraduado”, “concebido para el alumnado”, “con ayudas visuales” o “centrado en temas.” fuente

4) El mito del progreso eterno. El consumo, la producción y crecimiento, como elementos de progreso, esta relacionadas con la carrera por las calificaciones, los diplomas, los certificados, títulos y grados. Se cree que, a mayor logro expresado en las calificaciones escolares, mayores posibilidades existen de acceder a mejores empleos en el mercado laboral. Este mito sostiene el funcionamiento de las sociedades de consumo, siendo su preservación parte vital de una estrategia de regulación continua. Su ruptura, “pondría en juego la supervivencia no sólo del orden económico construido sobre la coproducción de bienes y demandas, sino también del orden político construido sobre la nación-estado”. Por lo tanto, se adoctrina a los estudiantes-alumnos a canalizar los deseos a los valores comercializables sin que, en este circuito de progreso eterno, pueda llevar a la madurez. En otras palabras: el cursar una carrera en la universidad no indica que se posean los conocimientos propios para ejercerla.

Para Illich, la escuela es la que más esclaviza de manera sutil y paulatinamente, en virtud de que sólo a ella se le ha otorgado la función de acreditar, función que, paradójicamente, trata de cumplir haciendo que el aprender, dependa de un proceso prefabricado llamado enseñanza-aprendizaje, envasado con un modelo de escolaridad, en una producción y marketing del saber, lo que engaña al estudiante o al sujeto social,

haciéndole creer que un conocimiento, neutro, blanco, respetable, científico y aséptico.

Crítica a la racionalidad instrumental

Por otro lado, la teoría de **Jürgen Habermas** hace una crítica severa a la educación escolarizada, por su excesivo sentido del uso de la racionalidad instrumental, que no es otra cosa que la preeminencia de la razón técnica de interés económico y técnico, y la desconsideración del interés práctico. Sus planteamientos críticos cuestionan esta visión instrumental y buscan el interés "emancipatorio" centrado en las condiciones que promueven el desarrollo humano. El término "emancipación" significa, en el lenguaje de Habermas (1982), "autonomía" o capacidad del individuo de reflexionar sobre la realidad para responder así a las injusticias y desigualdades de la sociedad.

La escuela se ha basado más en la racionalidad instrumental y no en la racionalidad comunicativa y precisamente ese es su error. Habermas considera que la ciencia, razón y democracia, están indisolublemente unidas en el proyecto de radicalización de la modernidad y por lo tanto también en la visión de la educación escolarizada. El modelo de racionalidad desarrollado y propuesto por Habermas es el de una racionalidad comunicativa, lo que hace que una sociedad racionalmente organizada deba entenderse ante todo como una sociedad en la que las decisiones políticas se adoptan a través de un diálogo libre de condicionamientos, en otras palabras, en un diálogo que no tiene más distorsión que la de la razón. La formación para que se de este tipo de diálogo "no distorsionado" constituye, el sentido de una educación racional y democrática o dicha de otra manera una educación científica. Para Habermas y, para la teoría crítica suscrita a la Escuela de Frankfurt, la intención verdaderamente científica no se puede reducir a un sentido técnico o instrumental, sino por emancipar a la humanidad y vincular el progreso técnico al progreso moral.

La preocupación de Habermas por la educación superior estriba en que no se debe caer en la formación especializada; especialmente la que menosprecia la cultura dando lugar la mercantilización, el utilitarismo y el empirismo. Para Habermas el problema de la escuela y la educación es que solo es útil para

finés mercantiles y mediáticos y no para formación humana y cultural. Habermas critica a la escuela y a la educación, cuando solo enseña un saber puramente técnico alejada a la praxis. En palabras más simples, un conocimiento científico, es aquel que atiende las condiciones de vida compartida, organizada según criterios públicamente deliberados: la educación científica debe ser no sólo técnica, sino también reflexiva, e incluir sus consecuencias prácticas en su formación. La verdadera formación no puede ser ajena a la excelencia comunicativa a la deliberación de las consecuencias de la acción técnica. Habermas considera imprescindible vincular a los estudiantes con los procesos de investigación, para ser partícipes en la relación crítica con una praxis profesional sensible al contexto, a las alternativas y a sus consecuencias. La escuela dejó de ser emancipadora, y cada día se ha vuelto más hacia la razón instrumental y técnica. En un sentido más amplio educar siempre será emancipar, en contradicción la escuela se ha pervertido, ha perdido su esencia: la de educar.

La decolonialidad de la escuela

Desde la teoría y la corriente de **la colonialidad del saber y del conocimiento**, se asume a la escuela como una institución creada bajo el pensamiento europeo, y por lo tanto sirvió y sirve para seguir colonizando. Para el pensamiento eurocentrismo educación y escuela son conceptos indisolubles y por lo general se hace referencia, a otros conceptos que se piensan en función de esta: desarrollo, progreso, estabilidad social, conocimiento, futuro, dinero; conceptos subsidiarios de la modernidad, el eurocentrismo y el colonialismo. La escuela y la educación son la herramienta para que las personas se instalen en el mercado laboral, como un medio para adquirir solvencia económica y, de este modo, llegar a formar parte de una sociedad que mide y valora a los individuos a partir de su poder adquisitivo y su capacidad de consumo. La crítica a la escuela es porque está al servicio del conocimiento geopolítico, supeditado a las tradicionales epistemologías euro centristas. Ese conocimiento europeo contribuye a la colonización de las mentes y a la noción de la ciencia y la epistemología como singulares, objetivas y neutrales, y que cierto grupo racial es más apto para pensar que otros. Lo que se enseña en la escuela es el conocimiento de los

patrones del poder bajo un sistema jerárquico de radicalización, configurando identidades, del ser, del saber y del saber hacer.

Esa realidad, solo se puede percibir a través de la pedagogía de la descolonización, que pretende develar las relaciones y estructuras dominantes y, a la vez, plantear una pedagogía y praxis en sentido crítico y decolonial. Este análisis que realizan varios autores como Eduardo Galeano, Eduardo Lander, Aníbal Quijano, Enrique Dussel y especialmente Boanventura Dos Santos; pretenden comprender que si se considera que el conocimiento forma parte integral de la construcción y organización del sistema-mundo moderno capitalista que, a la vez y todavía, es colonial, entonces la “historia” del conocimiento está marcada geohistóricamente, geopolíticamente y geoculturalmente; y por lo mismo tiene un valor, color y lugar “de origen”. Un ejemplo es precisamente que en América Latina esta geopolítica se evidencia el eurocentrismo como pensamiento dominante del conocimiento, una visión siempre presente en las universidades y escuelas, que exalta y promueve la producción intelectual euroamericana como “ciencia” y conocimiento universal, relegando el pensamiento del sur al estatus de “saber localizado”. Se nos enseña, “la ciencia” desde la mirada de los griegos y la filosofía europea, y no desde la expresión de los pueblos originarios de América, conocimiento que tiene más valía, especialmente si consideramos siglos de exterminio y de avasallamiento cultural, además que muchos pueblos les ha servido para perpetuar la vida en comunidad, mucho más humana que la modernidad europea. El argumento, para imponer es que el conocimiento producido en Europa y Estados Unidos es civilizatorio; por tanto, su implantación es civilizar al resto del mundo obligatoriamente que se expresa en las curricula de los sistemas educativos, en su esencia es que el contenido cesta determinado por la geopolítica y el legado colonial e imperial del conocimiento.

El problema del conocimiento no solo es parte de la geopolítica norte-sur, es inherente al modelo hegemónico (y global) del poder, iniciado e instaurado desde la conquista española que sigue reestructurado en una raza y trabajo, espacio y gentes, de acuerdo con las necesidades del capital y para el beneficio de los europeos anglosajones. Esta tendencia llamada la colonialidad del poder, exhibe el uso de raza como

criterio fundamental para la distribución de la población en rangos, lugares y roles sociales, y con una fuerte estructura a la división del trabajo. Pensar de manera decolonial en torno al conocimiento y a la educación requiere tomar con seriedad tanto las contribuciones como las implicaciones de historias locales y de epistemologías negadas, marginalizadas y subalternizadas, de nuestros ancestros, nuestros pueblos y nuestros hermanos indígenas. Esto lo propone Paulo Freire, Moacir Gadotti y Marcos Raúl Jiménez Mejía, siguiendo la tradición de los clásicos de José Carlos Mariátegui, Simón Rodríguez y Simón Bolívar, que pugnan por una escuela que se sustente en la formación de conexiones dialógicas entre ambas, aunado a esto una atención política y ética a las propias prácticas y lugares de enunciación, en especial a la escuela y la universidad. La escuela ya no puede seguir a estas historias y epistemologías debe reconstruirse desde las intervenciones para construir y generar conciencias políticas, metodologías descolonizadoras y pedagogías críticas. Los planteamientos de Henry Giroux, Peter McLaren y Michael Apple, invitan a la escuela a confrontar la hegemonía y colonialidad del pensamiento occidental e ineludiblemente enfrentar y hacer visible las propias subjetividades y prácticas, incluyendo las prácticas pedagógicas.

VI. Artilugios y tretas: disfraces del engaño

Un señuelo es un artilugio creado por el hombre, cuya función radica en despertar los instintos naturales del pez, para que este lo muerda como respuesta al acto fisiológico de alimentación.

Para sustentar las ideas que se abordan en este apartado, es necesario iniciar la noción de cultura en Branislav Malinowsky:

La cultura incluye los artefactos, bienes, procedimientos técnicos, ideas, hábitos y valores heredados. La organización social no puede comprenderse, verdaderamente excepto como una parte de la cultura; y todas las líneas especiales de investigación relativas a las actividades humanas, los agrupamientos humanos y las ideas y creencias humanas se fertilizan unas a otras en el estudio comparativo de la cultura (1931). (Las negritas son intencionales)

De ese párrafo se derivan dos premisas; la primera, los espacios escolares especialmente el salón de clases universitarios, donde los maestros y alumnos realizan prácticas humanas explicadas desde la noción de cultura. La segunda, es que la puesta de tales prácticas se genera en torno a objetos que se construyen y se convierte en artilugios simbólicos de las intenciones e intereses de los actores. Para visualizarlas se necesita descubrir la carga de sentidos y significados que subyacente, implícita y aparentemente están presentes en lo que Berger y Luckman (2003) denominan las “configuraciones de la vida cotidiana”. Los objetos colectivamente aceptados tienen su utilidad para el entendimiento, apreciación de valores, símbolos y significados de los propios sujetos.

Desde la cotidianidad, la cultura expresada a través de hechos, actos, discursos, actitudes, además de objetos, suelen ser vehículos y depositantes de significados símbolos y sentidos de la vida humana. El estudio de las cotidianidades en un salón

de clase es imprescindible recuperarlos en toda su carga cultura, existente:

La idea de cultura como conjunto de redes de posibilidades prácticas nos permitirá aproximarnos a la idea de artefacto desde la perspectiva de las posibilidades prácticas determinadas por (y determinantes de) las capacidades humanas. Los artefactos constituyen los portadores de los espacios de posibilidad que los humanos crean. No son meras *affordances* físicas, ni siquiera *affordances* meramente funcionales, son redes de sentido que actualizan las trayectorias que constituyen la vida humana. (Broncano, 2008).

El sentido de lo que se hace y se vive en la cotidianidad escolar se estudia a partir de las posibilidades que materialmente ofrecen los objetos o artefactos áulicos para reconocer en su sentido el uso (*affordances*). Ahora bien, el sentido de uso está referenciado en el concepto de **artilugio** que evoca a los objetos culturales que se elaboran, usan y promueven, cuya esencia esconde una intención engañosa de la práctica cultural y social. También suele asociarse a una treta, una artimaña o un ardid que se lleva a cabo con la intención de lograr un objetivo. El concepto también puede referirse a un mecanismo que acarrea una determinada complejidad. Generalmente, esta noción se utiliza de manera despectiva. Como sinónimo se puede emular al armatoste, artefacto; aparato, mecanismo; ingenio, artificio. El término también es usado como un argumento satírico-literario y se utiliza como caricatura política para denigrar las cualidades negativas propias de una percepción. Además, se utiliza para nombrar a un argumento utilizado en quienes consideran una sola verdad aplicable al mundo y a los enunciados directamente sin tener que llegar a la fusión de la lógica con el lenguaje, consideran la proposición como un artilugio conceptual inútil desde la gramática y como estructura sintáctica.

Los artilugios son objetos contruidos artesanalmente que evocan creatividad e ingenio; pueden ser analizados desde el arte y la estética; pero particularmente en el diseño que esconden en su apariencia el sentido de uso. Como objeto

poseen indicaciones útiles y sutiles para ser conceptualizados, para pensar en su diseño y en las modificaciones ulteriores al concepto que le sirve de base. (Jurado, 2015). En la escuela los artilugios son artefactos concretos y abstractos, argumentados racionalmente; conceptualizados junto a los procedimientos que generan prácticas rutinarias que suelen ser vehículos cargados de intenciones significativas. Además “un artefacto es capaz de afectar a las personas, movilizando respuestas emocionales, generando ideas y provocando una variedad de acciones y procesos sociales” (Martínez Luna, 2012). El afán de cumplir induce a su sentido práctico que ocultan la simulación convirtiéndolos así en artilugios que esconden lo simbólico de la intención y se convierte en señuelos del engaño.

Pueden ser artilugios, la lista, el examen, las láminas, los archivos, los textos, la antología, ensayos, proyectos, informes, entre otros, cuyo sentido está en la funcionalidad para el maestro y el alumno, además siempre impregnado de circunstancias y condiciones que añaden significados de valor, como por ejemplo los tiempos, los formatos y, los actos de entrega y devolución. También se puede considerar artefactos como el proyector o “cañón”, las bocinas, la lap, cuya exigencia y presencia misma subyace en las nociones de escenario y montajes de un modelo de salón y de clase. El distintivo principal es que se consideran productos dentro y para el aprendizaje, pero con una carga simbólica o representativa del poder y de la simulación en el aula. Los artilugios le dan autoridad al docente y al alumno le permite quedar bien con él, claro siempre acompañado de actitudes que rayan en el cumplimiento cabal de su demanda.

La universidad o la escuela depositan en el maestro, la autoridad para otorgar una capacidad simbólica de los artilugios, siempre como un valor asociado con el aprendizaje y lo que se presupone de ello. El maestro asume que diseñar, elaborar, participar y demostrar a través de ellos es evidencia del aprendizaje, además de alentar a participar en actos litúrgicos cuyo protocolo exige el uso de ciertos artilugios previamente definidos. Finalmente, el ritual de entrega de artilugios es precisamente una ofrenda al maestro, quien a su vez los valora para dictaminar si hay o no aprendizaje, lo que convierte a los procesos de aprendizaje a un intercambio y valoración de objetos simbólicos. En su valoración, se verifica que estos

recipientes contengan vertidos contenidos sociales y culturales, siempre bajo un sustrato simbólico determinado por el reconocimiento o validez del maestro o la institución, por tanto, la vinculación establecida es isoforma en clara dependencia de las emociones, de los sentidos y en demanda del maestro, que se expresa en términos de caducidad o transitoriedad incluso de la intangibilidad de los no objetos. Asimismo, esa vinculación puede venir dada por la necesidad del alumno de buscar sentido al aprendizaje, a las cosas que suceden en el aula o también al deseo.

El suéñelo: el disfraz de lo que no se sabe.

El suéñelo es un artificio que sirve para engañar, generalmente a animales. En apariencia, debe parecerse a aquello que de quien deriva la imagen; posee dos funciones, alejar a la presa o acercarla, pero finalmente es engañarla para asuma una actitud contemplativa. Desde la etología, los seres vivos elaboran formas “camaleónicas” que cumplen esta función, algunos se disfrazan, expiden olores o adquieren formas que atraen o rechazan; fingen asumir un comportamiento para engañar. Desde la antropología cultural, las comunidades o grupos sociales regularmente elaboran señuelos para la vida en sociedad; para la guerra, para el comercio, para el matrimonio, para la “magia”, para los rituales o bien para simular el respeto, el temor, la alegría y el deseo. Bajo este referente, la escuela y particularmente el salón de clases como espacios tribales son en sí un espacio de relaciones culturales y por lo tanto productoras de artíficios y artefactos que sirven para su funcionamiento. Dentro de los cuales podemos encontrar; las tareas diarias, los trabajos finales, los proyectos, los informes, las exposiciones, los reportes, apuntes, mapas, diapositivas, ensayos, etc. Cada uno de ellos, contiene información que habría que descodificar, además que proporcionan información sobre su utilidad o sobre su solicitud, también son una fuente importante que algunos autores consideran “información cultural” (Sánchez Climent, 2018); que posibilita identificar su definición, de lo que se cree, valores, ideas e incluso la estructura de quienes demandan o lo realizan; como representaciones de actitudes y comportamientos.

El estudio del artefacto como objeto en sí mismo conlleva el estudio del valor social -en este caso- para el maestro y el alumno en su papel de productores y usuarios. No se puede olvidar que cada objeto creado está destinado a una función específica y la cuestión principal es saber por qué y para qué se crea, puesto detrás de ese artefacto u objeto está el productor y su noción de objeto. Claro está, que dichas nociones determinan la existencia del objeto.

Cada uno de ello, tiene una conceptualización nominal y una de sentido, la primera responde a la pregunta ¿que son? y la segunda ¿para qué sirve?, lo que Sánchez Climent llama “naturaleza dual del artefacto” (2018), una tercera pregunta que se añade, aunque se oye ingenua pero cargada de intención; ¿realmente sirve para lo que sirve? ¿o esconde una intención? ¿puede existir en tal artilugio una cultura material y cultura simbólica? Es decir, ¿el uso es para el aprendizaje o bien para aparentar que se aprende?

