

GERMÁN CARVAJAL\*

## LA PÉRDIDA DEL SUJETO EN LA EVALUACIÓN ESCOLAR TÍPICA

### Suerte, trampa y desprestigio de la memoria

#### Resumen

*Este artículo se refiere a una contradicción esencial al proceso de evaluación tradicional en los procesos pedagógicos normales. Tal contradicción consiste en que dicha evaluación pierde al sujeto pese a ser un proceso orientado a comprender un sujeto. La demostración de esta afirmación comienza con una clarificación de los conceptos de evaluación y aprendizaje; luego una descripción de los rasgos del proceso tradicional de evaluación, como son el aislamiento del sujeto, el predominio de la escritura, el desprestigio de la memoria y el saber como el ajuste de una afirmación a un criterio previo. Del análisis de estos rasgos se determinan dos consecuencias: el azar y la trampa, en la consumación de las cuales se evidencia la pérdida del sujeto para la pedagogía.*

**Palabras clave:** Evaluación, sujeto, aprendizaje, memoria, saber, aislamiento, escritura, azar, trampa.

#### Abstract

*This paper deals with a contradiction essential into the traditional process of evaluation in standard schools. Such a contradiction consists in the fact that the real subject is lost in the evaluation process, in spite of being a process targeted to comprehend the subject. The demonstration of the statement above proceeds firstly by starting from a precision on the concepts of evaluation and learning, secondly a description of traditional evaluation process, this description is intended to point out some features like the subject isolation, the overwhelming presence of the writing text, the decay of memory, and the concept of knowledge consisting on matching statements to a previous criteria. The analysis of those features just listed lead to determine two main consequences as random and cheating; in the consummation of which the subject is lost.*

**Key words:** Evaluation, subject, learning, memory, knowledge, isolation, writing, random, cheating.

#### INTRODUCCIÓN

Este escrito tiene por objeto principal hacer una crítica de la *evaluación escolar típica*, la cual asumo como todo aquel procedimiento evaluativo que, en alguna manera, sigue el paradigma oficial del *examen de Es-*

*tado*; esto es: un formato escrito con preguntas, cuestiones o problemas, las cuales deben ser resueltas por

\* Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. E-mail: grmncarvajal@hotmail.com

Texto recibido el 15 de julio de 2004 y aprobado el 7 de noviembre de 2004.



el estudiante, cuyas respuestas serán examinadas luego por un funcionario (o una máquina), con el fin de proferir un diagnóstico sobre el saber del sujeto que presentó la prueba. La crítica que pretendo desarrollar aquí se puede expresar en un teorema fundamental: *la evaluación escolar típica no es una evaluación real porque aunque pretende examinar la incidencia del proceso didáctico en el sujeto, lo que termina haciendo es anulando al sujeto.*

Para demostrar este teorema, lo que primero haré será una delimitación del concepto general de evaluación y sus conceptos subsidiarios, este paso es el que me dará la utilería básica desde la cual desarrollar el análisis. En segundo lugar, examino la evaluación en el contexto de la escuela tradicional, para destacar las características de la evaluación típica que me interesan para mis propósitos; se trata de cinco aspectos los cuales son: *la evaluación como cierre del proceso didáctico; el aislamiento del sujeto; el dominio de la escritura; la distorsión del saber y la precisión en la respuesta.* El análisis de estas carac-

terísticas me permitirá llegar, en tercera instancia, a tres principios: *el desprestigio de la memoria, el azar y el fraude*, en cuyo juego se consuma la falencia que denuncio: *la pérdida de la subjetividad.*

### 1. Sobre el concepto de evaluación en general

La evaluación es un procedimiento pedagógico por antonomasia. Porque, básicamente, es el procedimiento por el cual se efectúa el control de todo proceso pedagógico, pues se trata de la única manera de saber si los objetivos se han conseguido o no. La evaluación es inseparable de la educación, y todo proceso de enseñanza se constituye como tal en la evaluación. Desde un punto de vista más preciso, la evaluación es un procedimiento por el cual un sujeto sabe si él mismo u otro sujeto han logrado *aprender* determinado contenido. Quiero detenerme en este *aprender*. Porque cuando se habla de evaluación, en el contexto de temas pedagógicos, es inevitable mencionar el *aprendizaje*, pues la evaluación no se puede pensar con claridad sin, a su vez,

tener claro lo que es el aprendizaje; aquel concepto supone éste. Requiere, pues, una definición de aprendizaje. La definición que tengo ahora a la mano y que usaré para analizar la noción de evaluación es la siguiente: *La capacidad humana innata de inventar y heredar una forma colectiva de experiencia.*

En el contexto de este escrito, no tengo espacio ni tiempo de ponerme a delimitar los supuestos que justifican esta definición; sea ésta, pues, mi punto de partida, mi axioma<sup>1</sup>. Sin embargo, es preciso añadir unos comentarios explicativos: el aprendizaje es una capacidad *innata*, todo sujeto humano nace con ella y la desarrolla durante su vida; no se puede aprender a aprender (como rezan pomposamente ciertos lemas pedagógicos); por otro lado, se trata de una capacidad *intrasubjetiva* en el sentido de que posibilita que *en* el sujeto, en su interioridad, se desarrollen *disposiciones* que lo habilitan para actuar. La capacidad de aprendizaje como tal no se puede observar en un sujeto, pero sí se puede deducir de las acciones de éste, o sea, de lo que el sujeto manifiesta *ante otros o ante sí mismo, incluso*. De otra parte, es una capacidad *intersubjetiva*, pues pueden compartirse sus resultados: lo que un sujeto aprende, también lo puede aprender otro. De otra parte, lo que se aprende son disposiciones que posibilitan al sujeto ejecutar

