

Artículos



La inhibición intelectual: una respuesta del sujeto frente a la evaluación*

María Paulina Mejía Correa**



Si nosotros como educadores y educadoras pudiéramos descifrar esa red simbólica e imaginaria que se construye en las aulas, podríamos crear, sin duda, mejores condiciones de aprendizaje, pues los alumnos no son sólo intelecto, actitudes y aptitudes, también están contruidos por afectos inconscientes que se disparan en toda relación significativa y que inciden en el desempeño escolar

Alvarado (2005)

Resumen

La inhibición intelectual: una respuesta del sujeto frente a la evaluación Intellectual inhibition: a response to the subject to evaluation

¿Por qué para ciertos sujetos el encuentro con la evaluación académica desencadena una especie de inhibición intelectual? La evaluación es un encargo que le hace la cultura a los docentes. Un poder que no sólo evalúa el conocimiento adquirido por el estudiante, sino que también, en el ámbito imaginario, califica su ser. Ello le atribuye al acto evaluativo un significado que, en ocasiones, desencadena una gran angustia en el sujeto evaluado. Este escrito pretende explorar aquellos dispositivos psicopedagógicos que exacerban o menguan la inhibición intelectual que sucede en ciertos estudiantes, afectando su desempeño académico en los eventos evaluativos.

Abstract

Why, for some subjects, the encounter with academic evaluation results in a sort of intellectual inhibition? The evaluation is a must in teaching culture. A power that does not only evaluate the student's acquired knowledge but also, in the imaginary field, it grades its being. This attributes to the evaluation act a meaning which, at times, results in great anguish of the subject graded. This piece pretends to explore such psycho pedagogical mechanisms that worsen or smooth intellectual inhibition of certain students affecting their academic performance in evaluation events.

Résumé

Pourquoi pour certains sujets la rencontre avec l'évaluation académique déchaîne une espèce d'inhibition intellectuelle? L'évaluation est une responsabilité qui fait la culture aux enseignants. Un pouvoir qui n'évalue seulement la connaissance acquise par l'étudiant, mais plutôt dans l'environnement imaginaire note son être aussi. Cela attribue à l'acte évaluatif une signification que quelquefois provoque une grande angoisse dans le sujet évalué. Cet écrit cherche à explorer ces dispositifs psycho pédagogiques qui exacerbent ou diminuent l'inhibition intellectuelle qui se passe chez certains étudiants, en touchant leur performance académique dans des événements évaluatifs.

Palabras clave

*Evaluación, inhibición intelectual, evaluación formadora.
Evaluation, intellectual inhibition, forming evaluation.*

* Texto elaborado como producto del Diplomado en Fundamentación pedagógica y didáctica universitaria, Universidad de Antioquia, 2006.

** Profesora Departamento de Pedagogía, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
E-mail: mpmejia@quimbaya.udea.edu.co

Es común que se dé una fuerte inhibición intelectual en algunos estudiantes al momento de presentar un examen oral o escrito. Este ensayo busca construir una aproximación explicativa a este fenómeno. Para tal fin, se fundamenta en reflexiones psicopedagógicas que permiten producir, como decía María Zambrano, algunos “claros del bosque”.

La evaluación como juicio subjetivo

Una de las acepciones posibles de la palabra evaluación es “Señalar el valor de algo” (*Buscador de palabras*, 2004). En principio, se podría suponer que, desde el enfoque tradicional de la educación, la evaluación ha buscado medir la adquisición de conocimientos del estudiante, y con ello autorizarlo o darle unos derechos (Morales, 2006). Al respecto, Fanny Angulo señala:

Tradicionalmente la evaluación ha tenido una función principal, de carácter social mediante la cual el profesor da un informe de los progresos del estudiante, a él mismo y a la sociedad, generalmente al final de un período lectivo. La evaluación sirve además para seleccionar y clasificar estudiantes. También determina si el estudiante es merecedor del título que la sociedad exige al finalizar una etapa educativa, para ejercer una profesión (2002: 2).

Entendida así, la evaluación es un medio que el profesor utiliza para responder, ante un tercero (la institución), sobre el rendimiento obtenido por sus estudiantes en un período fijado. Este tercero determina si el sujeto en cuestión es “merecedor” de un derecho. Dicho de otro modo, el estudiante debe testificar un tener que le acredite y le dé derecho a un conferimiento social.