Siguiendo nuestra línea de análisis, estos contienen una suerte de artificios que esconden las inercias de poder, de engaño, de simulación, los cuales los educandos utilizar para disfrazar el aprendizaje a través de prácticas banalizadas y triviales. Los maestros y alumnos, en la vida cotidiana escolar y universitaria suelen elaborar señuelos, en tal vía hay en sí una práctica de puesta e intercambio de señuelos. Algunos de esos artificios que sirven como señuelos, son las tareas, los actos de lectura, y los productos de escritura; tienen una función de engaño, de simulación y de disfraz. Los alumnos, descubren en ellos una posibilidad de engañar al maestro, solo basta en exhibirlos para que a nombre del aprendizaje se legitime.

Un ejemplo de ellas son las **tareas escolares**. La tarea es inherente a la vida escolar desde el jardín de niños hasta la universidad, se usa bajo la noción de fortalecer el aprendizaje. Maestros, alumnos incluso padres no pueden entender la existencia del aprendizaje sin ellas. Es una práctica cotidiana demandada: todos los días los padres preguntan: ¿copiaste la tarea? ¿tienes tarea? ¿ya hiciste la tarea? ¿te calificaron la tarea? también los maestros interrogan ¿hicieron la tarea? No hacerla es motivo de sanción y reprensión. Es parte de

representación social del aprendizaje y de un sistema de valores a través de los cuales se percibe el mundo de la escuela.

Hay de tareas a tareas; tareas para continuar los libros de texto, tareas de investigación, tareas que “hacen los padres”, “tareas para vacaciones”, tareas en equipo, tareas para un punto y para desvelarse; en fin, se puede hablar de una tipología de tareas. En muchos casos, la noción del buen maestro y alumno está en función de cómo exige y realiza las buenas tareas.

¿Qué es una tarea?, ¿ayuda al aprendizaje?, ¿puede existir aprendizaje sin tareas?, ¿cuántas tareas se hacen sin aprendizajes? ¿Es la tarea una cuestión ritualista? ¿Qué pasaría si no dejaran tareas?

Paulette Delgado, (2020) advierte que el debate de su pertinencia es añejo, y recupera entre otras las investigaciones han girado sobre si la tarea abona al aprendizaje. Un metaanálisis de los estudios entre 1987 y 2003, advierte que las tareas no impactan positivamente en los alumnos más pequeños y moderadamente en niños mayores o adolescentes; además del reporte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), titulado “¿La tarea perpetúa las desigualdades en la educación?” (Does Homework Perpetuate Inequities in Education?), plantea que cuatro horas de tarea por semana es lo ideal, más de eso no impacta en nada, al contrario afecta en el tiempo libre y en actividades de recreación y ocio. Delgado, asume que los estudios revelan que la cantidad de tarea ha aumentado desde 1990, actualmente, en las casas se dedica más tiempo a la tarea y a dormir que a convivir.

Diversos estudiosos del tema las rechazan totalmente: Alfie Kohn en su libro *El mito de los deberes* (2013), demuestra con estudios formales que las tareas no promueven la autonomía, no generan buenos hábitos de estudio, no proporcionan beneficios académicos y no son recomendables. Al contrario, conduce a adoptar actitudes negativas hacia la escuela y el aprendizaje y minimizan a la curiosidad infantil. Etta Kralovec y John Buell en *The End of Homework* (2001), plantea que no mejoran el rendimiento académico, inhiben el tiempo al aprendizaje en artes, deportes, educación religiosa, actividades familiares y comunitarias. Por otro lado, acentúan la desigualdad

social, porque los padres con mayor capital cultural y económica ayudan a sus hijos en casa y por lo mismo obtienen mejores resultados. Francesco Tonucci, explica en sus dos libros: *Cuando los niños dicen ¡basta!* (2005) y *¿Enseñar o aprender?* (1999) desde la mirada infantil explica el abuso de las tareas que no consiguen el resultado que la escuela presume. Por otro lado, Kralovec y Buell, en sus investigaciones concluye que quienes más aprovechan son los que menos la necesitan: los que tienen familias que pueden ayudar. Michael Moore (2015), en su reportaje *¿Qué invadimos ahora?*, demuestra que el éxito de la educación en Finlandia reside en una sola frase de su ministra de Educación: su “máximo secreto” es que “los niños no tienen tareas”; “deben tener más tiempo para ser niños y disfrutar la vida”.

Bajo esta sentencia, las tareas se realizan porque hay una exigencia de la cotidianidad y no de la realidad, en tal sentido hay una sumisión a la orden de la trivialidad. Así, no es la tarea real para resolver por el o los sujetos, ni el destinatario concreto con el que interactúan lo que determina respuestas y conductas. Es decir que se elaboran tareas no tanto por el sentido real de hacerlas sino por las representaciones que tienen maestros, alumnos y padres de tal práctica.

Los alumnos la odian; hay quienes las hacen en el menor tiempo posible, no tanto para aprender sino como una forma de trámite absurdo. Los adolescentes y jóvenes se obsesionan porque de ella dependen las calificaciones, o porque es condición normativa para hacer tener libre las tardes y los fines de semanas. Hacerla es un viacrucis para llegar a una liberación; genera un sentimiento cotidiano de haber cumplido. Sin embargo, siempre hay un sentimiento en los alumnos de una especie de absurdo en su elaboración, que no se puede o debe cuestionar. Este tan absurdo que se asume que cuando se es adulto en especial cuando hay tareas que evidentemente no pueden hacer los niños y por lo que la obligación de completarla incluso de hacerla es para los padres. Las tareas son ejercicios largos y en muchas ocasiones son cuestiones que los alumnos no entienden y cuando preguntan a los padres, estos poseen un razonamiento diferente para explicarlo, lo que confunde y resulta contradictorio al provocar un conflicto. Por otro lado, las tareas convierten a los hogares en una extensión de la escuela

evidenciando que las horas de estancia no alcanza lo suficiente para aprender.

La tarea como artilugio de la escuela, se ha convertido un objeto engañoso, simulador del aprendizaje. ¿Por qué si tantas investigaciones lo demuestran, los maestros y escuelas lo siguen fomentando? Porque, como artilugio, su utilidad le da sentido a la escuela, a la autoridad del docente.

Es impensable para los padres de familia y para alumnos no hacer tarea, que, aunque se sabe que es odiosa, se asume como requisito banal de la cotidianidad. Pierre Bourdieu (1982) sostiene que: "existe lo real y las representaciones de lo real"; de modo que los comportamientos de los individuos o de los grupos "no están determinados por las características objetivas de la situación a la que se enfrentan sino por la representación que poseen de dicha situación" (Abric, 1994). Un ejemplo se puede observar cuando los maestros dejan tareas, sabiendo que los padres la harán; o bien o sabiendo que los alumnos y los padres no lo harían. En la universidad y en la escuela se genera una teatralización de la puesta de tareas que los alumnos no hicieron, pero el maestro sabiéndolo simula no saberlo, y hasta elogia los mejores "trabajos" en clara simulación de una exposición de artilugios

Aunque muchos la defienden; la idea de que fomentan el aprendizaje y la responsabilidad, junto con la presión de hacerlas se está formando un pensamiento de que las cosas se hacen por cumplir y no porque exista un gusto o un interés por hacerlo. No sería de extrañarse que los alumnos ya convertidos en adultos tengan empleos que no los satisfagan, puesto que se aprendió que, aunque no te guste hacer algo, se debe cumplir con el rol de trabajar "en lo que sea" para vivir.

Aprender a no-leer

Los alumnos de la universidad no leen, ¡los maestros tampoco! La sentencia asombra, pero no deja de ser una realidad evidente. Generalmente, se cree que los maestros y alumnos se reúnen para departir lecturas, teorías y conocimientos planteados en teorías, corrientes y autores científicos. Se tiene la idea que los alumnos universitarios se pasan horas y horas

leyendo libros que se “devoran” en las noches “quemándose las pestañas” como parte de la exigencia y el ritual de ser universitarios. También se cree, que los lectores más asiduos son los docentes, especialmente los de educación superior, a los cuales se les ve con un aire de intelectualidad por la supuesta posesión de libros que leen continuamente. Se les considera cultos y expertos en la materia, capaces de dictar magistralmente cátedras de conocimiento frente a alumnos ávidos de saberes.

Sin embargo, la realidad es otra: en las aulas asisten alumnos y maestros que saben leer y escribir, pero que el uso funcional es deficiente en lo cotidiano y en la academia. Carmen Galbusera Tesla (2008) afirma categóricamente que los alumnos no leen, y que ello evidencia que son “faltos de suficiente capacidad de interpretar textos, sintetizar, elaborar, conceptualizar, etc., a partir de la lectura de bibliografía”.

Aunque existen muchas encuestas y estudios métricos que por un lado afirman que a los jóvenes no les interesa leer y no tienen el hábito de leer; también hay estudios que afirman que los jóvenes están leyendo, pero no con la lectura tradicional; hay estudios que afirman que leen, pero no lo que deberían leer; leen periódicos, revistas, blogs e hipertextos, (Maristaian, 2018).

A la falta de hábito lector, al desinterés por la lectura, y a las dificultades de comprensión lectora, pero sobre todo reducir las habilidades lecto escritoras, se ha denominado analfabetismo funcional. Ello sido objeto de estudio abordado en muchos países cuyos resultados indican que los estudiantes universitarios poseen graves deficiencias en lectura para lidiar con textos académicos con cierta complejidad además que carecen de pensamiento analítico y crítico (Delgado, 2015), (Shober, 2016) (Klatt, 2011), (Przybylska, 2018). Por otro lado, macro estudios como el planteado por Carlos Goes (2016), afirman que entre más grados académicos se obtienen, se convierten más en analfabetas funcionales; además que el porcentaje de analfabetas funcionales en la universidad están superando a los demás niveles educativos.

En el caso de los maestros, estudios formales dan cuenta que su nivel de lectura es deficiente, (Nava, M. y Rueda, M.

2014), (Granado, C. y Puig, M. 2014). (Muñoz, C.; Munita, F.; Valenzuela, J.; Riquelme, E. 2018), (Tarazón-Ruiz, F.A. y Gutiérrez Rohán, D.C. 2013) esta situación se inicia desde la formación; en la que cotidianamente desestiman la lectura, como principal actividad para la práctica docente; asumen que no es necesario leer para enseñar a leer; lo que se convierte como referencia para las posteriores prácticas lectoras, que sirven de soporte a las actividades de lectura que se desarrolla en el aula.

En términos ideales, Duszynski (2006; citado por Granado y Puig, 2014) afirma que los maestros durante su estancia en la universidad deben servirles para adquirir una “identidad lectora” determinada por los procesos de formación que involucra gustos, comportamientos lectores, libros que ha leído, lo que está leyendo, títulos que puede recordar, discurso teórico, en fin; lo que remite a afirmar que el maestro también es un formador de lectores puesto que “la afición a leer se contagia”.

Emilia Ferreiro en una entrevista afirmó: “Si los docentes no leen, son incapaces de transmitir el placer de la lectura”. Cristina Granado y María Puig, (2014), explica sobre la relación que los docentes mantienen con la lectura está estrechamente vinculadas con las prácticas de educación lectora que proponen: en ellas “convergen el sujeto lector y el sujeto didáctico que como enseñante es”. De allí, que la identidad lectora responde a las representaciones sociales de la lectura que tiene el docente acerca de qué operaciones hay que realizar cuando se lee y de lo que hay que leer en los textos cuando se lee; del rol que se espera en los alumnos cuando se asumen como lectores, así como también del tipo de texto que se considera como para ser leído.

Ana Teberosky (1996) considera que el problema de los hábitos lectores en las universidades es una cuestión cultural dado que los procesos cognitivos durante la lectura responden a las prácticas de lectura que se recrean en los espacios escolares. En este sentido, si los maestros no leen, ni los alumnos tampoco; ¿qué hacen en los salones durante las horas de clase? ¿Qué actividades realizan? ¿Qué dinámicas se generan entre maestros y alumnos para no leer? ¿Si el sentido

de la formación universitaria, esta sostenido en el aprendizaje de marcos teóricos para la profesión, ¿cómo se abordan?

La respuesta subyace en lo que plantea Teberosky “El espacio de la lectura, que es parte del espacio cultural de objetos, significados y prácticas transmitidos históricamente, queda entonces definido por esos tres polos: el texto en si con sus condiciones discursivas, el soporte material de este y las prácticas de lectura que se realizan con ellos” (1996). Los maestros y alumnos se encierran a desarrollar prácticas para simular lecturas, para ello emplean objetos, artefactos y artificios que otorgan significados como señuelos de engaño para aparentar la lectura: emplean, producen y diseñan artificios que en el intercambio intersubjetivo se engañen a sí mismos el haber leído, pero que en esencia no demuestra la habilidad lectora. Teberosky fundamenta que “En la relación entre lectores, textos y soportes, cualquiera de estos tres polos puede producir cambios, o bien en las asimilaciones de los lectores o bien en los dispositivos textuales o tipográficos. De allí la necesidad de una doble atención: tanto al discurso de los textos y a la materialidad de los soportes como a las prácticas de lectura que la gente efectúa o ejerce” (1996). En tal caso, los maestros y alumnos utilizan los textos como artificios para construir otros y así fundamentar el discurso engañoso bajo una práctica simuladora para aparentar que se está leyendo. Estos artificios se presentan como señuelos de lectura a través de libros, antologías, copias, pdf’s, las cuales generan un uso “de manera diferencial al material impreso (que) está en relación con las modalidades de las prácticas de lectura que determinan los usos de los objetos escritos, estas modalidades son formas de leer y de interpretar los textos”, y como insumos para elaborar informes, proyectos, reportes de lectura, ensayos, etc.

En el contexto universitario, las actividades de lectura y sus prácticas cotidianas no se pueden inferir directamente del planeamiento curricular y pedagógico. Es necesario estudiar la distancia que existe entre estos materiales, como insumo prescriptivo, y lo que sucede en las aulas: en ello se puede advertir que no promueve el hábito de leer; por el contrario, se enseña una lectura instrumental que se caracteriza en leer lo necesario para un trabajo específico o para dar una determinada

respuesta. El alumno lee lo que le va a servir “para pasar” no para construir conocimiento: aprende a no-leer.

En las aulas se encierran docentes y alumnos que no leen, para fingir que han leído. Se recrean rituales y artilugios de lectura para expresar simbólicamente el que saben que no saben. El disfrazar se da emulando liturgias para representar lecturas con diapositivas, mapas conceptuales, resúmenes, reportes de lectura, que no son otras cosas que artificios para hacer presente la ausencia de lectura.

La existencia de la ausencia es una reflexión de la contradicción en términos hegelianos, estas ausencias obedecen a una manera dialéctica de ver el espacio escolar para descubrir que están manifiestas en códigos culturales, de modo que muchas actividades humanas son codificadas para llenar las ausencias. Recordemos que maestros y alumnos se apropian de la realidad por medio de su conciencia, donde se alojan y condensan componentes de la realidad en figuras de pensamiento, en tanto son miembros de dicha comunidad con una personalidad específica.

Los artificios más representativos, son los libros de texto, las lecturas o documentos, aunque el más común es la **antología**. Esencialmente, se refiere a una colección literaria pero que ha trascendido como recurso didáctico. Se entiende por una recopilación de textos organizados en una temática y que sirve como referente inmediato de los contenidos de la materia o asignatura. Siempre está presente como material indispensable tanto que los maestros la exigen junto con los programas de materia, y habitualmente sirve para ubicarse sobre *el qué* como contenido. Es común observar los primeros días del semestre las grandes cajas de antologías, en muchos casos copias de las copias. En ciertos temas ¡ni el maestro ha leído y que nunca leerá por completo! Aunque en casos el docente elabora la propia, generalmente ya está diseñada de manera prescrita considerándose de mayor peso incluso más que el mismo programa, constituyendo así en el único referente del conocimiento cargando en su diseño una subjetividad. Además de ser el insumo principal del conocimiento, sustituye muchas veces al libro de texto. Como artificio causal, la actividad lectora

se supedita a su revisión; a veces exhaustiva o superficial de su contenido.

Los maestros nos exigen la antología, algunas nos la venden ya empastadas y todo... aunque sé que tienen ganancia. O bien otros nos dan un tanto y todo el grupo lo fotocopia y otros nos lo mandan en una *memoria* o por correo o por *was*, y nos piden que la imprimamos y la traigamos a clase. Algunos maestros la exigen otros no. Todas las clases se basan en ella, nos dividimos en equipos para exponerla. Yo con mi equipo que somos cinco nos dividimos ya sea el tema o la lectura entre 5 y pasamos a exponerla, usamos diapositivas que hace mi compañera porque les queda bien y tiene mucha creatividad. A mí me gusta aprender de memoria lo que me toca... aunque hay compañeros que tiene la facilidad para leerla literalmente como si fuera explicada. La verdad... yo no puedo... aunque algunos no... y no les da vergüenza solo pasar a leerlo. Al final del curso el maestro nos pide un ensayo sobre los temas que vimos y con eso nos califica. Otros nos piden hacer un proyecto que no tiene nada que ver con la antología, en cuanto a cómo hacerlo... pero uno se las va ingeniando o va aprendiendo de los demás. Tenemos una compañera que tiene confianza con la maestra y ella le va preguntando y nos orienta. (Chan-Pech; 2017)

A su alrededor se recrean dinámicas centradas en la exposición, análisis, comentarios. El acto pedagógico es la examinación y la interpretación emulando. Este modelo didáctico basa su utilidad en promover en los estudiantes lo que deben saber sobre un tema.