<sup>1</sup> Para efectos de este escrito, me basta con poner la definición y luego añadir unos comentarios explicativos. No justifico cómo la obtuve porque eso requeriría otro artículo mucho más extenso que éste. La tomo como punto de partida, no como punto de llegada, pues la necesito para demostrar, no necesito demostrarla a ella. Valga, de paso, esta nota para aclarar que este escrito carece de citas porque son innecesarias debido precisamente al hecho de que pretende ser una reflexión con cierto nivel de autonomía en el sentido de que no pienso que necesite argumentos de autoridad para confiar en el rigor de mis deducciones y la claridad y certeza de mis afirmaciones, lo cual es válido en el trabajo filosófico y, en general, en el trabajo intelectual. Si fallo en esta confianza, el lector avezado y crítico sacará sus propias conclusiones.



acciones; esto se evidencia hasta en la forma gramatical de uso del verbo aprender, cuyo objeto directo, normalmente, es un verbo en infinitivo: se aprende a leer, a nadar, etc. Se aprende en el contexto de una acción, y el ejercicio de las acciones implica desarrollar conocimientos sobre los objetos de que versan las acciones: aprender a nadar implica conocer técnicas de respiración, por ejemplo; aprender a leer implica conocer los caracteres del alfabeto en que se lee, los soportes materiales sobre los que se imprimen esos caracteres (libro, periódico, etc.). La capacidad innata de desarrollar disposiciones, a partir de las relaciones que se entablan con el mundo circundante, lleva a los sujetos al hecho de poder *heredar* formas de relacionarse con ese mundo, heredarlas en la corriente de una tradición en la que esos sujetos nacen, y también les permite, esta capacidad, dado el caso, *inventar* una forma de relacionarse con el mundo. *Inventar* es una manifestación de la capacidad de aprender en su sentido más primigenio: el sentido de *tomar*. Inventar es construir, crear, a partir de un insumo tomado de la realidad.

He afirmado, al comienzo de este escrito, que entiendo la evaluación pedagógica como el procedimiento por el cual un sujeto sabe si él mismo u otro sujeto ha *logrado aprender*. Sea cual sea la forma que asuma este procedimiento, el sujeto en cuestión sólo sabrá lo que desea si el evaluado *actúa*; por consiguiente, el objeto directo de la evaluación son las acciones, que a su vez son también el objeto directo del aprendizaje, pues en el ejercicio de la acción se desarrollan las disposiciones que capacitan para esas mismas acciones. Sin embargo, en la medida en que la disposición a la acción supone conocimientos y saberes sobre los objetos de que versa la acción, al someter a un sujeto a una evaluación, a lo que se está apuntando, en últimas, no es a lo aprendido (las habilidades para actuar, el conocimiento, el saber) sino

al *aprendizaje*. Esto último queda claro de la siguiente forma. Hay una obvia diferencia entre *lo que se aprende* y el *aprendizaje*: lo primero es un producto cultural; lo segundo, una capacidad psicosomática natural. En el caso de la pedagogía, de la técnica de orientación social para preservar un legado cultural, lo que se aprende no se evalúa porque se lo supone como válido y universal, digno de ser preservado a lo largo de la sucesión generacional. En cambio, lo que sí se evalúa es el aprendizaje, y el aprendizaje es, siempre, aprendizaje de un sujeto; lo que se evalúa, por ejemplo, en el contexto de la enseñanza de matemáticas no es *la división* sino la capacidad de un sujeto para ejecutar una operación de división. Lo que se evalúa es la formación, o sea, el desarrollo de la capacidad de aprendizaje, no el contenido del mismo.

El aprendizaje, en la medida en que es una capacidad de desarrollar disposiciones, tiene que ver con la *memoria*, dado que la memoria (psíquica o somática) es la que permite hacer del sujeto *portador* de un legado cultural. El fundamento de todo aprendizaje es la memoria, y pese a muchas cosas que se digan hoy día tratando de minimizar el factor de la memoria, en asuntos de pedagogía, lo cierto es que no se puede aprender sin memoria, es decir, no se puede saber o conocer; en suma, no se puede actuar. La memoria es el sedimento dejado por el proceso de experimentar el mundo circundante, sedimento en el que se halla la pervivencia de la tradición, ya sea ésta una tradición tiempo ha instituida, o una tradición naciente. El sujeto es portador de la cultura gracias a su capacidad de aprendizaje, de memoria. Casi se puede afirmar que cuando uno aprende algo, *lo aprende de memoria*. De forma ordinaria, se entiende la memoria como el almacenamiento de un dato que se reproduce luego con exactitud, pero sin justificación de su por qué o sin un proceso de argumentación o pensamiento com-

plejo. Entonces, en este sentido, la memoria es la capacidad de devolver el dato –sin ninguna reflexión– frente a una circunstancia, de forma maquinal como la memoria de un computador. Pero la memoria, por supuesto, es más que eso: en los actos de análisis, de reflexión, de argumentación, de justificación, etc., en los actos de pensamiento más complejos la memoria está presente y es determinante para el éxito de esos actos. Por ejemplo: en un acto de análisis complejo, como el análisis de un texto, el sujeto que lleva a cabo el procedimiento sólo puede encontrar los elementos que busca si *posee* criterios de referencia básicos que le permitan identificarlos, y esta *posesión* de esos elementos no es otra cosa que la memoria del sujeto. Así, pues, de lo anterior tengo dos premisas que son las siguientes:

- 1] La evaluación es un proceso que apunta a examinar la capacidad de aprendizaje.
- 2] El aprendizaje se funda, necesariamente, en la memoria.