Por tanto, la evaluación supone tres elementos: la institución, el evaluador y un sujeto evaluado. Se podría pensar que el evaluador

hace las veces de juez, en tanto señala donde hay “faltas” y si hay o no licencia para continuar. Es un otro que tiene el poder de clasificar al sujeto, de rendir un informe a la sociedad. El evaluado debe presentarse, en lo posible, completo a nivel del conocimiento. Esa es su defensa: no dejar agujeros.

Como dice Angulo (2002: 3), el profesor se constituye en “juez” cuando es él quien decide si las actividades del estudiante están mal o bien.

Si se explora la definición del significante *juez*, se encuentra que es una: “Persona que tiene autoridad y potestad para juzgar y sentenciar” (*Buscador de palabras*, 2004). Esta definición señala cómo el profesor, en calidad de juez, está en la serie de aquellos Otros que establece la cultura con potestades especiales. En este caso, el docente es quien determina si el estudiante es merecedor de un título, de un progreso, de un ascenso. Con ello pareciera que se evalúan dos dimensiones: el tener y el ser. No sólo se juzga qué sabe; también a qué derechos se hace acreedor el estudiante o a qué sanciones: avanzar hacia los grados superiores o detenerse. Visto así, la función del evaluador puede resultar profundamente abrumadora y excesiva para el sujeto evaluado, en tanto existe un Otro que tiene sobre él un gran poder: calificarlo. Ello no supone simplemente recibir una nota; también que el estudiante se identifica con la nota, cree que él es la nota.

En el imaginario académico, una “mala nota” es sinónimo de “fracaso”. Anny Cordié señala que

El fracaso escolar, opuesto al éxito, implica un juicio de valor, y este valor es función de un ideal. El sujeto se construye persiguiendo las ideas que se le proponen a lo largo de su existencia (2003: 22).

La nota puede suponer la cercanía a unos ideales sociales o, por el contrario, un alejamiento

que tiene consecuencias: la pérdida de valor. La nota califica al ser:

Triunfar en la escuela, constituye una perspectiva de lograr más adelante una buena situación, y en consecuencia tener acceso al consumo de bienes. Es también “ser alguien...” (Cordié, 2003: 23 y 24).

El docente, al poner una nota, traza una marca en el ser. Las notas son significantes con un fuerte significado subjetivo y social. Quizá ello explique el porqué los actos evaluativos suponen cierto grado de angustia para muchos estudiantes, cierta inquietud. Es como estar ad portas de un juicio vital.

Y en ese escenario, en ese juicio, el docente puede asumir múltiples posiciones frente al discípulo: ser indulgente, compasivo o, por el contrario, muy severo. Es común encontrar expresiones entre los estudiantes como: “A ese profesor no le gana nadie”; “ese profesor raja a todo el mundo”; “ese profesor es una madre”. Así se configura en los imaginarios sociales un otro evaluador, bien como un tirano o como un otro sin ley.

Muchos son los semblantes del maestro. Sin embargo, existen nuevas tendencias pedagógicas que han querido modificar esa representación del maestro como aquel que castiga:

La relación maestro-alumno sufre una transformación en la escuela nueva. De una relación de poder - sumisión que se da en la Escuela Tradicional se sustituye por una relación de afecto y camaradería (Morales, 2006: 5).

Con ello se ha intentado menguar esa dimensión del docente como un otro que somete a sus alumnos, y se autoriza la corriente del amor en el escenario educativo. Darle lugar al amor es, de algún modo, reconocer que esa dimensión también tiene consecuencias en la relación maestro-alumno; que los procesos de

enseñanza-aprendizaje no se juegan sólo desde las funciones intelectuales. Sin embargo, cabe preguntarse si realmente el profesor debe y puede ser percibido por el alumno como un par, como un “camarada”. Se podría señalar que esta condición de par va en contravía del proceso de autorización que debe hacer todo estudiante de su maestro, en tanto posee un saber no sabido por el estudiante y representa la autoridad. Esto le hace diferente, esto lo exime de la condición de par. Entonces, si bien con esta nueva versión del docente se le quiere restar esa dimensión de amo, quizá no convenga que se le vuelva un igual.

Sigmund Freud, en su texto *Sobre la psicología del colegial*, señala cómo la relación que tiene el alumno con el saber está medida por la relación que éste tiene con el docente:

[...] y en muchos el camino hacia la ciencia pasaba exclusivamente por las personas de los maestros; era grande el número de los que se atascaban en este camino, y algunos —¿porqué no confesarlo?— lo extraviaron así para siempre (1980: 248).