Sin embargo, cuando el único referente de lecturas es la antología, las prácticas de lectura soslayan leer libros completos; reduciéndose a capítulos o fragmentos. Es aquí donde nos preguntamos si ¿estaremos frente a la posibilidad de argumentar e interpretar?; realmente ¿Qué se aprende con conocimientos parcelarizados, fragmentados y rotos? O bien ¿no estaremos limitando entender un discurso completo?

Los reportes de lectura son otro artificio, algunos le llaman controles de lectura, muy socorrido en las materias humanistas y sociales, y cómo su nombre lo indica son eso control de lectura:

“Yo les dejo a mis alumnos reportes de lectura, sé muy bien que no van a leer, que existe mil formas para no hacerlo, pero lo que quiero es no anden diciendo por allí, que no los obligo a leer. En mi clase leer es obligatorio y la manera más controlado es mediante reporte. Si tu le pones rigor y exigencia, ellos cumplen y lo entregan en tiempo y forma”.

“El maestro nos pide reportes de lectura, no nos ha dicho que es un reporte, siempre nos dice que pongamos con nuestras palabras lo que entendimos. Al principio nos dice que hagamos cinco cuartillas, con uno punto de interlineado en letra arial 12, y que lo imprimamos y se lo entregamos. Con mis compañeros nos organizamos para hacer, y nos turnamos para entregarlo, a veces me toca a mi, y tengo que compartirlo con ellos. Ellos lo modifican para que no sea el mismo, aunque tengo un compañero que es muy flojo y no la cambia nada... el maestro no se ha dado cuenta nunca. Creo no los revisa. El chiste es entregarlo... como sea, pero entregarlo.” (Chan-Pech, 2017)

La ambigüedad del concepto es notable, porque no es una síntesis, ni un análisis, ni un cuadro comparativo. ¿Qué és? No se sabe, los maestros se remiten a definir lo que desean ver en el reporte.

El artilugio de la tesis es parte frecuente de la cultura de la vida universitaria. Es parte de un ritual de terminación. Trágicamente, se observa las tesis de licenciatura en educación, que el tema más socorrido para su elaboración es la comprensión lectora, Plantean el problema de siempre: los alumnos no les interesa leer y no comprenden lo que leen; después de demostrar el problema con los clásicos argumentos de que los padres no apoyan, los maestro no utilizan las estrategias adecuadas, que no hay una comprensión del enfoque comunicativo del plan de estudios, que la cuestión socioeconómica es determinante... en fin. Proponen lo de

siempre. Estrategias de lectura: antes durante y después; actividades de meta lectura y los famosos “cuentos”. Es decepcionante ver cuando se les pregunta en el examen profesional ¿Cuántos libros has leído en el último mes?... se quedan mudos. Es fácil hacer una tesis, sin leer. Es fácil enseñar a comprender a leer; sin tener la comprensión. Estas temáticas especializan a los estudiantes en simular con la tesis su deficiencia, ausencia e ignorancia de manera metodológica y formal.

En el aula, la mayoría de los alumnos al no comprender lo que leen abandonan los textos, porque no saben leer y escribir, del modo que la universidad espera. El problema es que la universidad exige es algo que no enseña”, lo que se convierte en un problema de equidad, pues se evalúa a los alumnos para que demuestren un saber y no se enseña a desarrollarlo.

La carencia de habilidades para la escritura, son problemas agravados desde el bachillerato: no tienen congruencia con lo que escriben y tienen mala ortografía, además que no poseen hábitos de lectura. No desarrollan habilidades lingüísticas necesarias para la construcción de un conocimiento, entre otros: es la muestra de una sintomatología de la ausencia. Esto se evidencia en la baja participación en clase, la escasa comprensión de los temas abordados en el aula y una expresión confusa en su escritura. Los alumnos pueden demostrar que leen sin leer, pueden escribir sin leer, pueden engañar al maestro haciéndose pasar por asiduos lectores. Pero como el maestro tampoco lee, no puede denunciar, pero a lo mejor si... pero se hace...

El abono al fracaso y a la perversión de la evaluación, es siempre a la obsesión por la calificación a través de implementar estrategias de simulación, de engaño, de disfraz y de plagio. Pero trágicamente, las consecuencias van más allá: básicamente, genera una sociedad sin aspiraciones ni historia; se pierde la oportunidad de conocer otros mundos, de ser críticos consigo mismos y con otros y por ende se pertenece a una sociedad débil, manipulable y falsa. En los espacios laborales reproducen las mismas prácticas y generan una cultura la improvisación, del sentido común y del conocimiento “refrito”. Finalmente, se desestimulan el gusto por saber o conocer.

Aprender a escribir sin leer

La dificultad de escribir es por el poco contacto con la lectura, la ausencia de un hábito lector. La lectura frecuente es el carburante de la escritura. Leer alimenta el pensar, sirve de referente intelectual, alimenta el lenguaje a la memoria, coadyuva a mantener vivo y alerta el trato con las palabras. Al estar huérfanos de la lectura no tienen una conciencia vigilante para la ortografía de determinados términos ni poseen una reserva lingüística que les permita encontrar un vocablo preciso para formular ideas. El consejo de escritores consagrados al oficio: la lectura habitual, la lectura de grandes obras, es el mejor estímulo y guía cuando se anhela aprender a escribir.

El mayor engaño es la elaboración de trabajos escritos. Aunque parezca increíble, los alumnos universitarios escriben, pero no leen: bueno si se puede llamar escribir. Esto es inaudito porque es impensable que en licenciaturas tan teóricas no estén leyendo. Así es: No leen. Sin embargo, “pueden hacer trabajos sin leer”, aunque esta afirmación es impensable; al menos es lo que demuestran durante su estancia en la licenciatura. Los alumnos desarrollan habilidades sobre como “sobrevivir” a las exigencias para acreditar; demuestran una “creatividad” para copiar y plagiar trabajos; el famoso “copiar y pegar”. Hay toda una serie de prácticas en torno a esta exigencia de escribir. En algunos casos el descaro es total que se atreven a presentar trabajos fotocopiados y solo cambian la portada. En otros, van coleccionando y guardando los ensayos, proyectos o reportes y los reciclan. Terminan presentándolos en diferente materia con pequeños cambios, incluyendo la portada y el nombre del maestro. Entre varios alumnos de diferentes semestres y grupos van construyendo un catálogo de productos que acumulan durante varios años. Por otro lado, recurren a los repositorios web: monografias.com; el rincón del vago.com; tareas.com, entre otros.

Algunos maestros no lo notan, algunos lo dejan pasar como si no existiera. “Se hacen de la vista gorda”, o más bien no les interesa. Después de varios años, existen docentes que se convierten en detectores de trabajos plagiados, algunos llegan a desarrollar verdaderas técnicas de detección. Son verdaderos detectives. Reducen la evaluación de trabajos escritos a la

detección; revisan el documento en la búsqueda de indicios de plagio: analizan el lenguaje, comparan con otros documentos; recurren a los programas de detección de plagios. Despiertan un olfato criminalista, sospechan de acuerdo con ciertas características los posibles “delincuentes”. Hay todo un placer descubrir a un plagiario; el mismo que siente el detective que descubre al asesino. Se da una cultura del engañador y el detector de engaño.

Por otro lado, los maestros no tienen el tiempo para leer los trabajos. ¿Se puede evaluar objetivamente unos cien trabajos escritos? incluso leyéndolos todos de principio a fin, ¿pueda hacerle al último, el mismo seguimiento que se le hizo al primero? los maestros no leen los trabajos. Veamos en el supuesto de que se trabaje con 3 grupos de 35 alumnos, serían en total 105 trabajos semanales ¿Cuánto tiempo se ocupa en revisar un trabajo? ¿Cuánto sería de 105 trabajos? Los profesores en la vida real tienen más grupos y en cada uno hay más de 35 estudiantes. Todos sabemos lo aburrido que es leer trabajos con mala redacción y pésima ortografía, en esas condiciones ¿Cuánto tiempo se dedica por uno y cuantos por total? ¿Habría alguien que si lo haga? En algunos casos, si se quiere evaluar objetivamente los trabajos; algunos maestros solicitan grupales, de ese modo, si se pone en grupos de tres, en un salón de 30 estudiantes ya no se leerían 30 trabajos, sino 10. Lo cual también dudo que los lean puntualmente.

Queda preguntarse en este momento ¿cómo evaluar la ausencia de lectura? En la evaluación se presenta codificada la ausencia en lo artificioso del objeto. El sentido real es participar y demostrar. Es común las frases entre alumnos “No importa como lo hagas, lo que importa es que lo entregues”. “... lo hubieras entregado así... cuando menos que el maestro sepa... que lo hiciste”.

Ante el exceso de documentos, los docentes elaboran estrategias para simular que se lee: basta anotar algo en el primer párrafo y con su nombre en la parte superior de la primera hoja, subraya los errores ortográficos, en páginas al azar corrige la redacción de uno que otro párrafo. Sugiere que se cambien todos los “que”, o las palabras más repetidas en sinónimos. En fin, él tiene que simular que leyó los trabajos. El alumno sabe

que no es cierto, porque él sabe que plagio, o clonó, y cuando el maestro no lo detecta, hacen alarde de su capacidad de “engañar al maestro”.

Por otro lado, cuando se solicita cumplir con los aspectos de forma; número de páginas, tipo de letras, número de letra, portada, elementos de la portada, engargolado, en fin: se reduce el contenido a la forma. Se puede observar a los maestros calificando estos atributos y no el contenido del documento. ¡Claro es más fácil!

Uno de los artilugios más socorridos por maestros y alumnos es el **ensayo**. Artilugio porque desvirtúa el verdadero sentido del ensayo como escrito académico. Se convierten en repetidores de ideas sin que puedan construir lógicas argumentales o, en un nivel más básico, que es la de transitar de la idea que tienen sobre la escritura académica a la generación de un texto académico. Por ello, el primer elemento, es identificar la noción de escritura académica de los estudiantes universitarios y relacionar esta noción con la práctica escritural de sus ensayos, para examinar las concepciones “aprendidas” sobre la escritura académica en diálogo con las prácticas “reales” escritas. A pesar de que hay muchos manuales que explican detalladamente como elaborarlo, sin embargo, se conciben en la práctica como un formato. En palabras concretas, elaborar un ensayo es llenar un formato de introducción, desarrollo y conclusión; reducen las citas de referencia como aspectos reglamentarios y no como elementos de construcción.

El maestro pide el ensayo y el alumno lo entrega, el maestro dice que debe llevar y el alumno lo cumple. El maestro lo califica y el alumno lo asume, (si es que le gusta). En este acto mecánico, no hay un pretexto siquiera para la reflexión y la retroalimentación y aprendizaje. Solo es un procedimiento mecánico. Hay toda una pedagogía bancaria del ensayo.

El artilugio de la **tesis** condensa la gran ausencia de lectura, iniciando por la complejidad de plantear un problema. No se percibe esa capacidad de asombro que convierte a un objeto de estudio: no perciben la contradicción en la realidad, no entiende lo dialéctico de la vida. Es curioso ver lo absurdo de plantear problemas, y reducirlo “a la falta de...”, “al poco”, “al

mucho”, “la mala”, adjetivos calificativos de sentido común y sin alcance epistemológico. Las tesis en humanidades y educación reducidas a “rendimiento escolar, ausentismo escolar, aprovechamiento escolar, estrategias docentes”. Pero el acabose, se da en los “marcos teóricos”, verdaderas “antologías” con la obsesiva intención de acotar el término. La ausencia de una reflexión teórica y epistemológica reduce la reflexión al planteamiento referencial del concepto. El marco teórico es un diccionario, un glosario y no una construcción *ad hoc* a la categoría principal de investigación. Es una evidencia de la imposibilidad de traducir al lenguaje propio en una construcción personal. En la metodología, no existe una precisión epistemológica del método; se cree que haciendo un listado de conceptos sobre el enfoque, método, metodología y paradigma ya se ubicó. En los capítulos de metodología, presentan un exceso cuartillas dedicadas a conceptualizar el método, la técnica y el instrumento. Confunden y aseveran que toda observación es etnográfica y utiliza un guion de observación. Consideran que toda intervención es investigación-acción-participativa, además de llevar el mote de “sociocrítica”. En los exámenes profesionales son tan ya predecibles las preguntas, ¿Qué le cambiarías a tu trabajo? ¿cómo nació el problema? ¿Cuáles fueron las dificultades que tuvieron?, entre otras.

La educación superior suele perpetuar el gran mal de los niveles anteriores: fomentar la lectura y el conocimiento como medios y no como fines. Una vez alcanzada la meta —la aprobación del curso, el título profesional, incluso el grado de maestro o doctor—, esos medios pierden su utilidad. Son, según esta visión, un mal necesario, un mero instrumento. Los conocimientos universitarios no se pueden reducir a responder a un examen estandarizado, aunque contrariamente las universidades están empeñadas en que sus egresados se titulen —en el caso mexicano- por medio del examen CENEVAL. Los efectos inmediatos -aunque las universidades tienen muchos egresados- son efectos artificiales y a futuro tendrán efectos sobre el sentido real de la educación (en las universidades) y en el desempeño (en las profesiones). La intención implícita es perversa, se trata de crear “licenciados” para el mercado laboral, pero no para la transformación de la sociedad. Entonces sólo tienen éxito aquellos que disponen de medios donde aprenden lo que la universidad no está enseñando. La universidad tiene una

responsabilidad en continuar enseñando a leer y escribir. Deben implementar políticas institucionales que fortalezcan las competencias en lenguaje. Elaborar una tesis demuestra que se adquirió conocimiento, que se sabe plantear una pregunta, que se sabe investigar y que se sabe escribir, eso es lo que se aprende en las universidades. Estas competencias, no son simples como parecen. Una tesis obliga a tener un criterio propio, un símbolo de madurez intelectual. Al escribir, al expresar nuestras ideas de manera clara, precisa, con método y teoría, desarrollamos la capacidad de análisis y consecuentemente de resolver problemas. Se deben mantener las tesis ya que de esta forma velamos por el conocimiento, el criterio, ser autocríticos y crear innovación. Si bien cierto esto tal vez no determinara, pero te hace la diferencia entre alguien que se capacito y que paso por un proceso científico.

Conceptualitis

En la enseñanza universitaria, sobre todo en las materias teóricas: filosofía, ética, didáctica, el abordaje de los contenidos todavía es a partir de los conceptos. (Y este *todavía* no se sabe si es ignorancia, obsesión o simple resistencia) Existen toda serie de prácticas que giran en torno a la explicación, exposición y búsqueda y repetición de los conceptos. La obsesión por definirlo y acotarlo en un concepto es delirante. Aunque se sabe que una enseñanza basada en el "concepto", es la evolución de la llamada enseñanza enciclopedista; bajo esta fórmula, se tiene la idea básica de que los contenidos son "*significados absolutos*", externos a los individuos (Porlan, 1987). El **concepto** se convierte en un dogma, dado, terminado y acabado; cuando se repite, se exhibe y se expone. Esta forma doctrinaria ve al alumno como receptor, desde una racionalidad objetiva y verdad, no reconoce que es necesario utilizar las categorías interpretativas del maestro y alumno, y mucho menos transformar su teoría en praxis. Esta episteme se utiliza para explicar los fenómenos que la experimentación de un determinado momento histórico y evidencia que didácticamente se imponen desde el texto o en el discurso escolar sin explicitar su naturaleza convencional.

Aunque todos sabemos que buscar conceptos no es garantía de comprensión puesto que reduce los procesos de

aprendizaje a la tan criticable fijación o bien a un “estado de posesión”, se evita asumir un estado de construcción; se evade el sentido de que entender algo no sólo supone tener más información, sino la capacidad de hacer, generar o producir otras cosas con ese conocimiento. Freire dice: “En estas disertaciones, la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante. De ahí que sea más sonido que significado y, como tal, sería mejor no decirla”. (2010, 78)

En consecuencia, el término “contenido” se entiende por lo que debe aprenderse de las materias o asignaturas clásicas: nombres, conceptos, principios, enunciados, teoremas. Induce a que los alumnos estén atentos al maestro, mientras sus apuntes están llenos de conceptos. Durante las clases, la tradicional forma de tomar apuntes es ir escribiendo tangiblemente los conceptos, algunos solicitan que se haga unos dictados, otros más creativos utilizan lapiceros de diversos colores para distinguir entre términos y conceptos. Los alumnos al revisar ópticamente un texto inician un escaneo en busca de los dos puntos seguidos después del término, para la copia de la conceptualización. No hay una crítica al concepto o una descomposición analítica, mucho menos una reconstrucción, no del sentido empírico, sino en el epistémico. Al considerar al concepto como una categoría enseñable, implica no solo el clasificar los objetos y acontecimientos (Gagñé, 1976,125). Sino el uso y la búsqueda para identificar una clase de estímulos que tienen ciertas características comunes, aun cuando difieran notablemente en otras. Cada concepto representa una clase, el conjunto de las relaciones entre esas clases es una clasificación. Un concepto no existe suelto, sino relacionados con otros. Es así como, en toda construcción de conceptos, se da un proceso de inclusión de todos los casos con la misma característica en una clase, y una exclusión de todos los casos que carecen de esa característica. La historia muestra que la construcción de conceptos no se caracteriza por un progreso lineal, sino por rupturas y continuas rectificaciones, en definitiva, por una especie de revolución permanente. Veamos esta anécdota:

Cuando Agustín planeaba escribir un libro sobre la Trinidad, un día dio un paseo por la playa y vio a un muchacho que había hecho un pequeño hoyo en la

playa, sacaba agua del mar con una concha de caracol y la vertía en el hoyo. Al preguntar Agustín al muchacho qué hacía, éste le respondió que se había propuesto vaciar el mar con la concha de caracol y trasvasar su agua a aquel agujero. Como explicara Agustín que eso era imposible y se riera de la ocurrencia, el muchacho le replicó que era más fácil realizar su ocurrencia que explicar lo más mínimo de la Trinidad, como pretendía hacer Agustín con su libro (ActaSS Aug VI (1773) 357 s.).