## 2. La evaluación en el contexto de la escuela

Entenderé por *escuela* todo aquel espacio físicamente delimitable, en cuyo seno se producen los acontecimientos propios de la pedagogía, encaminados a la reproducción cultural, en el ámbito de los grados formales, desde la primaria, pasando por el bachillerato hasta la universidad. ¿De qué manera se realiza la evaluación en la escuela? Actualmente, la escuela forma parte de un sistema gobernado, en sus principios, por el Estado. Las leyes del Estado reglamentan el sistema pedagógico oficial en cuanto tiene que ver con la división de los grados, su número, el currículo, etc. Existe, además, un procedimiento general denominado *examen de Estado* mediante el cual se diagnostica la calidad del sistema pedagógico oficial mismo. Este procedimiento arquetípico condiciona los procedi-

mientos intermedios dentro de la escuela, pues al ser el examen que efectúa el Estado con el propósito de diagnosticar la calidad de los procedimientos pedagógicos que se llevan a cabo en la escuela, entonces sus parámetros se toman legítimamente como el paradigma del examen escolar. El examen escolar típico, que es el que analizaré en este escrito, tiene unas características prominentes que paso a describir y analizar a continuación.

### 2.1. La evaluación como meta de la enseñanza y como proceso de aislamiento

La organización pedagógica de las formas de enseñanza dominantes actualmente dividen los procesos pedagógicos en dos momentos: la *enseñanza* y la *evaluación*, siendo, comúnmente, la evaluación la fase final del proceso. Cualquier cronograma escolar siempre tiene unas fechas especiales dedicadas casi, o, exclusivamente, a *hacer evaluaciones*. La premisa tradicional de que la evaluación es el cierre de un período de procesos de enseñanza tiene su explicación en lo siguiente: en la medida en que la enseñanza, durante un determinado período de tiempo, ha pretendido inherir en la personalidad del sujeto, entonces esa inherencia se evidencia en la evaluación; pero, en el caso de la escuela típica, esta *evidencia* se efectúa bajo una concepción de la personalidad como serie de *atributos esenciales del individuo*. Y para *patentizar* esos atributos que han ido adquiriéndose por el procedimiento didáctico, para hacerlos *ostensibles* ante el sistema de diagnóstico, se recurre a un *rito* especial que consiste en suspender los actos de enseñanza y *aislar* al sujeto para que nada pueda interferir en la manifestación de sus atributos esenciales cognitivos. En general *toda* evaluación pedagógica es evaluación de *un sujeto*, y en la evaluación escolar típica existe la tendencia a *aislar* a los individuos, con el fin de asegurar que lo que se está evaluando sean las disposiciones de

*un sujeto*. Un ejemplo típico del procedimiento escolar se puede describir así: una hoja, un esfero, el estudiante responde lo que sabe sobre la hoja, de acuerdo con puntos o preguntas formuladas. El estudiante no puede consultar con nadie, ni puede consultar otra cosa que los dispositivos escritos que se le permitan en la evaluación. Las prohibiciones de consultar con otra persona, o de consultar otro material que la hoja sobre la que escribe, son índice de la pretensión de *aislamiento* del sujeto: no puede tener ningún apoyo más que sí mismo. La vigilancia por parte de un funcionario, para evitar que la regla del aislamiento se viole, tan sólo es expresión de esa prohibición; el miedo a la evaluación, común en la idiosincrasia estudiantil, es probable que tenga entre sus factores este principio del aislamiento, por el cual el sujeto se ve obligado a repliegarse en sí mismo, ante la mirada de otro, para sacar de su interioridad las respuestas a lo que le preguntan.

Con el aislamiento se pretende conjurar, entonces, el peligro de interferencia que representan tanto otros sujetos, los textos de los cuales el propio sujeto evaluado aprendió, como también el profesor que le enseñó. Todos los factores que apoyaron el proceso de aprendizaje (profesor, textos, compañeros) se vuelven, en la evaluación típica escolar, *obstáculos que perturban la manifestación de lo aprendido* y, así, para evitar la interferencia de esos factores, que fueron fundamentales durante en el momento de la enseñanza, la evaluación se vuelve un procedimiento especial al final de aquél, en el que el aislamiento contribuye a resaltar los atributos culturales del individuo. Mas es claro que este proceder se funda en una contradicción ya obvia: *los factores que apoyaron el proceso de aprendizaje se vuelven obstáculo para manifestar el aprendizaje*. ¿Por qué si la lectura del libro contribuye al aprendizaje, la lectura misma del libro no se admite en la prueba? ¿Por qué la ex-



plicación del profesor es obstáculo en la prueba; la conversación con el colega? Porque se supone que esos factores se toman como *medios de paso* para lograr un resultado, y entonces el resultado, una vez logrado, debe independizarse de los factores que lo produjeron. Se trata de medios que *inoculan* en el sujeto un contenido; como medios, pueden independizarse del contenido, cuyo nuevo recipiente es *la memoria del sujeto*. Lo que hace entonces la prueba, en la evaluación escolar típica, es examinar si el contenido se halla en el sujeto, en su memoria; y así, la evaluación de la memoria del sujeto pretende ser, al mismo tiempo, evaluación del medio que colocó el contenido en la memoria.

