

# Una mirada antropológica sobre el examen

Lic. Agustín Matías Rosón

El examen no es una práctica presente a lo largo y ancho de la historia de la humanidad. Todo lo contrario, su aparición es reciente en términos históricos. Es un momento donde se condensan diferentes situaciones, el poder del docente, los conocimientos aprendidos, las trampas y solidaridades, las injusticias, la capacidad y la incapacidad, pasar o no pasar el examen. Sin dudas merece una reflexión, que apunte a desnaturalizar las prácticas que se realizan alrededor del examen, para reconocer el carácter simbólico de su puesta en escena y que sea una situación al servicio de eso que realizamos los docentes día a día: enseñar.

## Un poco de historia

El examen se comienza a utilizar entre el siglo XVIII y el siglo XIX con una perspectiva distinta a la actual, pero que fue el puntapié de este tipo de formatos de evaluación. En principio funcionaba a modo de exposición donde la persona que era “examinada” demostraba sus conocimientos ante una audiencia de pares. La asignación de notas al trabajo escolar no tiene registro hasta el Siglo XIX. La calificación viene de la mano de lo que Michel Foucault (2008) llama el nacimiento de la Biopolítica y el disciplinamiento como dispositivo de poder de masas. Es así que el examen como lo conocemos hoy se difunde masivamente a partir de que la educación pasa a ser parte de un sistema público de alcances masivos. Simultáneamente con la consolidación de la didáctica y la pedagogía como disciplinas dando soporte científico a la educación (Díaz Barriga 1990). La evaluación como práctica viene muy ligada a la historia del desarrollo de la pedagogía y la didáctica. Sin embargo a mediados del siglo XX se empiezan a desarrollar un campo específico de la evaluación, produciendo diferentes avances y técnicas, inclusive empezando a formarse evaluadores profesionales. En el campo educativo el examen precede este desarrollo pero si es influenciado por las corrientes de pensamiento político-pedagógicas que se imponen como hegemónicas en diferentes períodos de tiempo. Para no ahondar en este punto, solo diremos que más allá de los enfoques o escuelas de pensamiento, el examen como práctica social ha devenido en una

suerte de situación inevitable en el sistema educativo, muchas veces cuestionada, pero que permanece inmutable como dispositivo de clasificación (puntuación) o bien de pasaje a niveles educativos superiores.

## El examen como ritual

Toda sociedad posee una serie de normas y prácticas que están legitimadas socialmente y como tal ordenan la vida de las personas. Una de las formas en que ese orden se legitima y se reproduce es a partir de la ritualización de prácticas sociales. Son variados autores que han reflexionado sobre esta cuestión (Turner 1969, Da Matta 2002) en donde se define a un ritual como asociaciones de símbolos que poseen un carácter inherentemente dramático y que contribuyen a la legitimación y reproducción de cierto orden social. En esa dramatización se condensan diferentes aspectos de la vida social, y en ese marco se realizan inversiones de roles, situaciones de liminales, donde las reglas de una situación social cambian o se anulan. Un tipo especial de ritual presente en diferentes sociedades es el llamado “rito de pasaje” donde los individuos de una sociedad deben pasar por diferentes instancias rituales para cambiar de status o de rol social. Si reflexionamos acerca del examen y como es vivido por parte de los actores que participan en él, alumnos, docentes, directivos; vemos como se opera con mecanismos ritualizados fuertemente dramáticos y que condicionan el paso de un nivel a otro, en este caso en las trayectorias escolares. Como decíamos los rituales condensan diferentes símbolos de la vida social que se expresan en un espacio y tiempo determinado. Según Ángel Díaz Barriga (1990) el examen se encuentra sobredeterminado por instancias sociales, institucionales, laborales, familiares, personales; a menudo ocultas, que se condensan en el examen.