Algunas prácticas reducen el “sacar conceptos del mar para llenar un hueco” y no explicar la “trinidad” apelando a su complejidad y multidimensional. En lugar de repetir de memoria el significado de un concepto: éste se construye y se asimila en las propias estructuras, en otras palabras, se enseña a categorizar o a conceptuar. No se pretende la enseñanza de clasificaciones, sino la posibilidad de apoyar la invención o la reinención de conceptos. Ello se logra cuando se brinda oportunidades para la interacción con casos específicos para advertir las semejanzas, entre las diferencias de los ejemplos, para construir la abstracción que implica la categorización. Una enseñanza integradora de contenidos conceptuales.

Una de las practicas más recurrentes, es el uso de textos monográficos y descriptivos. Estos, solo preocupa explicar, definir, establecer conceptos. Suele asumirse como lo teórico o lo que no tiene aplicación práctica. No encontrar el concepto implica casi inmediatamente aburrimiento. Los libros de texto regularmente inician por una explicación etimológica; emulando un diccionario. (Solo eliminan el famoso “dícese”) Se procede con el desfile de conceptos y autores, como asistir a las variantes del concepto, casi nunca suelen tomar postura crítica y epistemológica. Esos libros suelen ser recuperados por alumnos y docentes, reduciendo la lectura a la búsqueda de conceptos, es una lectura netamente conceptual, de consulta y de explicaciones acotadas en un parrafito de dos a tres líneas. Esta práctica, es un desdén por los libros que además de los conceptos presentan debates teóricos epistémicos. Alumnos y docentes huyen de ellos. Hay una especie de “alergia” al debate

teórico; claro, es una manifestación la resignación del concepto como dato. Huyen del debate, porque no asumen la confrontación de ideas, se reduce el confrontar con el de enfrentar ideas, el pleito es contra sí mismo.

Hay que observar los marcos teóricos de las tesis, son organizados en torno a conceptos que van enumerados 1.1., 1.2, 1.3 hasta el... cansancio. Pareciera ser la emulación de la enciclopedia británica o en su defecto un glosario sin relación ni estructura. Una tesis permite generar conocimiento, por muy pequeño que sea, siempre será una muestra de la existencia de que las ideas.

El *affordance* de la tecnología

Affordance es un término usado en campos como la psicología perceptual, cognitiva, diseño industrial, inteligencia artificial o diseño de interacción entre humano-máquina. Fue acuñado por primera vez en el artículo llamado "Affordance Theory" de James J. Gibson en 1977, describiéndolo como "todas las posibilidades que materialmente ofrece un objeto para reconocer como usarlo" y afinando más adelante centrando más el foco sobre la conciencia de las personas acerca del número de formas posibles de usar ese objeto. Pero fue Donald Norman once años más tarde quién incorporó este término al campo del diseño de interacción, refiriéndose a él como: "Aquellas características perceptibles del objeto que le confieren un aspecto intuitivo a la hora de saber cómo usarlo". Con un ejemplo muy clarificador lo explicaba, "Pensemos en unas tijeras. Aunque nunca hayas visto unas tijeras, el número de acciones que podemos hacer sobre ellas es muy limitado. Los agujeros nos dicen que hay que introducir algo y las únicas cosas lógicas que se ajustan son los dedos. Por tanto, son explicativos: permiten introducir los dedos y si pensamos en el tamaño de los agujeros, deducimos que el pequeño solo se puede meter un dedo, mientras que en el grande podemos meter dos".

Pues esta definición llevada a nuestro campo se entiende como un requisito de usabilidad dentro del diseño de una interfaz, aplicándose tanto en productos interactivos o interfaces complejas, como en especial, cada uno de los elementos que la componen. Podemos decir, que, si tenemos que explicar cómo

usar nuestra interfaz, mala cosa, lo más probable es que no esté bien diseñada.

Contrariamente a lo que se ha pregonado con la llegada de la tecnología a las aulas, estos recursos con un gran potencial didáctico se convierten en artilugios, en el sentido de que se utilizan sin sentido. Aunque los jóvenes son nativos digitales, y que convivan y usen la tecnología no garantiza que sean analfabetos digitales (Piscitelli, 2009). Los profetas de la tecnología no han cumplido lo que prometieron: no ha sido la puerta de la escuela al mundo; siguen promoviendo la educación solo en la escuela, el aula sigue siendo cerrada con los únicos recursos: los libros de texto y el maestro, no han roto las paredes de la escuela, no la han hecho más transparente y comunicativa hacia la sociedad. No han permitido dar otra visión de las cosas.

La alfabetización digital solo ha servido exclusivamente en el uso adecuado de las tecnologías, no en la adquisición de competencias dirigidas hacia las habilidades para interpretar la información, valorarla y ser capaz de crear mensajes propios. El estudiante reduce el uso técnico de las tecnologías, sin, adquirir habilidades de autoaprendizaje y mucho menos para sacar provecho de la información a la que accede, es decir que no sabe buscar, seleccionar, comprender, reelaborar y difundir información útil y necesaria. Ante ello no desarrollan valores y actitudes hacia la tecnología y se cae en un rechazo de estas y en una aceptación acrítica y sumisa (Area, 1998).

Los cursos universitarios todavía proponen conocer la máquina y dominar básicamente su funcionamiento. Actualmente se puede aprender sin necesidad de ir a un curso. Los tutoriales están accesibles y diseñados para un aprendizaje más significativo que un maestro. Por un lado, la materia TIC se introduce en el currículo para explotar sus posibilidades tecnológicas, y para reforzar la identidad escolar como institución formativa. Pero por otro, y he aquí la contradicción, la escuela introduce las TIC, pero niega sus usos sociales y prácticas culturales, destacando sólo la función transmisora. Es decir, desde una posición técnico/instrumental/transmisora, se reclama la competencia digital, al mismo tiempo se satanizan los usos lúdicos, sociales y culturales de estas competencias.

De modo que estamos ante una versión más de la cultura elitista e ilustrada asociada a la escuela, y una baja cultura o popular vinculada a las prácticas digitales. Las diferencias en la capacidad de aprendizaje, en similares condiciones intelectuales y emocionales, guardan relación con el nivel cultural y educativo de la familia. El uso de Internet, en la escuela contribuyen a las diferencias sociales basadas en la clase social, la educación, el género y el origen étnico. Las nuevas tecnologías dualizan socialmente, la escuela, reproducen tal desigualdad al dificultar el acceso al conocimiento de los sectores situados en los amplios márgenes de la 'sociedad informacional'. El problema no está en el acceso al conocimiento con el internet, sino en el uso de este. Mientras las clases dominantes crean y programan nuevas plataformas digitales y virtuales. Las clases dominadas se entretienen con el Facebook y el WhatsApp y una que otra red social. Esto acrecienta más la división social del trabajo y la clase social. En la sociedad actual resulta bastante fácil para las personas acceder en cada momento a la información que requieren, pero como cualquier artilugio solo disfraza la tradición de memorizar en lugar de hacer preguntas.

Veamos un ejemplo: En el uso de diapositivas, los alumnos y maestros creen absolutamente que al diseñar diapositivas están aprendiendo. Contradictoriamente, se prioriza el efectismo al contenido; se tiende a utilizar más para impresionar que para enseñar. Paradójicamente se utiliza más tiempo en el diseño de la presentación, que en el contenido propio de la presentación. Cuando no se utilizan efectos, la presentación es aburrida y tediosa, cuando se utiliza demasiados efectos, impresiona y admira. La información es unidireccional. No favorece la comunicación bidireccional, el maestro interactúa más con la presentación que con el alumnado. Si se desvía el tema o se produce una discusión, se pierde el sentido del contenido en la diapositiva. Con frecuencia los alumnos adoptan una posición pasiva y el grado de atención baja considerablemente.

Desatiende las interacciones con el texto. No sirve para trabajar técnicas de comprensión, aunque no es el fin de este recurso, muchos así lo perciben. El subrayado, el esquema y el resumen; no se pueden realizar. El uso se debe proponer para las presentaciones como el final de un trayecto y no como el

principio de este. La presentación es de un producto acabado, no como un producto abierto y con potencialidad. El gran error es creer que solo sirve para leer, por lo que se prioriza la lectura a la interpretación. Cuando el conferenciante lee de forma automática una presentación, las conferencias son extremadamente aburridas. Es como una especie de ritual sadomasoquista: obligar al público a aburrirse. El maestro recrea este error y no va más allá de una simple y superficial lectura. Esto no favorece en nada la reflexión y el intercambio de ideas entre profesor y alumno. El maestro no está para leer, sino para interpretar lo que se lee. Muchas de las temáticas ya tienen elaboradas presentaciones en la web, solo hay que buscarlas y repetirlas; el maestro engaña al alumno o a veces es lo contrario. Y en muchas veces ambos se engañan. Bueno se hacen....

El uso de las TIC en el desarrollo de ambientes educativos debe considerar que éstas deben estar en función del diseño pedagógico y no al revés. Por otro lado, llama mucho la atención los resultados de la investigación de la OCDE "Estudiantes, ordenadores y aprendizaje" (Students, Computers and Learning: Making the Connection)¹; particularmente en la conclusión que me ha producido más impacto: tan negativo es usar demasiado la computadora en el aprendizaje como no utilizarlo, lo que no deja de ser una interesante paradoja. La relación entre la cantidad de recursos digitales disponibles y el tiempo que los alumnos dedican a su uso, por un lado, y los resultados que obtienen los alumnos no es directa. Los datos de PISA muestran que, dado un nivel de PIB per cápita similar, y un similar nivel inicial de rendimiento, los países que han invertido menos en la introducción de ordenadores en los centros educativos (ahorro de inversión empleado, se supone, en otros propósitos educativos) han mejorado más rápidamente, que los países que han invertido más. La relación positiva entre la intensidad en el uso de las TIC y el rendimiento aumenta,

¹ Es un estudio con una gran cantidad de datos y análisis que le hace sumamente atractivo. Algunos referidos a su uso en los diferentes países, a la comparación de la lectura en papel con aquella otra digital, a la influencia del contexto sociocultural y a las implicaciones educativas de los estudios realizados. <https://cutt.ly/DhLEL3x>

cuando se parte de cero, hasta llegar a un determinado nivel de uso, a partir del cual disminuye el rendimiento de los alumnos.

En el estudio referido, PISA constata que la asociación entre resultados y el acceso y el uso de las TIC son débiles, incluso negativas: cuando se examinan los resultados en lectura digital o los de las matemáticas basadas en el uso de computadoras, en lugar de los resultados basados en papel. Además, las competencias específicas de la lectura digital no parecen ser más elevadas en los países donde la navegación por internet para el trabajo escolar es más frecuente. Hay que insistir en que la relación entre el uso de PC's y los resultados es similar tanto en la lectura digital o la realizada sobre fuentes impresas, y lo mismo ocurre en el caso de las matemáticas.

En ese sentido, hay dos grandes paradojas relacionadas con esos dos conceptos: información y comunicación; “vivimos ahogados en información, pero sedientos de conocimiento”; “cuando más conectados estamos, más solitarios nos sentimos”. Puede que ello sea debido al énfasis en las herramientas, descuidando los propósitos. Las herramientas (información y comunicación) son necesarias, pero no suficientes. Sin comunicación no hay aprendizaje; la interacción es una de las claves de la educación, pero no basta por sí sola. La información es la base del conocimiento, pero no es suficiente, hay que convertirla en conocimiento por medio del enriquecimiento complementario de la experiencia y la interpretación. Al menos en el mundo de la educación, evolucionamos de las TIC a las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento), de los medios (la información y la comunicación) a los fines (el aprendizaje y el conocimiento). Pero, el problema son las personas, que aprenden y crean nuevo conocimiento, y no las tecnologías, que si no son utilizadas adecuadamente no sirven para nada. Tampoco son la panacea por sí mismas.

VII. Rituales y ceremonias

*Cada parásito con cierta dotación pronto transforma
la mesa de algún anfitrión suntuoso en un teatro.*
Michel Serres, *The Parasite* (1980)

El salón de clases, donde conviven cotidianamente sujetos, con funciones específicas y determinadas, se les ha denominado actores, que actúan en torno a *libretos* predeterminados por una institucionalidad *a priori*. Estas prácticas sociales, son expresadas a través de rituales y ceremonias. Los ritos son actos o ceremonias que se repiten invariablemente en todas las sociedades, usualmente sujetas a calendarios y van acompañadas de emblemas, usos, costumbres y celebraciones expresivas que nos recuerdan la historia, algunos los combinan con mitos y tienden a tener escenografías, festividades, pautas y la organización de estos es muy exigente y, en ocasiones costosa. Hay ritos de purificación, bautizo, estudiantiles, académicos, funerarios y políticos, por citar algunos. Una de las partes más importantes de los actos rituales son los fines, sobre todo porque muchos de ellos son de aceptación e inclusión.

Las tramas ocultas que se generan en el espacio universitario inducen a desnudar mecanismos ocultos que pueden relativamente comprenderse desde los diversos rituales. Los hay muy estructurados, como los “actos ceremoniosos”, hasta formas elaboradas de comportamientos y actitudes que atraviesan lo cotidiano. Los rituales son asociaciones de símbolos que poseen un carácter inherentemente dramático y que comunican clasificando la información en diferentes contextos. Aquello que el ritual remarca es un elemento significativo de esta cultura de la universidad. Como acción simbólica, cada ritual subraya, destaca, resalta y torna especial cualquier acción cotidiana. En ese sentido todo puede ser ritualizado si se lo convierte en condensación de algún rasgo significativo de la cultura universitaria. En consecuencia, aunque los rituales poseen una base material (suponen un espacio, tiempo, objetos y acciones determinadas, tal como el caso de las miradas, gestos y tonos de voz) su esencia es

predominantemente simbólica; en este sentido su función es poner en cada acto un significado.

En la universidad los actos de engaño, de negociación y simulación, son acompañados de rituales cargados de significados y sentidos que, en nombre del aprendizaje, se crean y se reproducen pero que en el fondo no tienen otro objetivo que la búsqueda de la calificación. El disfraz es algo inherente al interés y la puesta en escena del ritual, de este interés, se vuelve un *performance* donde maestros y alumnos preparan el escenario, las reglas, los artilugios y “los libretos” de actores, espectadores y participantes. Aunque hay muchos al menos se pueden contemplar básicamente: los halagos, los pretextos, las exposiciones y el concurso.

Los halagos

Cuando los alumnos saben que tendrán un maestro nuevo, generalmente porque inicia un semestre: inician una investigación exhaustiva de él, ¿Quién es? ¿Qué hace? ¿Cómo es? Entre otras preocupaciones. La más importante es saber ¿cómo califica?, ¿Es bueno?, ¿Estricto?, ¿Exigente? Preguntan a los otros maestros, a los alumnos de semestres avanzados. Se crean y recrean expectativas. La intención es desplegar sus estrategias para establecer un plan de acción frente a las demandas del docente. El primer día están atentos con las libretas en la primera hoja a punto de anotar los datos más importantes con detalles minuciosos, incluyendo fechas, procedimientos. Conforme van pasando los días, van armando un expediente completo, además que clasifican o tipifican de acuerdo a su personalidad y el reflejo sobre la materia: Algunas clasificaciones pueden ser: el erudito, el aburrido, los que no pueden salirse del programa, el simpático, el rígido, el del siglo pasado, el fan de la tecnología, el profesor enciclopedia, el que no tiene ganas de trabajar, el que hace que te enamores de la materia, en fin, podemos encontrar muchos apelativos. Las materias son recordadas por el maestro que la impartió, y las dificultades también. Los nombres de los archivos no son de la materia, son del maestro que la imparte: CHAN1, trabajo de CHAN, proyecto CHAN. Cuando se refieren a la materia: “nos toca con Chan”. “tengo que entregar lo del Chan” y “Voy a reprobar con Chan”. Son evidencia de la existencia de los

procesos de interiorización-internalización, así como los de proyección-externalización, en una construcción psíquica, en un lo que Sandler (1989) denomina “espacio interno como mundo representacional de relaciones objetales al servicio, no solo, de la satisfacción de deseos instintivos sino también de las necesidades de seguridad, reaseguramiento y afirmación”. Estas representaciones se constituyen por introyección, identificaciones y proyecciones, y poseen un componente afectivo en experiencias relacionales.

En tales experiencias la convivencia provoca que ellos sepan los estados de ánimo: cuando el maestro esta triste, esta alegre, o está preocupado. Preguntan de su vida. Les gusta oír de la vida y familia del maestro; y algunos les encanta contar su historia hasta el cansancio. Conocen sus gustos de ropa, de actitudes, de reglas, de valores y sobre todo sobre las formas de abordar la materia. Suele oírse “el sí te va a reprobar”, él no pone retardo”, “con ella si puedes flojear”. Después de convivir más de dos semestres logran conocerlo y a diferenciarlo de los demás. Saben cómo califica, como lee, como pide los trabajos y hasta como habla, y cuál será la calificación. Hacen juicios basados en su experiencia: es bueno o malo, sabe o no sabe, es justo o injusto. Generalmente expresados en juicios dicotómicos.