Sin embargo, en esto hay una perversión, porque siendo la evaluación el fin absoluto del proceso de enseñanza y, por esto, un acontecimiento especial, identificable perfectamente en sus características propias, diferente de los otros acontecimientos que configuran el proceso didáctico, con su tiempo propio, entonces la evaluación típica escolar no



es, ya, por principio, un acto de enseñanza; más bien está por fuera de todo acto de enseñanza, y todos los actos de enseñanza apuntan hacia ella. La perversión de la evaluación típica escolar radica en que limita todo acto de enseñanza al acontecer de la evaluación misma; es decir, se estudia *para la evaluación*. Y como la enseñanza, vista desde este modelo de evaluación, se entiende como inoculación de un contenido en la memoria, entonces, luego de la evaluación, el sujeto puede tranquilamente olvidarse lo aprendido; es decir, luego del rito de la evaluación, la enseñanza pierde su sentido. Por la evaluación típica escolar, los procesos de enseñanza quedan como los ensayos previos para la presentación final de un acto teatral: la evaluación es ese acto, pura representación frente a otro, el que califica, en el sentido más primigenio de la palabra. La evaluación típica escolar es, y hace que los actos de enseñanza sean, una *farsa*. En la evaluación típica escolar se muestra que la educación no es lo que pretende ser: el control de la personalidad de los sujetos, pues al ser una farsa, una representación, el sujeto real queda por fuera del proceso restando de él sólo la máscara que se puso durante la evaluación.



## 2.2. La escrituralidad y la distorsión del saber

Otra característica dominante en la evaluación típica escolar es que tiende a ser *escrita*. ¿Por qué? Para satisfacer este *por qué* pueden aducirse razones pragmáticas como el hecho de que la educación escolar es masiva, es decir, maneja un número enorme de estudiantes y, por razones de economía monetaria y de tiempo, es más expedito que los alumnos presenten pruebas escritas, cuyo soporte fácilmente es manejable en cantidades grandes. Pero también se puede aducir otra razón tan válida como las anteriores, en la cual apoyaré parte de lo que sigue: el lenguaje escrito es controlable, mientras que el lenguaje oral es incontrolable. La evaluación escrita permite controlar el lenguaje en el que se expresa el sujeto evaluado. Ahora bien, lo que se pretende, en general, con *toda* evaluación, es saber si el sujeto aprendió; por consiguiente, en la evaluación típica escolar, se supone que controlar principalmente el lenguaje escrito es controlar el aprendizaje, la formación de la personalidad. Pero si lo que se aprende, en cualquier acto de enseñanza, son disposiciones que capacitan para la acción, y el objeto directo de la evaluación es la acción en la que se evidencia si el sujeto ha aprendido tales disposiciones, cabe entonces la pregunta: ¿La evaluación escrita, en la que se aísla al sujeto, permite cumplir la condición de que es en el contexto de la acción donde se evidencia el aprendizaje? Escribir, de hecho, es una acción. Parece que los campos de *saber* parcelados en un plan de materias: la geografía, la historia, la filosofía, la geometría, etc., todo el as de saberes que requieren acciones propias puede, para efectos de la evaluación, ser concentrado en un punto focal que es la acción de escribir en un papel. Puede —en cierta forma— decirse que de hecho es así, en la medida en que el *saber* pasa por el lenguaje. Pero, ahora bien, con esto he llegado al concepto epistémico

de *saber*. La pedagogía (oficial y extraoficial) toma la cultura y la distribuye en parcelas de saber; inicia a los sujetos en esos campos delimitados de saber, y finalmente los evalúa para saber *qué tanto saben* sobre ese saber en el que pretendió iniciarlos. En la evaluación escolar tipo, todo se hace, principalmente, por escrito, sin ayuda de nadie ni nada. ¿Qué tiene que ver exactamente el saber con los procedimientos típicos de evaluación de la escuela? Esta pregunta la respondo haciendo algunas distinciones: aprender implica conocer, y conocer implica saber. Pero no necesariamente saber implica conocer. El objeto directo del aprendizaje son *acciones*; el objeto directo del conocimiento son *objetos*, el objeto directo del saber son *predicados* acerca de objetos. Estas afirmaciones quedan claras —espero— con el siguiente ejemplo: pintar es una acción que se aprende; aprender a pintar quiere decir: se adquieren destrezas para mezclar pintura y aplicarla sobre una superficie, etc. La pintura, en cambio, es un objeto y no se aprende, la pintura se mezcla, se aplica sobre una superficie, etc. De otra parte, el sujeto que aprende a pintar (a mezclar y aplicar pintura sobre una superficie) está en capacidad de *afirmar predicados* sobre la pintura, o sea, tal sujeto *sabe*, por ejemplo, que la pintura es *diluible en agua o en aceite*. Pero pudiera ocurrir que el sujeto supiera datos sobre la pintura sin conocerla. Podría por ejemplo saber que *ciertas pinturas se fabrican con pigmentos minerales tóxicos*; podría saberlo sin haber visto siquiera tal pintura, pues podría haberlo leído en una enciclopedia, y bastaría esto para poder afirmar que, en realidad, sabe eso sobre ese tipo de pintura. Otro ejemplo, tomado esta vez de la realidad concreta, está en una evaluación de una escuela distrital del sur de Bogotá<sup>2</sup> en la que se le presentaba a unos niños una hoja

<sup>2</sup> La Concentración Distrital Rafael Uribe Uribe.

en la que había un diagrama que se puede describir así: unos dibujos que representan animales, incluida una figura humana, y también minerales. Alrededor de los dibujos, en unas casillas, hay palabras como adjetivos, sustantivos y verbos, que expresan propiedades de los animales y minerales representados en los dibujos. La prueba consistía en que el niño debía, mediante el uso de líneas, conectar el dibujo con la respectiva palabra que expresa un atributo del ser que el dibujo representaba. Así, v. gr., la palabra *nada* con el *pez* o el *sapo*. Puede que el niño nunca haya estado en presencia de un sapo o cualquiera de los otros animales representados en los dibujos, pero por libros o películas, por explicaciones del docente *sabe* que el sapo *nada*. *Pareciera* entonces, en ese sentido, que el niño estaba siendo evaluado en sus saberes, es decir, en su capacidad de atribuir un predicado correcto a un sujeto gramatical. Pero, si examinamos con detenimiento la forma general de este tipo de procedimientos concluiremos que, en realidad, pese a que la escuela tipo pretende ser el lugar del saber por excelencia, no obstante sus procedimientos de evaluación típica, en el fondo, apuntan a examinar la formación a través de una forma distorsionada de *saber*.