El examen como momento cúlmine del proceso educativo donde se califica para pasar de año se vivencia traumáticamente tanto por docentes como por los alumnos. Más allá de los contenidos enseñados y su refrenda en una hoja escrita, el examen se configura como un mecanismo de control de la promoción escolar. La falta de explicitación de los criterios evaluativos, la asimétrica distribución de la autoridad, habilitan a



### El examen como política

Para el evaluador Ernest House la evaluación es descendiente directa del modernismo, de una sociedad tradicional o una sociedad de opciones. En este escenario la evaluación es uno de los modos de optar de la mejor manera posible a partir un análisis sistemático y fundado. Esta corriente de pensamiento se ha expandido velozmente desde segunda mitad del siglo XX a partir del surgimiento de la evaluación como campo disciplinar (House 1994). De esta forma la evaluación trascendió los muros del ámbito educativo para ser una herramienta para medir el éxito de políticas públicas, la eficiencia y la eficacia de proyectos, un sinfín de actividades que podía ser evaluadas con el fin de mejorar en los objetivos que persigan. Es así que estos uno de los enfoques que ha se ha desarrollado en los últimos años es la utilización del examen en base a un pretendido estándar de calidad educativa. Este se constituye como un instrumento que condiciona el aporte o la restricción presupuestaria (Díaz Barriga 1990). Este modo llevar al examen como medida y como instrumento de legitimación de políticas públicas se viene expandiendo desde hace años en los sistemas educativos a través de las pruebas estandarizadas. El pedagogo estadounidense Gary Anderson caracteriza los exámenes estandarizados como un modelo de revisión de cuentas de gran trascendencia. Donde “se desplaza nuestro centro de atención de los aportes, tales como los recursos metidos en educación, a los resultados, medidos en pruebas normalizadas” Es así que “la gran trascendencia” se refiere al hecho de que existen consecuencias graves para las escuelas y/o los docentes si no logran dichos resultados”(Anderson 2013). Estos exámenes, por lo general realizados en la metodología de “multiple choice” se han vuelto argumento para apoyar determinadas políticas educativas o bien demostrar su fracaso. Este argumento puede ponerse en tela de juicio ya que uno de los presupuestos que estas pruebas estandarizadas pone en evidencia es el de que en todo lugar y contexto social los contenidos y las formas de expresarlo son los mismos. Situación que, en países como el nuestro y en el resto de América Latina, encuentra una gran diversidad cultural, poblaciones campesinas, poblaciones urbanas periféricas, de modo que establecer parámetros generales presenta serias dificultades.

que la aprobación o desaprobación de un examen responda no tanto a los conocimientos aprendidos por parte del alumno, sino más bien a una serie de conductas y formas acordes a lo esperado por el docente. El filósofo francés Michel Foucault en “Vigilar y castigar” (2008) nos plantea al examen como un dispositivo donde se unen la ceremonia del poder y la forma de experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad. En el examen la función normalizadora y la función sancionadora se unifican para constituir un dispositivo de poder disciplinador. El orden disciplinario tiene como objeto constituir a los sujetos en sus prácticas y volver invisible esa relación. Para ello son los disciplinados los que deben ser vistos, y como tal el desfile de los victoriosos y de los que no han logrado los objetivos tiene por igual la lógica de exposición ante sus pares como dispositivo de aprendizaje más potente que cualquier clase. Un ejemplo escolar de eso son las premiaciones de los mejores alumnos para los abanderados y su des-

file en los actos escolares. Pero aún más notorio es el hecho de las repitencias escolares donde el sujeto vuelve a los mismos espacios, se para en la misma fila en la formación escolar un año y el siguiente y el siguiente.

El examen como práctica ritualizada adquiere una gran potencia simbólica a partir de las expectativas y los sentidos naturalizados de una situación vivenciada a lo largo de toda la trayectoria escolar de los sujetos. Esa potencia radica en la forma en que pone en juego condiciones de los sujetos, es decir, el hecho de promocionar o no de año, de estar aprobado o desaprobado, de ser calificado. Estas situaciones, a menudo traumáticas, dejan huellas en la memoria de quienes transitaban estos episodios. Ese paso no se realizó gratuitamente, se debieron sortear innumerables cantidades de exámenes.

Uno de los problemas pedagógicos que plantea la preponderancia de los exámenes estandarizados como forma de medición de la educación es que el currículum sea reducido o adaptado a los requerimientos del examen. Constituyéndose el examen como el parámetro principal y el objetivo educativo a cumplir.