A pesar de ello, suelen desplegar los halagos como forma de buscar simpatía o *quedar bien*, de lo que los psicoanalistas llaman identificación proyectiva¹. Este “quedar bien”, es una

¹ En este ensayo, se recupera las similitudes de la relación del analista-paciente desde un sentido psicoanalítico, y se aprovecha la transición lingüística que permite la metáfora semiótica del concepto que tiene una utilidad clínica en la comprensión de las vicisitudes del eje transferencia-contratransferencia que se determina durante la sesión analítica (desarrollada inicialmente por la psicoanalista Melanie Klein en 1946), a las posibilidades de interpretar las relaciones maestro-alumno en el aula. Ambas relaciones estan cargadas de intenciones, conflictos y culturas que pueden interpretarse a partir del psicoanálisis y en este caso la teoría de la identificación proyectiva. Esta teoría no solo incluye los planteamientos originales del desplazamiento de una parte del *self* al otro, sino que involucra el contenido proyectado (la calificación o la cura a su ansiedad), quién lo hace y hacia quién, con qué intención y sus consecuencias. En la práctica psicoanalítica la identificación proyectiva permite tomar en cuenta las intenciones,

forma aceptable de engaño, pero perversamente de obligar al maestro a “ver” al alumno, a percibir su existencia, su presencia de manera favorable. El halago lleva una intención de hacer visible al sujeto, y en esa visibilidad promover juicios o buenas impresiones. El estudiante quiere aparecer ante el maestro como inteligente, educado, amable, presentable o simplemente importante. Quiere hacer creer al maestro que, para él, la personalidad no pasa desapercibida y hay que hacérselo saber. Él quiere que él sepa, que sabe que no pasa inadvertido. Para un alumno que busca una calificación, y que está consciente que el sujeto llamado maestro la otorga, esta tendencia a querer “quedar bien” es muy fuerte y es difícil prescindir de ella. Es importante aclarar, que el halago lleva una muestra de respeto, y las formas convencionales de saludarse además de una demostración de los buenos modales y excelente promoción de la cultura de la convivencia. Sin embargo, la perversidad consiste cuando el halago se convierte en adulación y en un sentido lisonjero. En este sentido la exageración es demasiada y evidente; forma parte de las expresiones donde se sobrestiman o se exageran en los méritos de uno para conseguir quedar bien ante el otro o los demás.

Los primeros halagos tienen que ver con su personalidad. “¡Que guapa! maestra”, “Le queda bien ese vestido”, etc. Después vienen los halagos más sofisticados. “Que buen maestro es usted”, “ya me lo habían dicho”, “le mando saludos mi tío... habló muy bien de usted”. Los halagos no son neutros, son intencionales. Son intenciones sinceras o no de lograr algo. Llevan en sí una intención de “yo quiero que usted sepa, que yo sé que es buen maestro”. Es una intención de sesgo. “Maestra la

motivaciones y secuelas tanto del sujeto que realiza la proyección como del objeto que la recibe, así como el tipo de vínculo que se construye entre ellos. Básicamente, La identificación proyectiva es el vehículo por medio del cual el paciente (alumno) coloca en su analista (maestro) los aspectos amenazantes, destructivos, dolorosos e indeseados de su mente. El paciente-alumno piensa que estas emociones son del analista-maestro para así sentirse liberado de ellas, incluso acompañado de una sensación de omnipotencia o autosuficiencia. El tipo de diálogo que se establece entre ellos y el sentido que adquiere el relato de la persona dependerán de la capacidad del analista-maestro para convertirse en un continente de las proyecciones.

extrañamos, porque no nos dio clases”, sin embargo, después a unos metros suelen decir “Que bueno que no nos dio... ¡Dios nos libre!”. Cuando están revisando un trabajo, le preguntan al maestro, “¿Está bien mi trabajo?”. Esta pregunta lleva un mensaje escondido. Realmente quiere decir “¿le gusta mi trabajo?, ¿cómo lo quiere?, ¿cómo le agrado?”.

Hay que señalar que, dado el carácter de la imagen personal, lo determinante y lo importante en este caso es la percepción de la posición perceptiva; lo que el alumno piensa que tiene y la que cree que el maestro tiene de él. Generalmente, a veces en contradicción con la realidad. Sin embargo, estas percepciones del alumno son parte de la significación de la identificación proyectiva que ha hecho con compleja conceptualización del maestro. Desde el pensamiento psicoanalítico es entendido como forma de organización estructural. Se podría atribuirle una forma y manera de internalización mediatizada por procesos de proyección e identificación (Sandler, 2009). Es una construcción-espacio legítimo para la identificación proyectiva que le asigna cualidad de proceso intrapsíquico por el cual parte del *self* (yo) se proyecta dentro del objeto (maestro), identificándose con el objeto así modificado.

En esta reciproca proyección, los halagos engañan al maestro, lo elevan, lo enorgullecen. El “mal de Lucifer” hace ver a los demás maestros con soberbia: desde arriba. El halago, la adulación y la lisonjería indica que la admiración profesada y la dificultad del hecho que la motiva no siempre es proporcional. Es simplemente por ser maestro. El *statu quo* del maestro es siempre de poder. El poder de dar calificación. Boholasky (1975) apunta magistralmente, “El miedo del maestro se mezcla con una comprensible necesidad de ser admirado y de sentirse superior (...) Idealmente un maestro debería minimizar la distancia entre él y sus alumnos. Debería asentarlos a no necesitar de él con el tiempo, o aun inmediatamente”. Pero esto es muy raro:

Los maestros se transforman en sumos sacerdotes de misterios *arcanos*, en jefes de *tumbuctú*, y hasta un maestro más o menos consciente puede verse tiroteado entre la necesidad de dar y la necesidad de retener, el

deseo de liberar a sus estudiantes y el deseo de esclavizarles a sí". Los maestros viven de los halagos, alimentan su ego, y presumen: "mis alumnos... me admiran", "... como me quieren", me piden a gritos... que les de clases". El maestro es víctima del engaño, de la impresión de que desea ser engañado. Esto ocurre cotidianamente y a muchos docentes. El autoengaño del maestro es una necesidad de desear creer que quienes los rodean son sinceros y que la relación maestro-alumno funciona sobre la base de una transmisión certera y fiel de la realidad y de los sentimientos de los ellos. (p. 35)

El halago no siempre es verbal, es corporal, con la mirada, con los gestos con las actitudes. A veces el maestro al estar frente a los alumnos explicando simplemente encuentra en la mirada y los gestos la aprobación para seguir hablando. Una simple muestra de asentimiento, una simple mirada de atención o bien una posición corporal que comunique interés despiertan en el maestro una interpretación de que está siendo escuchado y atendido, con ello se siente halagado.

En muchos casos, nada más falso que este ritual: "yo hablo y tú me escuchas" o desde la visión del alumno "tú hablas y yo hare como si escucho". Años, días y muchas, pero muchas horas sentados en las sillas de los salones de clases, iniciadas en los primeros seis años de vida, se ha aprendido lo que el maestro quiere, lo que indica que el maestro quiere, lo que hay que hacer o ser para que el maestro lo crea. Si no hay que moverse, no nos movemos. Si hay que clavar la mirada y aguantarla, lo haremos. Si hay reírse de sus chistes, nos reiremos. Si hay que disimular que nos aburrimos, lo disimularemos. Al final lo que cuenta es la percepción del maestro y por ende la calificación. La familiaridad cotidiana con el maestro puede jugar recíprocamente a favor del alumno. Quién quiere engañar al docente, sabe que cosas decir y, más importante cómo hacerlo para que crea que se lo dice es verdad. El halago implica saberes previos: el alumno sabe a qué maestras les gusta que les digan "guapas" y a quienes les ofende, saben a quién les gusta que le carguen sus bolsas, o a quienes el café, o regalos o simplemente un saludo con tono voz lisonjero y adulador. El alumno aprende el uso de mensajes emocionales acompañados de sus correspondientes

manifestaciones faciales, gestuales, posturales y de cualquier otro tipo. Y bueno... ¿Cómo reprobar a un alumno, que le caes bien, que te carga tu bolsa, que te presta atención y que siempre te halagó?

Extrañamente, unos días antes de otorgar las calificaciones, los maestros amanecen guapos, inteligentes, buena onda, reciben regalos, halagos, invitaciones a comer, a bodas, quince años. Pasadas las calificaciones son los más ignorados, incluso de la vida: se acabó el poder.

Estamos frente a una identificación proyectiva, donde la relaciones objétales con el maestro y la calificación forman rituales con mecanismos de negociación a través de estados emocionales. Los halagos forman parte de crear una ilusión inconsciente y estar controlando el aspecto deseado y proyectado de los intereses del alumno, en la que supone una fuerte motivación para controlar al objeto en el que se ha colocado la identificación proyectiva. Desde el psicoanálisis, esta intensificación en el halago son fronteras representacionales, particularmente la llamada dimensión transferencia-contratransferencia² en la que sucede una fantasía relativa al maestro a través del mecanismo de la identificación proyectiva y que es, además, una fantasía de deseo que presionará hacia la consecución o el cumplimiento de una buena calificación.

² La transferencia y contratransferencia son dos conceptos que nacen del psicoanálisis, ocurre que cuando se llega a un punto nuclear y conflictivo para el paciente, Freud se da cuenta de que éste reproduce en sesión las resistencias y *modus operandis* asociados al conflicto, desplazándolo hacia la figura del analista a pesar de no tener que ver con él. Esencialmente, se define la transferencia como; aquellos impulsos, sentimientos y deseos reprimidos, necesidades, fantasías, actitudes, defensas, estereotipos de relación, que el paciente evoca y repite en el presente con su analista y la contratransferencia como; toda reacción emocional que se moviliza en el analista en relación con la persona del paciente en la situación analítica. Es decir, toda respuesta afectiva, impulsos, sentimientos, estereotipos o modelos relacionales, fantasías, etc. que siente el terapeuta al entrar en contacto con el paciente. Ambos fenómenos merman la relación analista-paciente pues no se establece un contacto real y genuino entre ambos, sino que la relación se establece en base a estas evocaciones, y no en resonancia a la personalidad real entre ambos.

Estas fantasías transferenciales de deseo -entre el alumno que quiere una calificación y el maestro que quiere ser admirado- son reales y se experimentan como parte de la realidad y que suscitan respuestas de contratransferencia. El maestro en tanto manifiesta el deseo de otorgar *un numero* como respuesta deseada; claro de forma simbólica dentro del marco de la situación institucional sin evidenciarse como esclavo del halago. Por tanto, la realización (otorgar un numero) forma parte de un ritual pedagógico, administrativo y burocrático que no tiene otro significado que el cumplimiento de deseos de las relaciones objetales. En dicho ritual, hay una petición de respuesta del maestro (contratransferencia) que reconozca el papel en el deseo del alumno en ese momento. Si el maestro se identifica con aspectos de la representación del self (yo) significa que en el del deseo del alumno se ha producido una nueva identificación proyectiva, un nuevo objeto-maestro que contiene los aspectos proyectados del *self* del alumno.

El rating de los pretextos

La identificación proyectiva, es un concepto valioso en sí mismo que permite comprender como los maestros y alumnos puede tolerar de manera más segura y amistosa aspectos de sí mismo que antes le resultaban inaceptables, esto se da bajo ciertos rituales, donde el maestro, es capaz de manejar la aflicción, la hostilidad y el amor. Tolera las fantasías y sentimientos del alumno para después devolvérselas a éste en forma de interpretación simbólica (el número) en un contexto emocionalmente condensado en una ritualidad reproducida y recreada durante los años previos a la universidad, en estos “rituales mínimos que la escuela ha hecho suyos, pasando gran parte de su tiempo en admiración, respeto y veneración de tales representaciones escolares”. Los espacios escolares se convierten “santuarios en los que domina el silencio, administrado por una figura de autoridad centrada en el docente quien se desplaza por toda el aula y acapara la atención, y unos alumnos que deben concentrarse en el rito a efectuar”. Ante ello, el aula como un ambiente de trabajo creador esta siempre con apego a rutinas especiales. “Se va mostrando la escuela como una organización anclada en la tradición, que se siente cómoda y segura cuando se apoya en prácticas ritualistas que

conoce y que le han funcionado como acciones pedagógicas a través del tiempo". (Hernández y Salazar, 2010)

El "pase de lista", es un ritual indispensable en el inicio de la clase, es una forma de iniciar la ceremonia presidida por el docente. Se realiza en un tono específico y en orden determinado, los alumnos ya sentados están a la espera de oír el nombre o el apellido para refrendar su presencia con un *presente*. Años de repetir la misma escena, le dan un sentido más profundo y serio. Es imposible iniciar sin ello, sirve para empezar y para llamar la atención para concentrarse en las instrucciones verbales del docente. El pase de lista tiene como fin último evidenciar la presencia. El decir "presente" con fuerza al tiempo que el maestro enuncia el nombre o el apellido, tiene un significado más allá de la palabra: es una demostración del acto de anteponer la voluntad. Decir "presente" es decir "aquí estoy", "aquí está mi voluntad", "disponga usted". Aunque el maestro sabe que el alumno está allí, eso no basta, tiene que decir presente en un acto demostrativo. El pase de lista es un acto protocolario, es un acto imprescindible, y fastuoso: la forma de realizarse determina su importancia. Algunos, pasan lista al final, otros no tienen un tiempo específico, otros pasan una hoja para que se anoten, otros le piden a un alumno (generalmente alumna) que pase, pero el pase de lista es ineludible.

Al maestro le corresponde colocar una palomita o bien un puntito o una *marquita* mientras los alumnos participan, con devoción, pero a veces como un acto de reacción mecánica e irreflexiva. Aunque en su mente no se encuentre allí, cuando menos el cuerpo sí. Ante el deseo de cumplir se cerciora de ver en la lista se ve cumplido cuando observa la *palomita*, si no la ve, se angustia y comienza la justificación, y el regateo por la asistencia, que va desde el retardo hasta la justificación de la falta. Ver los cuerpos, sentaditos y en espera, es un placer propio del maestro: es un cumplimiento a su autoridad a su persona, no puede concebir iniciar una clase sin ver el cuerpo. Demanda la "atención", que no es otra cosa que la puesta de los ojos en el maestro, y es que la demanda es autoritaria. Cuando alguien se atreve a no mirar, se atrevió a no prestar atención. Algunos entienden la exigencia y logran controlar su mirada. Se vuelven expertos en mirar al maestro.

Poner atención y estar en el aula, es una habilidad forjada por años sentados en las aulas desde niños, adolescentes y jóvenes que aprenden a dominar el cuerpo durante largos periodos en clara demostración de la concentración adquirida. Boholasky (1975) apunta que es una relación en el plano de lo interpersonal, donde el saber del presunto del profesor es el instrumento de coerción con el cual puede instaurar el poder dentro del aula. El alumno se comporta como el maestro quiere que se comporte y de la manera que quiere. La lista de nombres y apellidos, enumerados y en un orden alfabético, indica que existe el alumno; cuya presencia tiene que evidenciarse.

Una de las formas en que el alumno muestra su resistencia a ser partícipe de ese ritual cotidiano; es la falta, la inasistencia o bien la ausencia. Pero esa falta no es simplemente una ausencia, es una abstención, una conducta expresada del “no querer”. Sin embargo y contradictoriamente el “no querer”, con lleva a un trámite de legitimar la ausencia: “el permiso para faltar” o la “justificación de la ausencia”. En este “permiso” y “justificación” es donde se construye el pretexto como un argumento de una razón que se esgrime para legitimar una acción o para explicar por qué no se ha realizado algo; estamos refiriéndonos sobre, todo a aquello que se anuncia como motivo pero que, en realidad, oculta la motivación que no se difunde. Los alumnos inventan, crean, recrean y plantean pretextos.

Los pretextos contienen argumentos en pro de la credibilidad con una coherencia interna o externa: entre lo que se dice y el cómo se dice, además de quien lo dice. En cada uno de ellos hay una lógica racional y un ingrediente de humanismo. Los pretextos suelen apelar a la sensibilidad y la concientización del maestro precedidos de frases como la de: “maestro yo sé que usted es consciente...”. Generalmente piden empatía en las situaciones y sintonía en las apreciaciones. Los pretextos son creaciones histriónicas cargadas de actuación. En casos, lloran con sinceridad, preparan las lágrimas para el momento de la puesta en escena del pretexto; los ojos lagrimeen. Se actúa en el sentido de ser actor, tiene que parecerlo y comportarse como tal. La imagen del alumno con un pretexto se recrea a través de detalles sutiles, como pueden ser sus condiciones sociales, los

ambientes donde se desenvuelve y las personas con quienes se trata.

Otra de las bases de la credibilidad, es el convencimiento en lo que se dice: el razonamiento que se defiende y la firmeza, la exageración o el exceso de emotividad con que se llega a cabo: dependiendo de la situación “se ponen rojos o blancos”, lloran o se lamentan. Otros explican la situación de pretexto en forma de confesión: en tonos bajos y con palabras melodramáticas. Ponen evidencias de validez y legitimidad “Se lo juro por Dios”, “pregúntele a mi madre”, o evidencias físicas “Aquí traigo la herida...”, “mire la imagen”. La expresividad está en función del contenido del pretexto.

Al establecer una tipología de los pretextos, podríamos encontrar cuatro:

- **La familia.** Los que dicen que murió un familiar. Que se enfermó la madre o el padre o un hermano. Su hermanito, “el primo... mi novio..., le robaron el carro”. En fin, los familiares son las personas más vulnerables.
- **La tecnología:** Se descompuso la computadora, no abre el archivo, le entro virus.
- **El contexto:** “Se fue la luz en mi comunidad. Allí no hay internet, no hay transporte, bloquearon la carretera”. Etc. Hay contextos hechizados.
- **El olvido:** No sé porque se me olvido. Contra el olvido no hay reclamo. Es un argumento casi axiomático. El olvido se perdona en contraste no se perdona lo que se olvidó.