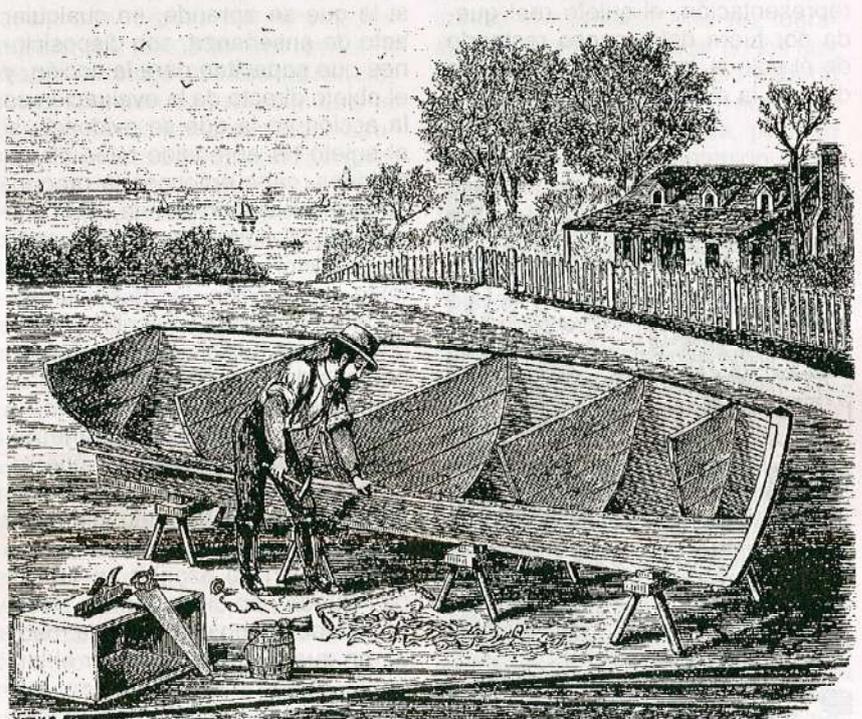
### 2.3. La corrección en la respuesta

La evaluación típica escolar tiende a tener (además del principio de aislamiento y la escrituralidad relativa a la atribución de predicados a sujetos gramaticales) otra característica que consiste en que importa, en gran manera (para efectos del éxito del procedimiento de diagnóstico que implica la evaluación en sí misma), más el acierto en la atribución del predicado al sujeto gramatical, y la cantidad de aciertos, que la *justificación* misma tanto de la atribución como de tales aciertos. Luego de que el sujeto, solo y sin ayuda de nadie ni de nada, ha terminado de responder el cuestionario por escrito, entrega éste al fun-

cionario para que sea evaluado lo que él contestó. Por lo general son varias preguntas, más de una; se obtiene entonces un promedio de aciertos en las respuestas, y se otorga, con base en ese promedio de aciertos, una calificación que es índice de si el sujeto aprendió o no aprendió.

Ahora bien, cuando importan el acierto en sí mismo y su estadística y no la *justificación* del propio acierto, ocurre lo siguiente: que la evaluación típica escolar deja de tener relaciones directas con el saber del sujeto y con su aprendizaje, lo cual se supone que, por principio, debía ser el objeto de la evaluación. Si le pregunto algo a alguien, si le pido una respuesta, y lo único que me interesa es el ajuste de la respuesta a determinado criterio previo, independientemente del procedimiento que la persona use para darme la respuesta, estoy entendiendo el saber ya no como la atribución correcta del predicado a un sujeto, sino como *el ajuste de la respuesta a un criterio*. Es decir, sé que él sabe porque lo que me dijo

concuera con la pauta que yo poseo. Sin embargo, puede ocurrir que la respuesta concuerde y él *no sepa*, como en el caso del fraude o del acierto por azar. En la evaluación típica escolar, el concepto de saber es un juego de *equivalencia entre dos enunciados: el enunciado de la respuesta y el enunciado que funge como criterio de corrección*. Pero con este concepto de saber se presenta una dificultad: yo puedo toparme con enunciados sin sujeto, y estos enunciados concordar con un criterio que yo posea, pero de allí no puedo decir que *alguien sepa*. Supongamos, por ejemplo, que leo unas oraciones en una valla publicitaria; en este caso no hay un sujeto explícito al que pueda atribuirle las frases, aunque por principio tenga que poder atribuírselas a alguien. Puedo decir: "Los autores del mensaje saben", aunque no sé quiénes son los autores. En la evaluación típica escolar ocurre que, aparentemente, se sabe quiénes son los autores de los enunciados, porque sus nombres aparecen escritos en el formato de la prueba, pero no es posible, en realidad, saber si el