Por otro lado las pruebas estandarizadas como su nombre lo indica, representan un estándar de aprendizajes que se miden en un sector determinado de la población. Esos estándares no son provenientes de una escala natural, sino que es establecido a partir de convenciones realizadas en el marco de un consenso político-pedagógico sobre que contenidos son los que una población debe poseer en ese determinado nivel educativo. Esas convenciones se configuran como un campo de disputa donde se pone sobre el tapete cuáles son los contenidos importantes, que hay que evaluar, como se va a examinar. De este modo, la utilización política del examen adquiere gran visibilidad mediática ya que representa una puesta en escena de alcance masivo como antesala de cambios en las políticas educativas.

### El examen como posibilidad

Luego de analizar los puntos anteriores podemos intentar plantear algunas reflexiones que apunten a transformar las prácticas evaluativas para que, siendo conscientes de su condición ritual y sus implicancias, el examen sea un campo de posibilidades democráticas y no un dispositivo de poder arbitrario.

Una primera cuestión, es considerar al examen en el marco de una evaluación continua y como parte del aprendizaje, todo lo contrario de instrumentarlo con un carácter normalizador y disciplinador en el sentido de lo que plantea Foucault. Esto implica concebirlo no como una foto en la que se mide el conocimiento aprendido, recordado, repetido a partir de instrumentos más o menos sofisticados sino como un proceso que se constituye y se entrelaza en todo el proceso educativo general. El examen es un espacio de convergencia de un sinnúmero de problemas de muy diverso orden. Por eso se corre el riesgo de caer en un reduccionismo donde sólo aparecen problematizada su dimensión técnica, des-

conociendo los otros ámbitos de estructuración (Díaz Barriga 1990). El examen debe ser contextualizado, contemplando el contexto social de los educandos y el contexto institucional. En este sentido es que Celman (1998) plantea “No nos parece demasiado justo el uso de procedimientos iguales entre desiguales”. Es así que posibles intenciones igualadoras pueden tender a la exclusión de sujetos y a que las prácticas evaluativas ejecuten en concreto esa exclusión normalizadora. Evaluar en formar contextualizadora implica desindividualizar la evaluación, entendiendo a la educación como una práctica colectiva, donde se prioricen los aportes al grupo, la solidaridad, la influencia positiva (o negativa) en el aprendizaje no sólo del sujeto sino del resto de sus compañeros.

La escuela es un lugar donde no sólo se aprenden materias y contenidos técnicos sino más bien es un espacio de socialización fundamental para la vida social de un sujeto, donde también se pone en juego el aprendizaje de valores democráticos, de participación política y ciudadana, de reconocimiento y defensa de derechos. El examen como un momento altamente significado dentro de las prácticas educativas es un lugar potente para esos aprendizajes. Si un profesor dispone del momento, la forma y el contenido del examen, si no explicita los criterios a evaluar y solamente comunica los resultados obtenidos. Los alumnos aprenden que el conocimiento no les pertenece, que se produce para otro. Que no tienen derecho a conocer las razones del juicio de su profesor. Ni criticarlo. No aprenden a auto-evaluarse, a partir de que no conocen los mecanismos y criterios con los cuales fueron juzgados. Una práctica democratizadora del examen debería realizar lo contrario, abrir las chances a cuestionar el examen, a cuestionar la pregunta, a conocer los criterios de evaluación e intentar fomentar el desarrollo de pensamiento crítico y propio de los estudiantes.

Tomar las riendas del examen entendiendo sus límites y su capacidad simbólica en la producción de sentidos, nos permite jugar con nociones sociales naturalizadas, para desnaturalizarlas y que irrumpen disruptivamente como nuevas formas educativas.

### BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, G. (2013) Cambios macropolíticos e institucionales, nuevos paradigmas e impacto en el trabajo docente. Publicado en: Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional / Gary L. Anderson... [et.al.] ; coordinado por Margarita Poggi. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco, 2013.
- Celman, S. (1998) ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? Publicado en “La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Ministerio de Educación de la Nación. Ed. Paidós
- Díaz Barriga, A. (1990) Didáctica y evaluación. Ed. Diálogos. Madrid, España
- Foucault, M. (2008) Vigilar y Castigar. Siglo Veintiuno editores, 2nda ed. Bs As, Argentina.
- House, E. R. (1994) Evaluación, ética y poder. Ed Morata. Madrid. España.