El pretexto conlleva una manipulación del lenguaje y la cuidadosa elaboración de una historia convincente que, para ser eficaz, debe presentarse con una apariencia de sinceridad. Crear una historia como pretexto resulta en un patrón de uso del lenguaje que es diferente al que se utiliza cuando se narra un hecho del que se ha sido protagonista o testigo. Independientemente de que sea cierto o no, el ritual que se sigue es litúrgico. Se aprende al uso del catálogo del “pretextuario”. Algunos se convierten en expertos y en verdaderos actores dignos de un Oscar.

La “justificación de faltas” o los “permisos para faltar”, son cada vez recurrentes. Son las previsiones que toman alumnos ante posibles contingencias. Los permisos se dan antes y las justificaciones después. En este ritual hay toda una serie de representaciones sobre lo que puede ocurrir y considerarse permisible como para no venir a clases, y en la justificación se ponen en el entendido que existen los imponderables justos y que no permitiría una injusticia del maestro. Los permisos y justificaciones lo dan la autoridad de la escuela y el maestro. Estos formatos son “minutas de negociación” de la institucionalidad y su representante del maestro o bien de la legitimidad de las formas actuadas de significado, posibilitan que los alumnos como actores enmarquen, negocien y articulen hasta donde es permitida su resistencia y existencia frente al poder del docente. Estos documentos de negociación, pueden ser elementos de impugnación para los protagonistas y los espectadores, según los contextos o coyunturas

Los estudiantes buscan a como dé lugar para conseguirlos, argumentan, evidencian y engañan. La institución busca modos más complejos para negarlos: receta médica, firma del padre o madre, copia de la credencial de elector, carta de los padres, cartas institucionales o de dependencias. Se llenan formatos, se le pide a la secretaria academia, se valida con la dirección. Se pasa a tutoría. En fin, hay todo un procedimiento que al final de cuentas el alumno cumple.

Los pretextos y los actos de su despliegue son también actos de negociación, a veces de manera colectiva o individual, dependiendo de los intereses de alumnos. Los procesos de negociación se producen en torno a determinadas reglas dadas por el docente principalmente aquellas ligadas a la evaluación y calificación. Básicamente la negociación inicia con el debate de estos significados en los que el alumno pone en juego las representaciones en situaciones específicas y particulares, por tanto, los significados se modifican a partir de las diversas interacciones negociadoras. Sin embargo, se puede advertir que aquello que se negocia, finalmente corresponde a la consecución de la calificación con mayores márgenes de acción, exigiendo así la posibilidad de un replanteamiento ante unas “barreras” a su acción argumentando ante tal condicionamiento es la acción del estudiante enmarcada y situada. En este juego

de los márgenes de acción no son en sí mismas buenas y malas –al menos desde un punto de vista sociológico, no ético–, sino que es la percepción subjetiva y sus intereses motivacionales para actuar las que las convierten en buenas o malas. La rigidez de las barreras previstas en las reglas viene determinada por los costes que sufrirá si asume saltárselas. Finalmente, las barreras son paradójicas; cuantas más existan y más compleja sea más espacios de negociación puede existir, es decir, más pliegues en los que se puede movilizar estrategias de acción. barreras apuntan a sentidos diferentes, muchos de ellos contrapuestos, y no encajan entre sí.

Para que se inicie la negociación tiene que existir un conflicto de intereses, donde docente y estudiante entran en oposición o desacuerdo, porque sus posiciones, valores, intereses, aspiraciones, deseos o necesidades son incompatibles o, al menos, se perciben como tales. Generalmente, el alumno considera en su argumento papel que juegan las emociones y sentimientos; como la ansiedad, el estrés, el desvelo y las preocupaciones. La visión negociadora se da reconociendo el campo de fuerzas del maestro y el alumno, de los generalmente tienen la intención de condicionar las maneras y formas de conseguir la calificación. En la negociación mienten, simulan y engañan a través de argumentos expresados en el pretexto, elaborado con matices de racionalidad para disimular lo artificioso de su elaboración. Se apela el lado humano y el altruismo del maestro y se acude a la condición como alumno, para ganar tiempos, formas y maneras en los rituales; que supuestamente beneficia a ambos. La ganancia del maestro es el refrendo del concepto altruista del docente y el del alumno es la de poseer mayor margen de acción para el despliegue de facilidades para obtener una calificación. Si consideramos el altruismo como la tendencia a ayudar a los otros de manera desinteresada, esta atribución solo puede ser dada por el estudiante, quien astutamente, se lo pone a consideración como elemento a negociar.

Exposiciones

Otro de los rituales más comunes es la exposición. Es parte de la escenificación siempre unida a las cotidianidades en las aulas universitarias. En ellas se pueden advertir vínculos metafóricos

desde la teatralidad especialmente en considerar la exposición como una puesta de escena que ordinariamente sucede en el aula. En esta creación teatral se visualiza la organización de relaciones artísticas en su interacción con el grupo espectador y el docente que observa. Allí se recrean el diseño del escenario, el uso de recursos simulando el entorno en el que se desempeñan los personajes y sitúa a los intérpretes en situación; el tema como hilo conductor para los espectadores mientras transcurre el evento. Cada sujeto y grupo posee su visión sobre los temas que asumen una actitud artística que lleva consigo pensar, sentir y comportarse de manera coherente con esa postura.

Los rituales que se generan alrededor de las exposiciones en clase son de lo más tribal por su contenido y su significado. El maestro cree míticamente que está dando clases y que los alumnos están aprendiendo. Reproduce su formación universitaria y considera que es la única manera de abordar contenidos teóricos y conceptuales; creencias que son dogmas dentro del saber pedagógico. Cada inicio de semestre reparte lecturas, contempladas en las antologías, o bien textos escogidos previamente. Cada equipo tiene sus miembros y asumen la responsabilidad de exponerlo. El docente asigna exposiciones por cada unidad temática o bien durante todo el semestre. Lo importante es que todos participen en la exposición.

Los alumnos que van en semestres avanzados ya tienen su equipo conformado, asumen sus roles, y sus tareas en función de los componentes. El que lo pasa a la computadora, el que reparte las lecturas, el que da su casa, el que pone los refrescos, incluso el que paga los engargolados de trabajos o resúmenes que el docente pide. Generalmente es el que no llega a las reuniones de trabajo, y tiene que invitar o pagar para compensar el trabajo de los otros. Cuando el maestro, dice “vamos a exponer por equipo”, ellos preguntan “¿de cuántos?”, si el maestro dice de cinco, ellos replican si tienen a 6, “¿puede ser de 6?”.

La repartición de la lectura es interesante, porque en el afán de ser equitativos, reparten equitativamente el número de hojas. Si tiene 230 páginas, y el equipo tiene 6, pues dividen 230

entre 6, generalmente no importa que se corten los temas, el sentido es que sea equitativo, si al caso sobran paginas hace acuerdos para asumir el sobrante. Casi nunca se reúnen para comentar el contenido, sino más bien para elaborar el medio de exposición. Nadie sabe lo que le tocó al de atrás ni el de delante del texto. Eso no interesa, lo único válido es la parte que toca se pueda exponer. Es interesante como estos últimos años hemos pasado de los acetatos, la elaboración de láminas por papel bond, hasta llegar al uso de diapositivas de *power point*. Regularmente es solo uno, que elabora el contenido o bien todos aportan lo que les toco. La creatividad asumida, está en los efectos e imágenes o figuras que se maneja, algunos que no han aprendido las bondades de este programa, en afán de ser atractivos, elaboran una presentación grotesca, sin nada de estética. Lo más criticable es poner textualmente párrafos completos, llenando la presentación como una imagen completa del texto.

La presentación de las diapositivas es una presentación ceremoniosa llena de fastuosidad: algunos maestros sobre todo las maestras obligan a vestirse para la ocasión, con zapatillas y ropa formal, bajo el argumento de que es necesaria e importante la presentación. Los jóvenes en el afán de cumplir van a las tiendas donde venden ropa seriada y compran faldas y blusas iguales. Es curioso ver a las chicas que nunca usan zapatillas, tratando de no caer antes de la exposición, se pueden observar que algunas, segundos antes de la exposición se las cambian e inmediatamente después las guardas. En un momento se les ve altas y en otras chaparritas. Algunas más astutas llevan doble ropa, la de la presentación colgadas en guardatrajes y planchadas listas para el evento. Antes de iniciar la presentación se cambian como si fueran a actores, bueno casi es así, una puesta en escena. No saben nada del tema. El maestro/a las halaga, y las pone como muestra y hace todo un halago de la presentación. Otros docentes exigen como punto a calificar, que se traigan café, galletas y refrescos, y si se puede bocadillos; otros más exigentes le dicen que tipo de bocadillos se “deben traer”: tamales, comida típica, antojitos, de tal manera que la organización de la exposición incluye la elaboración de los bocadillos. Algunos equipos hacen la comida “en equipo”, van al mercado un día antes, se quedan a dormir en casa de una compañera, pasan la noche friendo y elaborando panecillos,

canapés, en fin. Hay quienes deciden comprarlos o bien pedirles a sus respectivas madres que las apoyen, el caso es que hay toda organización que involucran a demás actores. El maestro/a advierte que el siguiente equipo debe superarlos y los alumnos ávidos de el reconocimiento suelen hacer grandes comilonas en el afán de ser reconocidos, y de una buena calificación. Los docentes disfrutan que los alumnos traigan sus panecillos y presumen a los compañeros con frases de “mis alumnos, sí se esforzaron”, “ellos si se interesan por mis clases”, asumiendo el festín como estrategia de aprendizaje. Cuando se califica al final del semestre, muchos alumnos se quejan que la maestra no contemplo el esfuerzo de preparar los bocadillos ni la compra de ropa. Algunas chicas lloran de coraje y de impotencia.

En los momentos de la exposición, suelen pasar con regularidad cosas inadvertidas. El que lleva el archivo no llega o llega muy tarde, o el primero de la exposición no llega y los primeros minutos hay una ansiedad, nerviosismo y en algunos, coraje. Casi siempre está el problema de la *lap*, el problema del *cañón*, el problema del archivo; no enciende, no se mira la imagen, la entrada no es la que se supone, no es compatible, en fin. ¡Hay como una especie de complot!

Con regularidad el equipo se pone en filita con el pizarrón atrás y pareciera que ellos son los que se exponen y no el contenido. Algunos carentes de habilidades comunicativas, llevan sus hojas todas desgastadas y van leyendo literalmente lo que dicen el texto, intercambiando miradas con la presentación y las hojas en las manos.

Los maestros, ubicados en los costados asumen una posición y una imagen de sabelotodo, aunque no sepan nada del tema, lo importante es la apariencia. Bajo la idea que son meros facilitadores una especie de enlace entre lo que debe saber el alumno, en ese sentido los profesores defensores de la practica expositiva ya no imparten cátedra (tratar ideas, cuestionar criterios, construir teorías), solo son repetidores de contenidos. Durante las exposiciones suelen de vez en cuando interrumpir la exposición para repetir la idea con un poquito de humor y a su manera, para amenizar o llamar la atención hacen preguntas tan obvias que hasta el tono de voz suele ser de maestras preescolar. En algunos casos piden un resumen al grupo de lo

que están exponiendo. En otros, le piden al grupo que elabore una estrategia con el grupo, o una especie de juego grupal, en la que todos participan por apoyar al grupo. En ocasiones el docente pide al grupo expositor que haga preguntas al azar y que si el grupo contesta bien tendrán mayor puntaje; en estos casos se hace amarres para simular que aprendieron: “chamacos participen... para que nos vaya bien... cuando les toque a ustedes les apoyaremos”.

La exposición es la repetición de los textos deformados y mal interpretados. No existe una intención pedagógica más que la de recrear un ritual. Las exposiciones son las formas más legítimas de disfrazar la ignorancia del docente. Hay casos y ocasiones donde el docente ni habla. Este no se desgasta en hacer análisis o crítica solo hay que reproducirlo. Aunque otros docentes utilizan las participaciones como insumo para sus comentarios, repiten lo que los alumnos expusieron, pero con más alcance. Los alumnos solo se preocupan por el día de la exposición, los demás se relajan y asumen una actitud pasiva. Sin embargo, las exposiciones son catalizadores de energías que recrean los deseos de alumnos.

Ganando puntos

La asignación de la calificación siempre es arbitraria, nunca responde a los procesos de aprendizaje. Al inicio del curso se plantan los requisitos para acreditar y aprobar la materia, generalmente son expresados en porcentajes y la ponderación de interpretar lo cualitativo en números en la escala del 5 al 10, sin embargo, nunca se lleva a cabo tal cual se plantea. El recorrido del semestre y la asignación de la calificación se asemejan a un concurso, a una carrera y competencia por ganar puntos. El curso y la materia van siempre unidos al logro, canje o pérdida de puntos, cada actividad o trabajo que se haga sirve para ganar puntos. Cuando el docente quiere condicionar a trabajos o actividades, suele otorgar premios a través de puntos. Constantemente oímos a los maestros con un tono instruccional “eso... vale un punto extra”, “si lo hacen... tendrán un punto extra” y en ocasiones suele señalarse con advertencias “les voy a bajar un punto”. El maestro se convierte en juez, que califica y asigna puntos. No hay un criterio convencional o acuerdo colectivo para los puntos.

Es una asignación arbitraria. A los alumnos no les interesa el criterio de asignación; aunque a veces les interesa participar. El decide qué determina qué y quien tiene puntos; que tipo de conductas y actitudes merecen puntos y cuántos puntos se puede otorgar. Se ganan puntos por viaje a congresos, participar en conferencias, asistir a eventos, ayudar al docente a sus actividades, en fin: los alumnos ganan puntos o pierden puntos. Los maestros se convierten en animadores, como los de los programas de televisión, “tienes uunnn... punto”, Se desarrollan habilidades para ganar puntos. Los alumnos proponen y elaboran actividades para ganar puntos: visitar albergues, participar en algún festival, hacer colectas, entre muchas otras. Se escuchan sugerencias para animarlos: “Póngales un punto a todos”, “cuando faltan quíteles un punto”. Se valoran los puntos, generalmente asignados a conductas y participaciones ajenos al aprendizaje que a los contenidos programados. La semántica de puntuación, puntaje, y punto; se puede resumir en un árbol semántico: *puntitis*.

El engaño está en que van a los congresos y no entran a las conferencias, participan en los eventos “solo se muestran” y se evaden. Cumplen con su presencia en las actividades y se deslindan. Algunos docentes emplean mecanismos para garantizarse la asistencia, pasan lista, mandan una hoja para que se apunten, para que sea más veraz pide la firma. Los alumnos se solapan, falsifican firmas y se anotan. El fin último es ganar puntos sin estar presente.

El polizone.

Se considera como *free rider* a alguien que, en un grupo de personas que trabajan para un fin común, se aprovecha del trabajo colectivo y realiza un esfuerzo comparativamente inferior al de los demás recibiendo los mismos beneficios. La expresión inglesa *free rider* se utiliza para referirse a aquel que viaja sin boleto ya sea en tren, avión, barco o autobús de transporte público. En español se tienen vocablos como ‘polizón’, ‘colado’, ‘gorrero’ o ‘parásito’. Alejandro Farieta (2015) determinar con claridad que “es una característica básica del *free rider* que realice la acción intencionalmente, que quiera obtener algún beneficio de su acción y que quiera alcanzar un fin determinado, pero de manera tal que alcanzar dicho fin le suponga realizar un

esfuerzo considerablemente inferior al que de ben hacer las otras personas para alcanzar exactamente el mismo fin.” En muchos contextos, incluyendo la escuela, ciertos miembros de un grupo se benefician de los esfuerzos de cada miembro y todos pueden beneficiarse sustancialmente de la acción colectiva.

En nuestros espacios universitarios y particularmente en las aulas también hay polizontes: convergen alumnos que se disfrazan de alumnos, que asumen todas las actitudes y conductas de alumno, se inscriben y llevan las materias o asignaturas y las van aprobando. No aprenden nada más que a disfrazarse, simular y engañar o bien el mínimo. Engañan al maestro, al sistema, a los demás y así mismos. Aprenden a utilizar los artilugios de engaño para evadir el aprendizaje, son fervientes participantes de los rituales cotidianos. Son la expresión de la existencia de qué se puede estar a la universidad sin aprender. Son expertos en copiar, en proyectos, ensayos, informes, además de las habilidades y destrezas para copiar el examen.

Se han encontrado tres clases de polizonte, los habilidosos, los descarados y los silenciosos.

Los **habilidosos**, son aquellos que asumen un papel protagónico, siempre están participando desarrollan habilidades para participar, copian el discurso de otros, cuentan sus historias, plantean preguntas quisquillosas, no saben nada del tema, pero logran involucrar a todos en sus planteamientos. La clase se vuelve amena porque logran interesar en sus planteamientos polémicos y poco a poco van distrayendo a los demás del tema principal. No leen, pero cuando se les pregunta sobre una lectura basta con una mirada hacia el texto pueden desarrollar habilidades para discurrir sobre el mismo.

En algunos casos, son los que defienden las causas injustas frente al maestro o a la institución, están siempre metidos en actos políticos, haciendo amarres y componendas con los sectores estudiantiles. Se vuelven expertos en negociar: la entrega de un trabajo, la fecha de entrega, la forma de entregar, los puntos para la calificación. Forman parte de unos grupos políticos con maestros, alumnos y sectores de la

universidad. Se postulan para consejeros técnicos o universitarios, representantes de alumnos, comités, brigadas. Aprovechan Estos polizontes aprovechan el distraimiento de sus compañeros de grupo para incidir de manera subrepticia. Cuando reprueban o tienen baja calificación, amenazan, argumentan y proponen alternativas para reivindicarse. Se aprovecha de la hospitalidad de sus compañeros y no hay intercambio: hay abuso (valor de abuso) antes del uso y robo antes del intercambio mismo. En los salones viven del grupo "por él, con él y en él"; se nutre de él. Para evitar la hostilidad y los conflictos, el polizonte mimetiza, imita conductas benevolentes y llega a hacerse invisible con la simulación. Simula que sabe, simula que aprende, simula que asiste, simula que participa, su vida es la simulación.