sujeto que presentó la prueba *sabe*; y no es posible saberlo, porque para saber si ese sujeto que responde a ese nombre escrito sabe, ya se requiere un concepto de saber distinto del concepto de saber como equivalencia entre enunciados y criterios de corrección. Se requiere más bien un concepto de saber como *coherencia, objetividad y suficiencia de los enunciados*. Este otro concepto también permite responder a la pregunta: *¿Cómo sé que fulano sabe?* Y se funda, ya no en una equivalencia entre enunciados y criterios de corrección, sino en la justificación de las respuestas que dé el sujeto mismo. Por ejemplo, en la respuesta a la pregunta por el descubridor europeo de América, digo que es Cristóbal Colón. Pero en la justificación de esta respuesta, *¿cómo sé que es Cristóbal Colón?* Una posible justificación que puedo dar es: *porque el profesor lo dijo o porque así está en la enciclopedia*. Sin embargo, estas respuestas no son idóneas por dos razones: la primera, apelan a la *autoridad* (legítima por principio) tanto de los autores de la enciclopedia como del profesor; y sería suficiente esta respuesta para concluir el asunto si no fuera porque (y he aquí la segunda razón) remiten a otra pregunta, la cual es: *¿Cómo sé que el profesor (o los autores de la enciclopedia) sabe?* No es, pues, ésa una respuesta idónea. La respuesta idónea, que yo puedo dar, es aquella que apele a una argumentación que sostenga la respuesta inicial, para justificarla dentro de los términos propios de la disciplina. Esto implica citar registros, archivos, el propio diario del navegante, reconstruir el contexto de la época, discutir con otros la información al alcance, hacer deducciones a partir de esos datos y reconstrucciones, etc. Así podré dar cuenta de que sé, efectivamente, que Cristóbal Colón es el descubridor europeo de América.

Evidentemente, parece hacerse comprensible que la evaluación típica escolar apele al ajuste de la res-

puesta a un criterio y no a su justificación, por lo dispendioso que es justificar una respuesta, o sea, demostrar que efectivamente se sabe. Mas, entonces, también queda claro que el saber a este tipo de evaluación ya no le importa y, por eso, su estructura básica suele consistir en procedimientos puntuales como seleccionar, de entre varias posibilidades, la respuesta correcta; o completar enunciados puestos a medias; afirmar si es verdadero o falso un enunciado; o aparear mediante líneas elementos entre conjuntos de enunciados; o simplemente escribir la respuesta a preguntas del tipo *qué, quién, cómo, dónde, cuándo, por qué, etc.*

Al no importar la justificación de la respuesta sino la equivalencia de ésta con un criterio previo que aporta el funcionario que analiza la prueba del examen, entonces no sólo se pierde la forma efectiva de saber si el sujeto, cuyo nombre aparece escrito en el formato del examen, sabe, sino que también ocurre exactamente lo de la valla publicitaria: se pierde ese sujeto mismo. Pues lo que importa es saber si las respuestas que aparecen allí se ajustan al criterio, independientemente de quién las haya escrito. El nombre (la representación escrita del autor de las respuestas) sólo importa entonces, al final, para el efecto administrativo de atribución del promedio de aciertos, o sea, para la calificación. Sin embargo, se suponía que la evaluación era evaluación del aprendizaje de *un sujeto*. Pero ese sujeto termina perdiéndose en el formalismo del concepto de saber como equivalencia entre enunciados. Al perderse la relación epistémica entre el sujeto y sus afirmaciones queda, luego, la *arbitrariedad* para llenar el vacío dejado por esa pérdida; esto quiere decir que no importa cómo el sujeto llegue a la respuesta siempre y cuando sea la correcta. Esta arbitrariedad se manifiesta en tres formas: uno, el desprestigio de la memoria; dos, el azar; tres, la trampa.

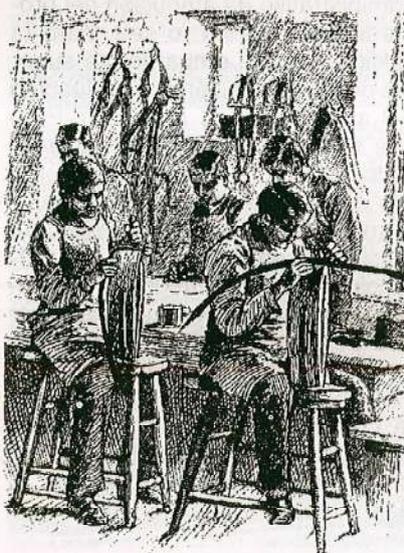
### 3. Memoria, azar y trampa

Las características de la evaluación típica escolar hacen que la prestancia de la memoria y el aprendizaje decrezcan significativamente hasta el punto de que sean absolutamente irrelevantes. Pese a su naturaleza farsante, de todos modos la evaluación escolar típica requiere la memoria, pues ésta justifica el aislamiento del sujeto de los factores de aprendizaje; la evaluación escolar tipo pretende dar relieve a la importancia de la memoria del sujeto: sólo el individuo con su memoria enfrenta la prueba. El sujeto lee los planteamientos de la prueba, luego busca en sí mismo y, una vez hallado lo que necesita, contesta el planteamiento; se ha estado preparando para esto durante un largo período de procedimientos didácticos. Mas esta clase de evaluación tiene, en sus características, algo *sospechoso y oscuro*: esa aparente importancia de la memoria, en el aislamiento del sujeto, se ve contrastada con el hecho del carácter escritural de la prueba misma, y tal contraste se hace más dramático con el hecho de que la escritura es, en sí misma, *la negación de la memoria*. La gran prestancia de la escritura en nuestra época, en cuyas técnicas de decodificación de caracteres se adiestran masivamente los individuos en la cultura occidental, ha hecho, precisamente, por su masificación en todos los niveles de la escuela, que decaiga la prestancia de la memoria. La escritura lleva en sí misma la misión de ser un sucedáneo de la memoria que puede, eficazmente, solidificar las ideas que, en el curso de la corriente de la tradición sostenida meramente por la oralidad, son fácilmente deleznable e inestables. Además, ese tiempo de preparación del sujeto para la evaluación típica escolar, ha sido un tiempo de preparación *en la lectura*; y es que —contrariamente a como lo supone el carácter farsante de la evaluación típica— la escritura no es un medio, un canal de inoculación del contenido; no.