Esta afirmación de Freud es contundente: el vínculo con el maestro deja huellas definitivas en la relación del alumno con la ciencia. De tal modo, un joven podrá apartarse definitivamente de un saber, tal vez como consecuencia de una transferencia negativa con su profesor.

Ahora bien, los afectos que se despliegan hacia el docente no son sólo la responsabilidad de este último. Freud señala, en el mismo texto, de qué manera las *imágenes* infantiles son transferidas al docente. Así, una *imagen paterna* hostil se traerá una y otra vez a las aulas, y será el lente a través del cual el alumno perciba a su docente. Las imágenes son huellas mnémicas que quedan plasmadas en lo psíquico, debido a las primeras relaciones tempranas del infante:

Así, esos conocidos posteriores han recibido una suerte de herencia de sentimientos, tropiezan con simpatías y antipatías a cuya adquisición ellos mismos han contribuido poco (Freud, 1979: 248).

Entonces, proponer que el docente sea afectuoso con los alumnos puede sugerir que el amor facilita la adquisición de conocimiento. Sin embargo, no todo depende de la calidad humana del docente. En muchas ocasiones el joven, en la primera sesión de clase, construye una imagen de su futuro docente que se interpondrá en ese vínculo bien del lado del amor, o bien del lado de la hostilidad. Sobre el docente se depositan, entonces, imagos construidas en la infancia que van a afectar este encuentro. Dichos de algunos estudiantes como: “no sé qué tiene, pero no me lo soporto”, indican que algo de sí afecta e incide en gran medida en el modo como se interpretan las percepciones. En tal sentido, no todo depende de las cualidades del objeto percibido; también inciden, en el juicio, las huellas mnémicas que, como lente, intervienen en la interpretación de los hechos.

Recapitulando, el docente, en su calidad de evaluador, establece un escenario en el cual el alumno es calificado, no sólo por lo que sabe, sino en su ser. Debido a la significación imaginaria que se le da a la nota, el estudiante se atribuye una valoración en función de ésta. Ello genera, en la mayoría de lo educandos, una suerte de angustia, promovida o no por los semblantes del docente.

Evaluación e inhibición intelectual

Ahora bien, la pregunta central de este escrito supone saber porqué para ciertos sujetos el encuentro con la evaluación desencadena una especie de “inhibición intelectual”. Así, hay personas que estudian, le explican a sus compañeros, dicen comprender y aplicar la teoría, pero cuando llegan al examen, algo pasa... todo queda en blanco... no deviene nada...

sólo la angustia sorda. La persona no recuerda nada. No entiende lo que lee. Situaciones como éstas conducen necesariamente a la pregunta por el destino psíquico del conocimiento previamente construido. O, dicho de otro modo, ¿qué pasó con el recuerdo? Parece que algo eclipsa las funciones del yo, algo inhibe las operaciones intelectuales. El pensamiento y la memoria no evocan, no conectan significantes ni producen asociaciones similares a lo estudiado. Insistamos: si el estudiante ha logrado que los conceptos trabajados cobren un valor, produzcan significados, ha impreso huellas mnémicas, ¿qué factor interrumpe su funcionamiento cognitivo?

Al respecto se puede señalar que, en la relación del sujeto con el saber, un elemento nuevo entra en escena y desencadena una especie de cortocircuito, que interrumpe las asociaciones propias del pensamiento. Ese elemento es la *presencia del evaluador*, el encuentro con un Otro —el docente— que tiene un poder sobre el sujeto: juzgar su acción, juzgar su relación con el saber, juzgar su ser.

Ese encuentro señala que en el rendimiento académico no sólo cuenta la relación que el estudiante tenga con el saber ni las técnicas cognitivas que implemente para almacenar la información. Es fundamental también la relación que el estudiante teja con el profesor:

Sabemos, por ejemplo, que el rechazo al profesor se traduce a menudo en rechazos a la materia que imparte, lo que para algunos alumnos conduce con los años a tomar decisiones vocacionales donde ésta no está incluida (Alvarado, 2005: 13).

La representación que se hace el alumno de su docente es crucial en el modo como éste se relacione con el saber, bien del lado del amor o del desamor, bien del lado del apetito de saber o, por el contrario, del lado del desgano. Si ello ocurre con el objeto de la relación maestro-alumno, también sucede en la relación del estudiante con el acto evaluativo.