Los **descarados** son aquellos que no les importa ser catalogados como tal, faltan a clases, no entregan sus trabajos, llegan tarde, van reprobando materias y poco a poco las van recuperando. A veces comparten equipo con otros alumnos, se aprovechan de la dedicación de otros, para inducirlos y seducirlos con su apoyo. Para ellos "el mundo es de los audaces". Cuando reprueban, ruegan al maestro, ofrecen sobornos, insisten y hacen compromisos "no de aprender", más bien de portarse bien: entrar a clases, entregar trabajos.

Los **silenciosos** son aquellos que viven en la total invisibilidad, no hablan, no participan. Pero están "allí", presentes e invisibles a la vez. Nunca faltan, son puntuales; siempre entregan sus trabajos (regularmente de manera deficiente). Aprenden a cumplir; solo a eso a cumplir. Desde niños se las ha inculcado la cultura del "cumplir" y obedecer. Traen la consigna de sus familias de "prestar atención", compran sus playeras con los logotipos de la Universidad. Mandan a bordar su nombre para que todos lo identifiquen. Se sienten identificados con la institución. Lo que se les pide eso entregan. Cuando se les pregunta para evocar su participación, no contestan. Aceptan de manera resignada la calificación y cuando reprueban, piden a otros que interceden por ellos.

Los polizontes terminan la licenciatura sin aprender más que las estrategias de sobrevivencia, del camuflaje, del disfraz y del engaño. Ante las exigencias institucionales de entregar

calificaciones, es imposible evaluar a todos considerando la diversidad, la heterogeneidad de los grupos; además de los avatares e imponderables que suceden en la complejidad de la cotidianidad.

El trabajo en equipo es la principal forma de solapar a los polizontes. Ellos escogen estos escenarios para disfrazar su aprendizaje. Se unen a los equipos, no para aprender sino para utilizarlos. Se aprovechan de los roles, las dinámicas y la necesidad de sentirse parte de un grupo. El equipo les hace la tarea, los agrupa y los encubre. El habilidoso liderea y reparte tareas, asigna funciones y representa en negociaciones grupales o frente al maestro, todos trabajan para él. El descarado compra su participación, paga los refrescos y *Sabritas*, coopera para el material, la impresión o lo que sea. Se hace amigo de alguien que lo puede salvar. Y aunque el equipo lo quiere sacar, no encuentran la manera o el mecanismo para hacerlo. Lo que el grupo no puede dar, él se compromete. El silencioso, solo asiste, está presente y se reduce a oír y a cumplir, chantajea con su presencia. Asume el papel de vulnerable, el que no sabe hacer bien las cosas, pero quiere hacerlo. Los otros lo solapan “mejor que no lo haga”.

En los trabajos siempre hay un intelectual, el de las ideas, el que hace el trabajo, el que los transcribe a Word, el que presta su casa, (Siempre hay una señora madre de un miembro, que los *apapacha*, que los ve como hijos) el que coopera para el *pollo y los chescos*. Siempre está el que no trabaja pero que aporta. El que llega tarde, el que no llega. Siempre hay uno que no debe faltar porque se acaba el equipo.

El polizón es aquel que “viaja” con los demás, pero que a su vez vive de los demás, se inserta de la inercia del grupo, se aprovecha de los espacios de negociación del maestro, es el que navega con la corriente, es el aprende y sabe a simular con excelencia. En la literatura se encuentra un parecido a la de un parasito social. Esto se entiende cuando consideramos que en la “sociedad” como todo conjunto organizado de seres vivos (de la flora y la fauna), es en la humana donde el parasitismo social es una variante perversa de procesos semejantes conocidos en el resto de la naturaleza. En ésta, el parásito se alimenta de su

huésped, al que debilita sin matarlo, porque la muerte del hospedador tendería a matar también al parásito (López, 2009).

Desde el plano político, Graham y Gonzalez (2017), los señalan como “aquellos que sostienen su trabajo dentro de las instituciones culturales mediante relaciones continuas e integradas”; presentes siempre junto de “quienes están al frente de los procesos hegemónicos y todo el tiempo se muestran comprometidos con un proyecto de justicia social”, generalmente apoyan un proyecto “pero *en otro lugar* y en contacto directo y negociación con agentes sociales críticos”. “se mueven en la periferia, pero también *dentro*, y no se asumen como autónomos ni exclusivamente dedicados a las luchas enmarcadas por el lenguaje y las preocupaciones de las instituciones culturales dominantes de las que extraen recursos”. Se organizan para los “cambios sociales que se encuentran en otros sitios” y navegan dentro de la ignorancia y la neutralidad”

La cotidianidad en el salón de clases, en las aulas, en los procesos de aprendizaje que se generan entre maestros alumno, alumno-alumnos; la existencia de alumnos con estas referencias evoca a una “antropología del parásito”, lo que implica reconocer en la cotidianidad diaria la existencia de una identidad y cultura propia que el sistema escolar va confeccionando. En este sentido podemos asegurar sin llegar a ser peyorativos, excluyentes y sarcásticos que estamos ante la presencia de un “parásito escolar”. a posibilidad de nombrar uno de los rasgos principales del perverso, que se ha vuelto “eficaz” porque se ha banalizado. En este sentido el perverso comienza con la seducción, para influir sobre la víctima, utilizar el instinto protector de ésta, corromperla y sobornarla, y llega luego hasta la violencia manifiesta. Con todo, “la estrategia perversa no aspira a destruir al otro inmediatamente; prefiere someterlo poco a poco y mantenerlo a disposición con maniobras hasta anodinas, y “excitarse” con un juego donde la víctima ofrezca resistencia, pero sin ser excesiva, con tal de prolongar la relación y seguir controlándola. Sin embargo, la autora da en el clavo cuando sostiene que el perverso no practica la comunicación directa porque “con los objetos no se habla” de tal modo que el mismo perverso “no nombra nada, pero lo insinúa todo”. una forma de parasitismo, y no estaría mal, para concluir, decir que no hay mensaje más perverso (por lo menos en la variante

narcisista) que el que pedir a un al grupo que pertenece, bien podría llegar a plantearse la necesidad de una antropología del parásito escolar.

Para que exista un perverso es necesario un contexto, supuestamente donde en contra de la censura y a favor de la tolerancia, se las ha ingeniado para rechazar cualquier establecimiento de normas, de límites axiológicos y principalmente éticos. Por otra lado Michel Serres, en su libro *The Parasite* (1980) afirma que “Cada parásito con cierta dotación pronto transforma la mesa de algún anfitrión suntuoso en un teatro”.

A manera de conclusión:

Fernando Gil Villa (1995) hace ya más de veinte años anunció que los jóvenes empezaban a estar en resistencia. Ellos se estaban adaptando a la universidad en formas tan extremas como el vandalismo, la rebeldía que traía consigo la violencia; contradictoriamente los alumnos asumían actitudes “anti-escuela”. El despliegue de tácticas negativas de resistencia como el ausentismo, el “escaqueo”, el “cachondeo”, la pérdida de tiempo, las risas, etc., enmarcado paradójicamente en una cultura contra escolar. Sin embargo, la resistencia más evidente es la identificación con el grupo de iguales a través de la resistencia anodina o neutra, “anómica”, consistente en la apatía y la pasividad, impulsada por la desmotivación. Esta resistencia de tipo anómico de la actitud individualista interesado únicamente en la consecución del título y credencialista, en la superación de las materias con el mínimo esfuerzo; en un contexto de “desmotivación”, de “crisis” de la enseñanza.

Gil Villa. (1995) explica que se empieza a percibir una especie de “boicot”, puesto que investigaciones han observado que los alumnos “platican más en clase”, y que los profesores perciben “el alejamiento del modelo de buen alumno” y el aumento de “malos estudiantes”. Esta muestra de resistencia es particularmente en oposición al profesor, a través de una especie de falta de participación donde el alumno sólo responde si se le dan instrucciones precisas.

Esta forma de resistencia es parte de la inercia del comportamiento del estudiante actual. Son estudiantes por costumbre, no por inclinación vocacional hacia profesiones específicas. Estudian por obligación, sin la necesidad de la ciencia, sin preocuparse de ella. Los alumnos universitarios se encuentran con la ciencia ya hecha. Se dedican a ella por una necesidad externas; o promete lucros en la vida

La actitud en el aula cada vez más anómica es síntoma de que se va a clase por “obligación”. Los alumnos se encuentran frente a una inercia en el plano de las relaciones pedagógicas y frente a un contexto académico estresante, en consecuencia, adaptan su comportamiento para extraer algún tipo de disfrute. Cómo se ha apuntado a lo largo de este trabajo,

la practica más destacada es la tendencia al uso de formas ritualizadas del aprendizaje. Para ellos, el ritual es una oportunidad para desplegar la estrategia de la resistencia; perdiéndose así la esencia del acto de aprender por que se realiza de forma mecánica y por inercia. Lo vulgar de lo ritual es la pérdida del fin último de acudir a la universidad, en tal vía, el sentido se transfiere al medio, al vehículo de transmisión de contenidos, ritualizándose asimismo el sentido antropológico del término, en otras palabras, se convierte en un conjunto de técnicas y símbolos compartidos y llevados a la práctica de manera prescriptiva.

El uso de los libros, las antologías, los apuntes, los proyectos, las anotaciones, las exposiciones y la tesis son parte del entramado de esta estructura; pero es en las exposiciones y en los exámenes donde se puede observar en la máxima expresión ritual. Tantos años de hacer exposiciones y presentar exámenes, se convierte en expertos y habilidosos, no tanto para presentarlos con excelencia, sino para engañar al maestro y para desplegar el ritual.

Referencias bibliográficas

- Abel Encinas Muñoz, A. y Mercado Maldonado, R. (2012) Formación docente en la escuela: negociación de significado y micropolítica en colectivos de profesores. En: *Región y sociedad*. vol. 24 número 55 (2012) pp: 199-226. El Colegio de México
- Abric, J. C. (2008). *Pratiques sociales et représentations*. In *Pratiques sociales et représentations* (pp. 253-253). <https://cutt.ly/QhLUPpw>
- Acaso, M. (2018). De la certificación como medio a la certificación como objetivo: Cifuentes, su TFM y la universidad como fraude. *RedVOLUCION* : <https://cutt.ly/FhLUT8u>
- Adkins, Dorothy. (2004) Elaboración de tests. Desarrollo e interpretación de los tests de aprovechamiento. Trillas. México.
- Alemán, F. (2005). La inserción laboral de los titulados universitarios: un análisis crítico-credencialista y consideraciones dimanantes del espacio europeo de enseñanza. *Temas laborales*, 3(100), 1-061.
- Alfie, K. (2013). "El mito de los deberes". Madrid: Kaleida Forma.
- Álvarez Aldaco, Luis Alberto (s/f) comportamiento de la deserción y reprobación en el colegio de bachilleres del estado de baja california: caso plantel ensenada. Presentado en el X Congreso Nacional De Investigación Educativa | área 14: práctica educativa en espacios escolares. <https://cutt.ly/7hLUFHr>
- Ambroggio, G. A. (2012). El primer año en la universidad y la permanencia en la carrera. *Cuadernos de Educación*, (1). <https://cutt.ly/MhLUJRR>
- Amsel A. (1994). Précis of frustration theory: An analysis of dispositional learning and memory. *Psychonomic Bulletin and Review*, 1, 280-296.
- Amuchástegui, M. (1995). Los rituales patrióticos en la escuela pública. En Puiggrós, A. (dir.). Historia de la educación en Argentina. Tomo II. Buenos Aires: Galerna

- Ana Teberosky, A, Guhrdia, J. y Escoriza, J. (1996) Las prácticas de lectura en estudiantes universitarios. *Anuario de Psicología* 1996, no 70,85- 107 O 1996, Facultat de Psicologia Universitat de Barcelona.
- Area, M. (1998). Una nueva educación para un nuevo siglo. *Revista etdidactic@*, Nro. 1
- Artacho, P. A. (2017). Tiempos de posverdad: ¿qué verdades son posibles en política? *Más poder local*, (32), 10-12.
- Bachelard, G. (1993). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI.
- Barabino, N., Bocero, S., Prandin, G., & Rosenthal, C. (2009). Estrategias de sobrevivencia, racionalidad y reproducción social. *Observatorio Geográfico de América Latina*. <https://cutt.ly/zhLUBwh>
- Bobadilla, P., & Torres, C. (2002). ¿... y si no es tu vocación? Mecanismos de elección profesional y la opción por la sociología en estudiantes de la PUCP. *Avances de investigación. Debates en sociología*, (27), 95-129.
- Bohoslavsky, R. (1975). Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante. *Revista de Ciencias de la Educación* N°, 10. <https://cutt.ly/vhLU0aE>
- Bourdieu, P. (1982) *Ce que parler veut dire*, Fayard, 1982.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Siglo XXI
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1964). La elección de los elegidos. *Les étudiants et leurs etudes*.
- Broncano, F. (2008) In media res: cultura material y artefactos. *ArtefaCToS* Vol. 1, n.º 1, 18-32 noviembre 2008 <https://cutt.ly/9hLU3ml>
- Bronislaw Malinowski (1931) LA CULTURA *Encyclopedia of Social Sciences*. En: *Clásicos y Contemporáneos en Antropología*, CIESAS-UAM-UIA. <https://cutt.ly/lhLltG0>

- Brown, Brene. (2013). *Fragil: el poder de la vulnerabilidad*. URANO.
- Buckman, Ken (2007), "What Counts as Assessment in the 21st Century?", *Thought & Action. The Nea Higher Education Journal*, otoño, pp. 29–37.
- Byung-Chul Han, H(2012). *La sociedad del cansancio*. Ed: Herder.
- Camacho-Miñano, M. D. M., & Campo, C. D. (2015). Impacto de la motivación intrínseca en el rendimiento académico a través de trabajos voluntarios: Un análisis empírico. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 67-80. <https://cutt.ly/shLIsST>
- Carlino, Paula (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad Una introducción a la alfabetización académica <https://cutt.ly/vhLIgtQ>
- Carmen Galbusera Testa, C. (2008) ¡Los alumnos no leen!, Reflexión Académica en Diseño y Comunicación Sumario XVI Jornadas de Reflexión Académica en: Diseño y Comunicación 2008. 176-177 Año IX. Facultad de Diseño y Comunicación Universidad de Palermo.
- Castillo Ceballos, Geardo (2017) La preocupante deriva de los adolescentes posmodernos. *Vida Universitaria*. Universidad de Navarra. <https://cutt.ly/GhLIjpi>
- Chan-Pech, C. (2017) El arte de engañar al maestro; apuntes etnográficos. (manuscrito presentado para su publicación) Universidad Autónoma de Chiapas.
- Coll. C. (2003) Esfuerzo y ayuda en el sentido del aprendizaje escolar. *Aula de Innovación Educativa*. No. 150, 37-43
- Colorado-Carvajal, A. (2009). El capital cultural y otros tipos de capital en la definición de las trayectorias escolares universitarias. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1–21. <https://cutt.ly/lhLIINk>
- Comellas. C. (s/f) Familias multiproblemáticas. La paradoja de la sociedad del bienestar. <https://cutt.ly/hhLIvDN>
- Cremin, L., (1961) *La transformación de la escuela*. OMEBA, Buenos Aires.