Es la sustancia misma del contenido, es el mundo mismo, el principio y fin de la cultura occidental. Igual ocurre con la presencia de los colegas y el profesor: no son un canal de paso; son la sustancia misma de la intersubjetividad en la que se gesta la cultura.

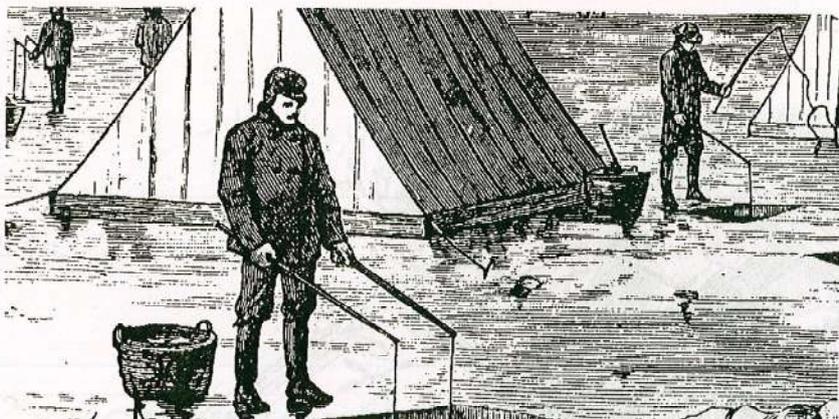
Al aislar al sujeto, poniéndolo bajo el ojo vigilante del funcionario e impedir que consulte algún tipo de texto escrito, o hable con algún colega, el sistema de evaluación escolar típico previene que el sujeto cometa el delito de hacer lo que ha hecho durante todo el proceso de aprendizaje: leer textos escritos y hablar con sus condiscípulos y sus profesores; la evaluación típica se erige así en un procedimiento negador de la didáctica misma, y considera fraude recurrir a las fuentes de la enseñanza. Si un estudiante recurre, fraudulentamente, a un escrito en un papel para responder una pregunta, lo hace porque el sistema de enseñanza le ha enseñado que la escritura es más efectiva que la memoria; pero al final, violentamente, la evaluación le pide que haga efectiva la memoria frente a la escritura. En la prueba, con el texto escrito, se interroga a una supuesta memoria para que se ponga ella misma por escrito; para que valide al texto escrito. El sujeto que por su aislamiento valga como el producto del sistema de procedimientos didácticos, que en sí mismo, en su memoria, lleva los atributos intelectuales que ese sistema le ha desarrollado, y que por esto, para evidenciar la existencia de esos atributos se lo aísla, dejándolo solo con su memoria, tiene que terminar negando la importancia de esa memoria, porque debe usarla para validar un texto escrito. El examen farsante niega al sujeto como portador de una memoria; además porque, de antemano, se sabe que esa supuesta memoria había sido constituida mediante la enseñanza en el ambiente del texto escrito. Realmente la farsa es la farsa de la memoria en la evaluación típica; por consiguiente, es la farsa del aprendizaje.

¿Para qué un sujeto sin ayuda de nada ni de nadie debe contestar un cuestionario escrito? En principio, para mostrar que, efectivamente, ese sujeto es portador de una cultura. Pero frente al texto escrito, el sujeto como memoria ya está invalidado; entonces se invalida ese sujeto como portador de esa cultura: se preparó durante un tiempo para contestar, solo y sin ayuda de nada ni de nadie, contestó el examen; luego de terminar, puede olvidarse de lo que contestó; puede olvidarse de la supuesta cultura de la que era portador. La escrituralidad del examen, el aislamiento del sujeto, el ajuste de la respuesta a un criterio predeterminado, son un mecanismo, una máquina en la que se deshace el sujeto que debía erigirse en portador de una cultura. Porque, en últimas, la presencia del sujeto evaluado se limita a poner la respuesta precisa. No importa su justificación, es decir, no importa si estaba efectivamente en su memoria. Esta negación tácita de la importancia de la memoria abre el campo para otras dos posibilidades: el azar y el fraude. Como la regla del aislamiento debe mantenerse para que se manifieste la memoria propia del sujeto, entonces el sujeto debe estar vigilado. El acto de evaluación es un ritual en el que el fun-



cionario vigila al sujeto para que no busque ayuda, para que sólo recurra a sí mismo, a su memoria. Pero se sabe que el prestigio de siglos de una larga tradición de cultura tamizada por lo escrito relaja y pone en decadencia la memoria; entonces este sujeto sometido a la necesidad de apelar a un fundamento que el sistema mismo ha desprestigiado no tiene otro recurso que apelar, cuando falla el poder de su memoria, debilitada por institución, *al azar, a la buena suerte, al destino*, cuando no al narcótico o el fraude. Contestar al azar es someterse a la tasa de probabilidades de dar con la respuesta correcta, y al mismo tiempo, reconocer que no se sabe acerca de qué le están preguntando. Son comunes, en muchos contextos escolares, los rostros de admiración del estudiante repasando los resultados de un examen calificado por el profesor: rostros de admiración y júbilo que no expresan otra cosa que las gracias a su buena suerte por haber acertado con la respuesta que era; porque pese a que era consciente de que no sabía nada de eso, el resultado del examen —afortunadamente para él— le demuestra que oficialmente sí sabe, o sabía en el momento en que debió saber y no sabía realmente.