Entonces, si el estudiante se inhibe intelectualmente ante la presencia del evaluador, se puede preguntar: ¿qué representa para el estudiante la presencia del docente en función de evaluador? ¿De qué poderes lo inviste? ¿Por qué está situación es vivida como una situación de peligro?

Se había dicho que el docente entra a hacer parte de una serie, antecedida por la relación con los padres y los hermanos. El docente es, entonces, una especie de sustituto paterno y materno. Alguien investido por la cultura con poderes especiales. Es una imagen muy similar a la imago paterna, figura portadora de ideales, pero que, a su vez, tiene la función de ordenar la vida pulsional del sujeto. En ese punto, si bien es un ideal digno de admirar, también es un estorbo a la vida anímica. El docente, pensado desde esta perspectiva, sería portador de un saber, y como legislador, tiene la potestad de “juzgar”.

Entonces ¿qué pasó con la construcción de la imago paterna en estos estudiantes? Freud señala que uno de los resortes psíquicos que explica la inhibición intelectual es un conflicto entre el yo y el superyó.

Cuando se alude a la inhibición intelectual, se está señalando que las operaciones del pensamiento se detienen temporalmente como consecuencia de un conflicto psíquico. En el ámbito laboral o académico, la inhibición se puede presentar como disminución del deseo de trabajar, realización deficiente del trabajo, aparición de una serie de síntomas orgánicos que son incompatibles con la labor a realizar, distracciones continuas, pérdida de tiempo, interrupciones constantes de la labor, entre otras (Freud, 1979: 85).

Como se anotó, esta inhibición es producida por un conflicto entre el yo y el superyó. Dos fuerzas que pulsan, se oponen, se contradicen. El yo es la instancia psíquica que vela, entre otras, por el funcionamiento de las actividades intelectuales. El superyó es una ins-

tancia moral que juzga al sujeto, bien por sus actos o por sus intenciones. Es el encargado de vigilar la cercanía del yo con sus ideales y es, a su vez, esa voz intrapsíquica que despliega severos juicios que descalifican al sujeto. Descrito así, el docente puede ser una figura muy cercana al superyó, si asume que su función es vigilar y castigar, si su interés fundamental es que los estudiantes estén, a cualquier precio, a la altura de los ideales de su época.

Pero a nivel intrapsíquico, el superyó es la instancia autoevaluadora del sujeto. En tal sentido, a mayor fortaleza del superyó, mayores serán las exigencias que le haga al yo, mayor su severidad, peores los juicios que emita hacia el sujeto. Si se parte de esta premisa, no es ninguna garantía para el aprendizaje contar con el poder de la autoevaluación en los estudiantes, pues de hecho lo que se encuentra en el ámbito académico es que un exceso de autoevaluación puede paralizar las funciones intelectuales.

Así, algunos sujetos tienen incorporado un juez muy severo, otro que los juzga, descalifica y desalienta. Es llamativo que esta instancia se exacerba cuando el sujeto se encuentra en la realidad con Otro, en este caso un docente, que haga las veces de evaluador. ¿Por qué? Porque el alumno le trasfiere al docente la misma severidad que él ejerce contra sí mismo. El estudiante, entonces, frente a una hoja en blanco, frente a un examen o frente al grupo que debe exponer algún tema, puede experimentar un grado de angustia tal, que el yo se desconfigura y ningún pensamiento mengua ese afecto, el cual se acompaña con juicios del talante: “Voy a perder”, “no voy a ser capaz”, “se van a burlar de mí”, “yo no se nada”, “no soy capaz”. Estas frases se repiten como certidumbres, sin posibles diques que aminoren su fuerza, mermando la producción intelectual.

Con lo anterior se quiere señalar que la evaluación educativa es un escenario propicio para la exacerbación del superyó en ciertos

sujetos y, en consecuencia, para la inhibición intelectual. Ahora bien, si a ello se le suma que el sujeto tiene una imago paterna o materna del lado de la severidad, es muy probable que ante cada nuevo encuentro con un docente emerja, de manera violenta, esa instancia crítica.

La severidad del superyó tiene un origen muy preciso. Del lado de la imago materna se encuentra un Otro que le ha transmitido al sujeto mucha labilidad en el deseo. Es un Otro que ha recubierto al sujeto con un pobre investimento amoroso, lo cual ayudará a que el sujeto quede identificado en su ser a significantes muy negativos. Del lado de la imago paterna, la severidad del superyó está asociada al encuentro con un Otro de la ley muy inconsistente. En consecuencia, el sujeto erige una suplencia de la autoridad del lado de la tiranía, erige otro intrapsíquico muy severo, un evaluador despiadado que se exagera toda vez que el sujeto se distancie de lo ideales sociales.