- De Requena Farré, J. A. G. (2019). La conceptualización de la mentira en tiempos de la posverdad. *Universitas Philosophica*, (72), 97-123.
- Deci, EL y Ryan, RM (2008). Teoría de la autodeterminación: una macroteoría de la motivación, el desarrollo y la salud humanos. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 49 (3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Del Palacio Díaz., A. (2006) Institucionalidad y administración. En Casa del Tiempo, Vol VIII Época III Núm. 90-91. Julio-agosto 2006: <https://cutt.ly/NhLIImQI>
- Deleuze, G. (1987). Foucault. (12-54). Madrid: Paidós.
- Delgado,Paulett. (2020) ¿Se debería prohibir la tarea? *Observatorio de Innovación Educativa. Tec de Monterrey*. <https://cutt.ly/OhLIENL>.
- Delgadova, E. (2015). Reading literacy as one of the most significant academic competencies for college students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 178, 48–53. doi: 10.1016 / j.sbspro.2015.03.145
- Díaz- Barriga, A. (2004) Didáctica y Currículum. Nuevomar.
- Díaz Barriga. Á. (1993). “El examen: un problema de historia y sociedad”, en Á. Díaz Barriga, *El Examen: Textos para su uso y debate*, UNAM.
- Dingwall, R. W. J. (2004). Las profesiones y el orden social en una sociedad global 1 Professions and Social Order in a Global Society. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(1), 1–18. <https://cutt.ly/4hLIOqw>
- Dingwall, R. W. J. (2004). Las profesiones y el orden social en una sociedad global 1 Professions and Social Order in a Global Society. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(1), 1–18. <https://cutt.ly/WhLIS1Q>
- Duarte-Mote, J, & Sánchez-Rojas, G. (2017). La mentira, una reivindicación moral. De cómo la mentira es útil en un paciente en etapa terminal. *Medicina interna de México*, 33(5), 668-674. <https://doi.org/10.24245/mim.v33i5.1494>

- Duval, Fabrice. (2010). Neurobiology of stress. Child. Neuro-psiquiatr. Vol. 48. No.4. Escuela de Medicina de la Universidad de California- Irvine.
- Esteban Hilario, K. (2015). La teoría del poder de Foucault en el ámbito educativo. Horizonte de la Ciencia, 5(9), 127. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2015.9.169>
- Estrada, P. (2010). Factores que intervienen en la elección de carrera de estudiantes de bachillerato de dos modalidades educativas. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, 11.
- Farieta, A. (2015). Aproximaciones éticas al problema del free rider: consecuencialismo, deontología y ética de la virtud. *Discusiones Filosóficas*. Año 16 N° 27, julio – diciembre 2015. pp. 147 DOI: 10.17151/difil.2015.16.27.9
- Felder, F. (2002) Designing Tests to Maximize Learning. J. Professional Issues in Engineering Education and Practice, 128 (1), pp. 1-3
- Fellay, C.J. y Piter, P. (2011). De obstáculos enfrentados y estrategias realizadas por los estudiantes universitario en el transitar del primer año. VI Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://cutt.ly/GhLIKb2>
- Fonseca, G., & García, F. (2016). Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: un análisis desde la teoría organizacional. *Revista de la Educacion Superior*, 45(179), 25–39. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.004>
- Foucault, M. (1981). La Gubernamentalidad. En Varela, J. y Alvarez-Uría, F. (Eds.), *Espacios de Poder* (2 ed. pp. 9-26). La Piqueta
- Foucault, M. (2000). Defender la sociedad. Curso en el College de France (1975-1976). Traducida al castellano por Horacio Pons. Primera reimpresión. Fondo de cultura económica de Argentina S. A.
- Foucault, M. (2000). Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. Siglo XXI

- Fredin, E. (2017). La crisis del título universitario. Recuperado el 18 de octubre de 2019, de Observatorio de Innovación Educativa website: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/2017/10/30/la-tesis-del-titulo-universitario>
- Fredin, E. (2017). La crisis del título universitario. Recuperado el 18 de octubre de 2019, de Observatorio de Innovación Educativa. <https://cutt.ly/iHLIX7R>
- Freud, A. (1980) El yo y los mecanismos de defensa. Paidós.
- Freud, Anna. (1980) El yo y los mecanismos de defensa. Grupo Planeta (GBS),.
- Freud, S. (1912), Sobre la más generalizada degradación de la vida amorosa, Alianza. Madrid
- Freud, S., (1905), Tres ensayos para una teoría sexual, Alianza.
- Freud, S., (1915), Pulsiones y destinos de pulsión, Alianza.
- Freud, S., (1921), Psicología de las masas y análisis del yo, Alianza.
- Galvis-Castañeda, I.E. y Santos-Mera J.E. (2017) Geometría del fraude. Cuadernos de Contabilidad, vol. 18, núm. 45, 2017 Pontificia Universidad Javeriana. <https://cutt.ly/fhLIVH8>
- García Dupont, E. (2016) Las pasiones f(t)ánaticas del ser. En Revista: Fenómenos Psicosomáticos Número 205, febrero 2016. <https://cutt.ly/iHLIBBB>
- Gil Villa, F., (1995). Autoridad y resistencia en el aula: en los márgenes de la sociología. Revista Colombiana de Educación. doi:10.17227/01203916.5381
- Gil, J. O. (1993). Ascética y disciplina en la espiritualidad ignaciana. Theologica
- Gilberto Fregoso, (2005) Los problemas del estudiante universitario con la lectura Un estudio de caso. Universidad de Guadalajara. <https://cutt.ly/bhLIMjW>
- Gimeno Sacristán, J. (1993). "La evaluación de la enseñanza", en: Gimeno Sacristán, A. J. y A. I. Pérez Gómez: Comprender y transformar la enseñanza, Morata, 334-397

- Glasser W. (1995) Escuelas sin Fracazos, Cesarman.
- Goes, C. (2016). Analfabetismo no ensino superior. Nanocell News, 3(17), NA-NA. doi:10.15729/nanocellnews.2016.10.13.001
- Goffman, E. (2006). La presentación de la persona en la vida cotidiana. Amorrortu.
- Graham, Janna, & González Marín, J. Daniel. (2017). Parásitos como nosotros: ¿qué es eso llamado tendencia parasitaria? *Andamios*, 14(34), 137-163. <https://cutt.ly/2hLI0sx>
- Granado, C. y Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos*, 11, 93- 112. <https://cutt.ly/JhLI2LG>
- Guillén, Cristina Irma. (2008). Los rituales escolares en la escuela pública polimodal Argentina. *Avá*, (12), 137-156. <https://cutt.ly/GhLI8rZ>
- Hardin, R., & Cullity, G. (2003). The free rider problem. <https://cutt.ly/qhLI4hL>
- Harford, T. (2006). Cómo ser menos ignorantes de nuestra propia ignorancia. Recuperado el 3 de mayo de 2019, de *Financial Times* website: <https://cutt.ly/mhLI7kB>
- Henao, Oscar y Córdoba L., José Fernando (2007). Comportamiento del consumidor, una mirada sociológica. *Entramado*, 3 (2), 18-29. <https://www.redalyc.org/articulo.oaid=2654/265420387003>
- Hernández, L. N. A., & Salazar, A. R. L. (2010). Los rituales en la escuela. Una cultura que sujeta al currículo. *Educere*, 14(49), 305-317. <https://cutt.ly/ihLI6rY>
- Herrera Guevara, Asunción (2018) La conspiración de la ignorancia: Una reflexión sobre el progreso y sus paradojas. *Comares*.
- Hidalgo Villegas, L. N. (2017). Imaginario universitario: ¿Qué significa la universidad para los jóvenes estudiantes en Guadalajara? *Revista Pueblos y fronteras digital*, 12(23), 166. <https://doi.org/10.22201/cimsur.18704115e.2017.23.292>

- Hilario, K. E. (2015). La teoría del poder de Foucault en el ámbito educativo. *Horizonte de la Ciencia*, 5(9), 127-133. <https://cutt.ly/0hLOWzG>
- Hoyos Morles, J.I. (2016) Razón, racionalidad, razonabilidad en la escuela argumentativa de Lugano Morales. *Discusiones Filosóficas*. Año 17 N° 29, julio-diciembre 2016. pp. 111-131. DOI: 10.17151/difil.2016.17.29.8
- Hoyos, G. (2008). Educación para un nuevo humanismo en tiempos de globalización. Ponencia en el Encuentro de profesores que enseñan filosofía. *Tunja*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Javier Osuna Gil, SJ (1993) Ascética y disciplina en la espiritualidad ignaciana. Ponencia presentada en la Universidad Iberoamericana, México D.F.
- Jiménez Garcés, C. M., Pinchao Benavides, L. E., & Bejarano Chamorro, J. A. (2015). La Universidad Mariana pensada desde los imaginarios sociales de <https://cutt.ly/ehLOevr>
- Jurado, A. T. C. (2015). Uso y función en el estudio de los objetos. *Inventio*, la génesis de la cultura universitaria en Morelos, 11(25), 43-50.
- Kamin, L., (1983) Ciencia y política del cociente intelectual. Siglo XXI,
- Kohn, A. (1994) El Riesgo de las Recompensas. ERIC Digest. Diciembre 1994 ERIC Identifier: ED376990.
- Kralovec. E. y Buell, J. (2001). The End of Homework. Boston: Beacon Press.
- Lara K, Isaias (2016)- Origen posible y naturaleza del subterfugio que es el Acuerdo 200 de la SEP en: Blog de Isaias Lara Klahr. <https://cutt.ly/RhLOti5>
- Lemus. Brito (1998). Hacia Una Sociología de la Juventud. Algunos Elementos para la construcción de un nuevo paradigma de la juventud. Viña del Mar. Chile.
- Llorente, J. A. (2017). La era de la posverdad: realidad vs percepción. *Uno D+ I desarrollando ideas*, 27, 8-10.

- López Aguilar, Enrique (2009), Parazitismo en: La jornada, Domingo 5 de julio de 2009 Num: 748
- M. B. Teles y cols. Bacterias maestras del disfraz, en: Mas que ciencia... <https://cutt.ly/ehLOyRd>
- Macdonald, K. M. (1995). The Sociology of the Professions: SAGE Publications. Sage.
- Maristain, M. (2018) ¿Leen los jóvenes en México? La lectura digital hace milagros. Periódico Digital, Sin Embargo. febrero 17, 2018.
- Mathieu Bouville, (2008) The obsession with exam fairness, ArXiv preprint, 2008, <https://cutt.ly/uhLOuNF>
- Miranda, Roberto Alfredo (1995). Expectativas sobre la escuela: la percepción de la familia del escolar. Perfiles Educativos, (67). <https://cutt.ly/mhLOoxl>
- Moguel Viveros, R., & Moreno Andrade, S. U. (2005). Estrategias sociales: de la sobrevivencia a la contingencia. *Papeles de población*, 11(46), 139–159. <https://cutt.ly/chLOdDh>
- Moguel Viveros, Reyna, & Moreno Andrade, Sandra Urania. (2005). Estrategias sociales: de la sobrevivencia a la contingencia. *Papeles de población*, 11(46), 139-159. <https://cutt.ly/xhLOhrs>
- Moore, M. (2015, 26 de enero). Where to Invade Next (¿Qué invadimos ahora?). <https://cutt.ly/NhLOjI5>
- Moreno Olivos, Tiburcio (1999), "La evaluación alternativa como una herramienta para el aprendizaje", *Anales de Pedagogía*, núm. 17, pp. 131–146.
- Moreno Olivos, Tiburcio (2002), Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado, *Perfiles Educativos*, vol. XXIV, núm. 95, pp. 23–36.
- Moreno Olivos, Tiburcio (2007a), *La evaluación de alumnos en la educación secundaria*, México. Fondo Sectorial de Investigación para la Educación SEP–CONACYT, Programa de Fomento para la Investigación Educativa.

- Moreno Olivos, Tiburcio (2007b), "La evaluación del aprendizaje: una vieja historia contada desde otra ventana", en C. Barrón y E. Chehaybar (coords.), *Docentes y alumnos. Perspectivas y prácticas*, México, UNAM-IISUE, pp.147–184.
- Moreno Olivos, Tiburcio (2009a), "La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XIV, núm. 41, abril–junio, pp. 563–591.
- Moreno Olivos, Tiburcio (2009b), "La enseñanza universitaria: una tarea compleja", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXVIII (3), núm. 131, julio–septiembre, pp. 115–138.
- Muñoz, C.; Munita, F.; Valenzuela, J.; Riquelme, E. (2018) Profesores que leen y enseñan a leer: El lugar de la lectura durante la formación. En: *Revista Espacios*. Vol. 39 (Nº 40) Año 2018. Pág. 32. <https://cutt.ly/QhLJx54>
- Nava Bolanos, G. (2000). El imaginario en torno a la elección de carrera: Una estrategia de intervención desde la perspectiva del psicoanálisis. <https://cutt.ly/ohLOlJy>
- Nava, M. y Rueda, M. (2014). La evaluación docente en la agenda pública. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 1–11. <https://cutt.ly/whLJbYc>
- Norman, D. (2014). Things that make us smart: Defending human attributes in the age of the machine. Diversion Books.
- OIE. (2019). EduTrends Credenciales Alternativas. <https://cutt.ly/GhLJmI0>
- Pascal G., L. y Volontwalter, V.A. (2018) The effects of de-institutionalization and marketization on creative labourCreativity underpressure. Universidad de Amberes, En: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. vol 19 / Dic.2018 15–34 pp. <https://cutt.ly/0hLJQNn>
- Pedroza Flores, René, & Villalobos, Guadalupe. (2006). Entre la modernidad y la postmodernidad: juventud y educación superior. *Educere*, 10(34), 405–413.
- Pentiado Godoy, Ferreira Lisboa Filho, Portela Lisbôa, Stefano 48 Opción, Año 27, No. 64 (2011): 46 - 58

- Pentiado Godoy, Leoni y Lisboa Filho, Flavi Ferreira y Portela Lisbôa, Maria da Graça y Stefano, Nara (2011). Consumo, los medios de comunicación (industria cultural) y significación. *Opción*, 27 (64), 46-58 <https://cutt.ly/RhLJTvU>
- Peña Ochoa, M, y Toledo Orbeta., C. (2017). Discursos sobre clase social y meritocracia de escolares vulnerables en Chile. *Cadernos de Pesquisa* v.47 n.164 p.496-518 abr./jun. 2017. <https://cutt.ly/xhLJlqj>
- Perassi, Zulma (2009) ¿Es la evaluación causa del fracaso escolar? En: *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 50 (2009), pp. 65-80. <https://cutt.ly/QhLJP0v>
- Pérez V., M V; Valenzuela Castellanos, M; Díaz M., A; González-Pianda, J A; Núñez, J C; (2013). Dificultades de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Atenea*, () 135-150. <https://cutt.ly/FhLJLEK>
- Pichón-Rivière, E. (1984). Teoría del vínculo. nueva visión.
- Piscitelli, A. (2009). Nativos Digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación. Buenos Aires: Santillana
- Pla, J. L. (2016). Supuestos epistémicos en el análisis de la movilidad social. *Convergencia*, 23(71), 131-147. <https://cutt.ly/9hLJBho>
- Porlán, R. El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. *Investigación en la Escuela*, 1987, nº1, p. 63-70.
- Przybylska, E. (2018). The phenomenon of functional illiteracy in the light of empirical studies. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 2 (25), 91. doi: 10.12775 / pbe.2017.021
- Puyol González, Á. (2007). "Filosofía del Mérito", en: *Contrastes*, Revista Internacional de Filosofía, Volumen XII (2007) Universidad de Málaga.
- Rabinovich, D., (1990), El concepto de objeto en la teoría psicoanalítica, Ed. Manantial.

- Ravela, P. (2015). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. *Páginas de Educación*, 2(1), 49. doi:10.22235/pe.v2i1.703
- Reguillo, Rosana (2000). *Emergencia de Culturas Juveniles, estructuras de desencanto*. Editorial Norma. Ciudad de México
- Rice, William and Holland, Brett (1997) The Enemies within: Intergenomic Conflict, Interlocus Contest Evolution (ICE), and the Intraspecific Red Queen. *Journal Article: Behavioral Ecology and Sociobiology*. Vol. 41, No. 1 pp. 1-10.
- Rodriguez Anchuela, V. (2013). Influencia e implicación de los padres en la orientación vocacional de los hijos. (Universidad Internacional de la Rioja. Facultad de Educación). <https://cutt.ly/fhLJ8IK>
- Said-Hung, E., Gratacós, G., & Cobos, J. V. (2017). Factores que influyen en la elección de las carreras de pedagogía en Colombia. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 31–48. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201701160978>
- Salamone, J. D., Correa, M. (2002). Motivational views of reinforcement: implications for understanding the behavioral functions of nucleus accumbens dopamine. *Behavioural Brain Research*, 137(1–2), 3-25.
- Sandler J. (1989) "Proyección, Identificación, Identificación Proyectiva". Madrid: Tecnipublicaciones.
- Segales, J.A. (2016) Los destinos de la pasión de la ignorancia Productos de carteles de preparación para las IX Jornadas NEL: Violencias y pasiones, Guayaquil, 2016 Boletín-21 a-ritmo propio, <https://cutt.ly/fhLJ6yA>
- Shober, D. (2016). Promote literacy through reading programs for freshmen. *Reading and writing*, 7 (1). doi: 10.4102 / rw.v7i1.117
- Tarazón-Ruiz, F.-A., & Gutiérrez Rohán, D. C. (2013). ¿Qué leen los profesores de la Universidad de Sonora? Un estudio sobre la lectura como práctica cultural. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 4(9). <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2013.9.84>

- Thayer, W., Collingwood-Selby, E., & McGlazer, R. (2019). The Non-modern Crisis of the Modern University. *Critical Times*, 2(1), 59-84.
- Thorndike, R. y Hagen, E (1969) *Medición y Evaluación en Psicología y Educación*. John Wiley & Sons Inc.
- Tonucci, F. (1999). *¿Enseñar o aprender?* Caracas: Laboratorio Educativo.
- Tonucci, F. (2005). *¡Cuando los niños dicen basta!* Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Trahtemberg, L. (2001) Efectos de las recompensas en la creatividad. *Punto de Encuentro*. No 78. 10 May 2001. <https://cutt.ly/vhLKyOD>
- Treviño Villarreal, E. y Treviño González, G.I. (1993) Factores Socioculturales Asociados al Rendimiento de los Alumnos al Término de la Educación Primaria: Un Estudio de las Desigualdades Educativas en México. INEE. México.
- Trivers, R. (2015). La insensatez de los necios: la lógica del engaño y el autoengaño en la vida humana. Katz.
- Turner, V. (1988). *El proceso ritual*. Madrid: Taurus.
- Vain, P. (1997). Los rituales escolares y las prácticas educativas. *Posadas: Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones*. <https://cutt.ly/vhLKopT>
- Vasquez, J. D. (2013). Análisis del discurso adultocéntrico. *Ideas website*: <https://cutt.ly/yhLKa5v>
- Velázquez Narváez, Y., & González Medina, M. A. (2017). Factors associated with student persistence: The case of the UAMM-UAT. *Revista de la Educación Superior*, 46(184), 117–138. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.003>
- Vera, Julio y José Manuel Esteve (coords.) (2001), *Un examen a la cultura escolar. ¿Sería usted Xaveriana*, (108)?
- Villarroel Idrovo, J; (2012). Las calificaciones como obstáculo para el desarrollo del pensamiento. *Sophia*, Colección de Filosofía de la Educación, 141-151 <https://cutt.ly/phLKfCN>

Yongtaek Oh, Christine Chesebrough, Brian Erickson, Fengqing Zhang,
John Kounios (2020). An insight-related neural reward signal.
NeuroImage 214
<https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2020.116757>

Zelmanovich, P. (1997). Efemérides, entre el mito y la historia. Paidós.