La institución del examen típico escolar, fiel a su principio de que debe evaluar al sujeto y sus atributos intelectuales, tiene un recurso para conjurar la apelación del sujeto, cuando su memoria fracasa, a los poderes caprichosos de las divinidades del azar. Este recurso ya no es la vigilancia del funcionario y el castigo a la trasgresión de la norma del solipsismo, sino que, en virtud de que el azar es una entidad intangible, la manera de conjurarlo es tratando de agotar sus poderes con la estadística, mediante un número elevado de preguntas, como ocurre en los exámenes de Estado. Es poco probable que acierte por azar en todas, cuando son muchas, y algún trabajo ha de quedarle a la memoria. Mas el sujeto también se defiende agazapándose bajo la som-



bra del elevado número de cuestiones y contesta al azar, confiando en que, en medio de tantas, algunas tendrá que acertar.

La posibilidad efectiva de la presencia del juego de azar en la evaluación típica escolar contribuye, más que la escrituralidad, a la pérdida del sujeto como portador del saber. Pero la pérdida de ese sujeto se patentiza, sobre todo, en la posibilidad del fraude. El fraude queda como recurso extremo cuando no se confía en el dios del azar ni, por supuesto, tampoco en el poder débil de la memoria. Para el procedimiento de evaluación típica la memoria es lo correcto, la legalidad; el azar y la suerte, que trascienden la memoria, no son ilegales aunque sí *inmorales*, pues son índice de la baja aplicación en el estudio, pese a ser legitimados por la maquinaria escritural que sojuzga a la memoria misma. El fraude, por el contrario, resulta *inmoral e ilegal*. El fraude consiste en recurrir a procedimientos precisos, tangibles y concretos, distintos de la memoria, para lograr la respuesta correcta. No obstante, también es legítimo frente al fracaso de la memoria y las imprecisiones del azar. Así, pues, un fenómeno tradicional en los procedimientos evaluativos de la educación contemporánea es la *trampa*. ¿Por qué es posible hacer trampa en un examen? En el examen, el sujeto aislado y ensimisma-

do es observado, entrevistado, evaluado. Un examen requiere mínimos sujetos, a saber: el que evalúa y el evaluado. El que evalúa lo hace con la intención de saber si el evaluado ha aprendido. La intención del evaluado es mostrar ante el que evalúa que, efectivamente, ha aprendido. El uno pide la mostración, el otro la da. Sin embargo, en el caso del fraude, el que da la mostración muestra que puede ocultar, ante el que la pide, el procedimiento por el que llegó al resultado que presenta, pues al evaluador sólo le es accesible este resultado. La posibilidad de la ocurrencia de este hecho implica que el que pide la mostración *no tiene control sobre quien la da*. Esta falta de control se suscita por la forma misma de la evaluación, por el hecho de que el resultado por escrito sea lo único que importa, y a lo cual el evaluador tiene acceso; en esta preeminencia absoluta del resultado está el punto de partida para alejarse del sujeto cuya disposición es, por principio, precisamente lo que está tratando de examinar.

La evaluación típica escolar aísla al sujeto con la intención de evaluarlo, pero finalmente ese sujeto se le escurre por entre la trama de la escritura, el azar y el fraude, legitimados por el hecho de que esa evaluación sólo espera asociar una estadística de respuestas acertadas a un nombre en el formato del examen; asociación que tiene que ver,

profundamente, con el supuesto de que nadie las sabe todas; pero tampoco nadie las ignora todas. Lo normal es saber un promedio intermedio entre esos extremos. (Por eso, un estudiante que las sepa todas, dentro de los límites de determinada cantidad, se hace sospechoso de fraude). Pero la operación evaluativa, fundada en un criterio de saber como correspondencia entre enunciados, puede, perfectamente, ignorar el nombre en el formato del examen, o sea, deshacerse del sujeto; mas si no sé quién sabe, entonces no estoy evaluando. Cuando la justificación de la respuesta es irrelevante, no se puede saber quién sabe, así la respuesta se pueda asociar —mediante un procedimiento administrativo— con determinado nombre por aparecer juntos en la misma hoja; en ese caso, se está haciendo una evaluación que se basa en presunciones; pero las presunciones no son, en últimas, evaluación de nadie. Al perder al sujeto —al propiciar incluso su pérdida—, la evaluación sólo es ella misma una farsa, pues precisamente una evaluación real consiste en un procedimiento para evaluar el saber de *un sujeto*.

Ser sujeto significa ser soporte (*subiectum / jipo-keimenon*) de una estructura. No hay estructuras sin sujeto. Pero, más aún, la presencia y la fuerza del sujeto se patentizan con gran intensidad en los procesos pedagógicos, pues la pedagogía es una de las técnicas más universalmente aceptadas de ejercicio del poder sobre el sujeto, y la reacción de éste a ese poder manifiesta que el sujeto sólo se hace sujeto en esa lucha, en esa contraposición. No obstante, si la pedagogía es control sobre el sujeto, es porque, en últimas, el sujeto sólo se constituye como tal en tanto es soporte de las estructuras, y, por tanto, la pedagogía no sólo es control sobre el sujeto, es algo más de fondo aún: la pedagogía es *construcción del sujeto*. Éste es su objetivo principal. Pero si la pedagogía pierde al sujeto, deja de ser pedagogía.