Lo anterior permite afirmar que un estudiante puede presentir el malestar que se avecina si pierde un evento evaluativo: severos juicios contra sí mismo y una profunda descalificación del ser.

Por otro lado, debido al mecanismo de la *proyección*, el sujeto suele reflejar, en un otro investido de autoridad, las características de su superyó. En este caso, será el docente investido de todos los poderes de esta instancia. El alumno quedará petrificado ante la aparición de ese "tirano" que lo juzga con extrema severidad. Por tanto, la prevalencia de la angustia inhibe las funciones intelectuales, hasta el punto de "borrar" todo lo estudiado. Los duelos amorosos son otra operación psíquica que ilustra el gran empobrecimiento psíquico y desmedro en las actividades intelectuales, que supone el dolor.

La evaluación formadora frente a la severidad del superyó

Ahora bien ¿es posible disminuir, desde los dispositivos pedagógicos, la exacerbación del superyó?

Angulo refiere que la evaluación puede tener una función pedagógica, en tanto se busque "regular el proceso de enseñanza-aprendizaje para que el estudiante aprenda" (2002: 1). Ello significa que esta modalidad de evaluación busca detectar y analizar aquellos aspectos que, bien desde la enseñanza o desde el aprendizaje, obstaculizan la construcción de conocimiento de parte del estudiante, con el fin de introducir estrategias a nivel pedagógico que resuelvan estos impases.

Esta modalidad de evaluación invita a hacer algo con la falta, con la carencia de conocimiento, algo más que juzgar y descalificar. La carencia del alumno, bajo esta óptica, debe ser comprendida y analizada tanto por el docente como por el estudiante, con el fin de introducir correctivos en el proceso. Esta evaluación formadora no es un juicio condenatorio, es un espacio para pensar-se. De este modo, donde hay dificultades en la construcción del conocimiento es porque algo pasa, algo debe ser descifrado. Y este saber que se produce tiene, como dice la profesora Angulo, un carácter *regulador* para el alumno, en tanto al leerse podrá situar de qué lado está su dificultad. El profesor, por su parte, deberá ajustar sus estrategias a las particularidades del grupo con el que trabaja. Ello significa que las estrategias no podrán ser establecidas de antemano; ellas son el resultado de la lectura del devenir grupal, de sus lógicas, de sus resistencias, de sus desvíos en la producción del conocimiento.

Para terminar, se puede afirmar que el acto evaluativo despliega en el estudiante una serie de fantasmas que pueden inhibir su producción intelectual. Hay semblantes del

docente y modelos pedagógicos que contribuyen a ello. Hay otros modelos que buscan impactar los procesos de formación del alumno, no desde la sanción y el juicio moral, sino desde el desciframiento de los actos del alumno. El profesor, entonces, será no sólo quien propicia la construcción del conocimiento, sino también alguien que ayudará a develar los obstáculos que interfieren el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencias biblio y cibergráficas

Alvarado C., Kathia, 2005, "¿Qué nos puede aportar el psicoanálisis en la comprensión de las relaciones en la escuela?", Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación" [en línea], disponible en: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/extra-2005/archivos/psicoanalisis.pdf>, consulta: noviembre 2006

Angulo, Fanny, 2002, "Enseñar. Aprender y evaluar: tres procesos inseparables", Documento entregado

en el contexto del Diplomado en Pedagogía y didáctica, por el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Buscador de palabras, 2004, [en línea], disponible en: <http://palabras.smaldone.com.ar/>, consulta: noviembre de 2006.

Cordié, Anny, 2003, *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Freud, Sigmund, 1980, *Sobre la psicología del colegial*, Buenos Aires, Amorrortu.

_, 1980, *Inhibición, síntoma y angustia*, Buenos Aires, Amorrortu.

Morales, Maribel Elena, 2006, "Enfoque tradicional y enfoque contemporáneo de la didáctica", *Monografías.com*, [en línea], disponible de: <http://www.monografias.com/trabajos14/enfoq-didactica/enfoq-didactica.shtml> consulta: noviembre de 2006.

Referencia

Mejía Correa, María Paulina, "La inhibición intelectual: una respuesta del sujeto frente a la evaluación", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XIX, núm. 48, (mayo-agosto), 2007, pp. 109-115.

Original recibido: marzo 2007

Aceptado: abril 2007

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
